



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

MARIA DE LOURDES TAVARES MAGALHÃES

**A CONSTITUIÇÃO E A INTEGRAÇÃO DOS SABERES PROFISSIONAIS
DOCENTES E A PRÁXIS PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DE DIDÁTICA EM
CURSOS DE LICENCIATURA DA UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI -
URCA**

FORTALEZA

2025

MARIA DE LOURDES TAVARES MAGALHÃES

A CONSTITUIÇÃO E A INTEGRAÇÃO DOS SABERES PROFISSIONAIS DOCENTES E
A PRÁXIS PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DE DIDÁTICA EM CURSOS DE
LICENCIATURA DA UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI - URCA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutora em Educação Brasileira. Linha de concentração: Educação, Currículo e Ensino. Eixo de Formação de Professores.

Orientadora: Profa. Dra. Bernadete de Souza Porto.

FORTALEZA

2025

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

- M167c Magalhães, Maria de Lourdes Tavares.
A constituição e a integração dos saberes profissionais docentes e a prática pedagógica de professores de didática em cursos de licenciatura da Universidade Regional do Cariri - URCA / Maria de Lourdes Tavares Magalhães. – 2025.
328 f. : il.
- Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2025.
Orientação: Profa. Dra. Bernadete de Souza Porto.
1. Educação superior. 2. Didática. 3. Saberes profissionais. 4. Prática pedagógica. I. Título.
CDD 370
-

MARIA DE LOURDES TAVARES MAGALHÃES

A CONSTITUIÇÃO E A INTEGRAÇÃO DOS SABERES PROFISSIONAIS DOCENTES E
A PRÁXIS PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DE DIDÁTICA EM CURSOS DE
LICENCIATURA DA UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI – URCA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutora em Educação Brasileira. Linha de concentração: Educação, Currículo e Ensino. Eixo de Formação de Professores.

Aprovada em: 04/11/2025.

BANCA EXAMINADORA

Professora Doutora Bernadete de Souza Porto (Orientadora)

Universidade Federal do Ceará (UFC)

Francisco Mirtiel Frankson Moura Castro

Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Maria Marina Dias Cavalcante

Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Maria Amélia Santoro Franco

Universidade Católica de Santos (UNISANTOS)

Luciana Venâncio

Universidade Federal do Ceará (UFC)

AGRADECIMENTOS

A Deus! Toda honra e toda glória a ti Senhor! Obrigada por me lembrar que eu nunca estive sozinha e por me sustentar nos momentos de cansaço. Gratidão pela tua generosidade comigo, pois durante toda essa caminhada nunca me faltaram palavras de apoio e orientações vindas de pessoas que o Senhor colocou no meu caminho para me ajudar! Prometo honrar o título de doutora com seriedade e humildade e desempenhar com responsabilidade e humanidade todas as atribuições que a mim forem relegadas.

Aos meus pais, Zilda Tavares Magalhães e Ozias Magalhães (*in memoriam*) porque sem vocês nada disso seria possível! Vocês são as minhas maiores referências de amor, educação, honestidade, respeito e justiça. Sempre me ensinaram a ter fé em Deus, a não desistir diante das dificuldades, a ser uma pessoa do bem. Sempre me disseram que vale a pena sonhar e estudar porque a educação é um instrumento de emancipação. Por isso, é com muita alegria que eu digo: mainha e painho a filha de vocês é Doutora! Meu pai, sei que você está feliz com a minha conquista! Conforta-me saber que Deus te acolhe! Saudades eternas!

Aos meus irmãos, Manoela Tavares Magalhães e Marcio Tavares Magalhães, pelo companheirismo e amor fraterno, por tantos momentos em que aprendemos juntos, dividimos saberes, nos divertimos e fomos à melhor companhia uns dos outros! Aos meus sobrinhos pela alegria que me proporcionam! À minha cunhada, Naiara Cristina Brito Magalhães pelas orações a mim dedicadas, por viver comigo a felicidade do sonho realizado! Amo vocês!

Ao meu marido José Roberto Sales de Oliveira que acompanhou de perto toda a minha caminhada no doutorado, desde o dia da seleção até o dia da defesa! Nós celebramos todos os momentos juntos. No início do curso, minha aprovação obtida no final das disciplinas era sempre um motivo para comemorarmos. Em seguida, minhas aprovações nos exames de qualificação também foram celebradas! Por último, você viveu comigo os longos períodos de escrita desta tese, as manhãs, tardes e noites em que estive completamente imersa na elaboração desse texto. Vibrava a cada página escrita e me acalmava nos dias em que eu não conseguia... Quantas vezes você disse: se calme que tudo dará certo! Você está precisando descansar um pouco, vamos tomar café? Obrigada pelo seu carinho, pela sua atenção e dedicação e por me oferecer seu apoio durante todo esse processo. Obrigada, principalmente, por dividir seus dias comigo e me ensinar que Deus nunca se atrasa!

À minha amiga Katyanna de Brito Anselmo (*in memoriam*), pelo amor fraterno que cultivamos juntas, pela amizade de mais de uma década, pelos momentos em que estudamos, cantamos, passeamos e fomos felizes ali, em meio a nossa simplicidade! Você é a luz da

esperança que brilha dentro de mim e apesar de tudo eu sigo firme, pois foi isso o que você sempre me ensinou! Seguir firme é uma forma que eu encontro de honrar a nossa amizade, de reverenciar o seu nome e a sua história! Quantas vezes você me encorajou, me estendeu a mão e me acalmou com sua voz mansa, seu jeito meigo e bonito de ser! Essa conquista também é sua, tenho certeza que você está feliz e me aplaudindo no céu! Obrigada por sempre ter acreditado em mim e nunca ter me deixado desistir! Saudades eternas amiga!

Às minhas amigas Elizabeth Gonçalves Oliveira e a Uânia Vieira Lima, pelo apoio de sempre! Gratidão pelas orações, palavras de carinho e pelos encontros regados a café e muitas risadas! Como é bom relembrar nossas memórias na época da faculdade onde aprendemos tantas coisas juntas. A pedagogia nos uniu para além dos muros da universidade e juntas descobrimos que a docência seria nossa forma de reinventar o mundo! Como é bom saber que essa amizade nos fortalece cada dia mais. Agradeço muito, pois vocês trouxeram a leveza e a alegria necessária a essa minha jornada!

À minha amiga Talita Almeida Rodrigues, pelo acolhimento e pela disponibilidade de sempre! Durante toda essa jornada, desde o mestrado até o doutorado você sempre foi atenciosa comigo, sempre com uma palavra de carinho e incentivo para me oferecer! Obrigada por ter me ajudado a ressignificar as dificuldades que surgiram ao longo dessa trajetória e por me mostrar que nesse mundo ainda existem pessoas de alma bonita, que acreditam no bem e iluminam a vida das outras!

Ao meu amigo Gildázio Freire, pela amizade e parceria construída no decorrer desse processo, pela leveza das nossas conversas, pelo apoio e disponibilidade nas horas difíceis!

A todos os professores que passaram pela minha vida, desde a educação básica até pós-graduação. Também tem um pedacinho de vocês nessa conquista, uma contribuição que jamais conseguirem mensurar! Em especial eu agradeço ao professor Antônio Ferreira de Lima (*in memoriam*) de quem eu fui discípula e bolsista na graduação, com quem tive o privilégio de conviver e aprender. Você me fez acreditar que eu poderia ir mais além, me ensinou a ler o mundo, a educação e a vida. Serei eternamente grata, professor! Saudades eternas!

À minha orientadora, a professora Doutora Bernadete de Souza Porto a quem eu admito muito! Agradeço pela confiança e pelos ensinamentos que tantas vezes iluminaram meu caminhar! Obrigada por confiar em mim, por me ajudar a lapidar as minhas perguntas. Já dizia Paulo Freire (1985, p. 25): “Um educador que não castra a curiosidade do educando, que se insere no movimento interno do ato de conhecer, jamais desrespeita pergunta alguma.” Um sonho que você sonhou junto comigo, que você acreditou desde o início e me possibilitou

realizar! Com você eu aprendi que os bons professores têm um olhar profundo e ao mesmo tempo sensível porque eles enxergam não as dificuldades dos seus alunos, mas as potencialidades, assim como você enxergou as minhas! Com você aprendi que os bons professores não são somente aqueles que ensinam os conteúdos, mas também são aqueles que carregam a humanidade na forma de ensinar, que transformam vidas, assim como você transformou a minha! A você professora, toda a minha gratidão, hoje e sempre!

Aos professores que compõem a banca de defesa desta tese! Gratidão pelo empenho dedicado na leitura desse texto e também pelas orientações advindas de vocês, todas elas feitas como muito carinho e respeito!

Aos meus alunos pelas alegrias que me proporcionam no dia a dia da sala de aula! Pelos momentos de aprendizado, partilha, conexão e construção de conhecimentos! Obrigada por me fazerem testemunhar que a educação é capaz de mediar processos de humanização e emancipação!

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação Docente – GEPED/Ceará, coordenado pela Professora Doutora Bernadete Porto. Agradeço a todos que fazem parte desse grupo, onde tantas vezes eu pude ter acesso ao que há de mais bonito na educação e na didática! Grata pelo acolhimento e por vocês terem me possibilitado estudar e aprender de uma forma lúdica e sensível!

Aos professores de didática dos cursos de licenciatura da Universidade Regional do Cariri - URCA, os quais participaram como sujeitos desta pesquisa. Obrigada pelas valiosas contribuições, pela disponibilidade, dedicação e empatia! A vocês todo o meu respeito e a minha gratidão, hoje e sempre!

Por fim, agradeço a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES pelo apoio financeiro, imprescindível ao desenvolvimento desta pesquisa.

A maior riqueza do homem é a sua incompletude. Nesse ponto sou abastado. Palavras que me aceitam como sou - eu não aceito. Não aguento ser apenas um sujeito que abre portas, que puxa válvulas, que olha o relógio, que compra pão às 6 horas 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 (Barros, 2010, p. 374).

RESUMO

Essa pesquisa foi realizada no período de maio de 2021 a novembro de 2025 e o seu objeto de investigação está ancorado no estudo sobre a docência na Educação Superior, especificamente à docência de professores de didática dos cursos de licenciatura da Universidade Regional do Cariri - URCA. Sendo assim, parte-se da tese de que esses professores realizam, na sua atuação profissional docente, o movimento de constituição e integração dos saberes profissionais que permitem o desenvolvimento da práxis pedagógica. Nesse contexto, a pergunta que norteia esse estudo é: como esses professores constituem e integram os saberes profissionais que possibilitam o desenvolvimento da práxis pedagógica? Esta pergunta por sua vez, deu origem ao nosso objetivo geral que é analisar como os professores de didática dos cursos de licenciatura da Universidade Regional do Cariri - URCA constituem e integram os saberes profissionais para o desenvolvimento da práxis pedagógica. Cumpre também assinalar que a abordagem qualitativa é a perspectiva metodológica adotada nesta pesquisa. Assim, como instrumentos de coleta dados temos: o questionário do tipo aberto que foi elaborado segundo as recomendações tecidas por Gil (2008) e utilizado para a caracterização dos sujeitos dessa pesquisa e a entrevista semiestruturada, com embasamento nas proposições fornecidas por Gil (2008); Lüdke e André (2018) e Trivinõs (1987). Da mesma forma, indicamos que os nossos instrumentos de análise de dados são a análise de discurso, com foco nas orientações formuladas por Pêcheux (1995); Orlandi (1999); Caregnato e Mutti (2006); Brasil (2011); Maingueneau (2015) e Fernandes e Sá (2021), bem como a teoria que norteia todas as etapas de construção desta pesquisa, a qual está delineada no nosso referencial teórico. Os resultados apontam que o movimento de constituição dos saberes profissionais desses professores está alicerçado nas suas trajetórias de vida e formação e na reflexão crítica e diuturna sobre a prática. Apontam ainda, que o movimento de integração desses saberes ocorre na relação com a aprendizagem dos discentes, por isso, está relacionado as mediações efetuadas pelos docentes durante o processo de ensino. Por outro lado, também está associado a dinâmica de internalização dos conhecimentos estudados por esses professores ao longo da trajetória formativa. Portanto, é com suporte nesse encadeamento que eles realizam a práxis pedagógica.

Palavras-chave: educação superior; didática; saberes profissionais; práxis pedagógica.

ABSTRACT

This research was conducted between May 2021 and November 2025, and its object of investigation is anchored in the study of teaching in Higher Education, specifically the teaching of didactics professors in undergraduate courses at the Regional University of Cariri - URCA. Therefore, the thesis is that these professors, in their professional teaching, constitute and integrate professional knowledge, which enables the development of pedagogical praxis. In this context, the guiding question for this study is: how do these professors constitute and integrate the professional knowledge that enables the development of pedagogical praxis? This question, in turn, gave rise to our overall objective: to analyze how didactics professors in undergraduate programs at the Regional University of Cariri (URCA) constitute and integrate professional knowledge for the development of pedagogical praxis. It is also important to note that a qualitative approach is the methodological perspective adopted in this research. Thus, as data collection instruments we have: the open-ended questionnaire that was prepared according to the recommendations made by Gil (2008) and used to characterize the subjects of this research and the semi-structured interview, based on the propositions provided by Gil (2008); Lüdke and André (2018) and Trivinões (1987). Similarly, we indicate that our data analysis tools are discourse analysis, focusing on the guidelines formulated by Pêcheux (1995); Orlandi (1999); Caregnato and Mutti (2006); Brasil (2011); Maingueneau (2015); and Fernandes and Sá (2021), as well as the theory that guides all stages of this research, which is outlined in our theoretical framework. The results indicate that the process of constituting these teachers' professional knowledge is grounded in their life and training trajectories and in the daily critical reflection on their practice. They also indicate that the integration of this knowledge occurs in relation to student learning, therefore, it is related to the mediations carried out by teachers during the teaching process. On the other hand, it is also associated with the dynamics of internalization of the knowledge studied by these teachers throughout their educational trajectory. Therefore, it is with the support of this chain that they carry out pedagogical praxis.

Keywords: higher education; didactics; professional knowledge; pedagogical praxis.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Quantitativo de pesquisas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD	36
Quadro 2 - Quantitativo de pesquisas no Repositório Institucional da Universidade Federal do Ceará - UFC	36
Quadro 3 - A distinção entre as finalidades do ensino e as finalidades da pesquisa segundo Anastasiou (2007).....	60
Quadro 4 - Relação entre os objetivos da pesquisa e os instrumentos de coleta e análise de dados	125
Quadro 5 - Orientações para realização da entrevista semiestruturada segundo Trivinõs (1987)	144
Quadro 6 - Relação entre os objetivos da pesquisa e o roteiro de perguntas da entrevista semiestruturada	145
Quadro 7 - Etapas constitutivas da análise de discurso segundo Orlandi (1999).....	165
Quadro 8 - As categorias de análise, os objetivos e as perguntas problematizadoras da pesquisa.....	167
Quadro 9 - Caracterização dos sujeitos da pesquisa.....	171
Quadro 10 - Calendário e tempo de duração da entrevista semiestruturada	173

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	O ESTADO DA QUESTÃO	29
3	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: NA TRILHA DOS CAMINHOS QUE NOS LEVAM A COMPREENSÃO DO OBJETO	39
3.1	Breve contextualização histórica da universidade no Brasil	39
3.2	A docência na Educação Superior	57
3.3	Saberes profissionais docentes.....	63
3.4	Prática docente e práxis pedagógica	80
3.4.1	O conceito de práxis	80
3.4.2	Da prática docente à práxis pedagógica	91
3.4.3	Epistemologia da práxis na formação de professores.....	101
4	TRILHANDO OS CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO: O PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA	113
4.1	Método de pesquisa: uma prática social teoricamente orientada	113
4.2	Pressupostos epistemológicos do método: o materialismo histórico dialético.....	116
4.3	A pesquisa qualitativa em educação: as múltiplas vozes dos atores sociais.....	124
4.4	O <i>locus</i> da pesquisa	130
4.5	Critérios e procedimentos para seleção e caracterização dos sujeitos da pesquisa.....	132
4.5.1	Por que os professores de didática dos cursos de licenciatura?.....	134
4.6	O instrumento de coleta de dados	139
4.6.1	A entrevista semiestruturada	140
4.7	O instrumento de análise dos dados.....	147
4.7.1	Sobre os dados oriundos da entrevista semiestruturada e a análise de discurso.....	148
4.8	A entrada no campo de investigação: a materialização do método na realidade investigada	170
5	A ANÁLISE DOS DADOS: ELUCIDAÇÕES ACERCA DO MOVIMENTO DE CONSTITUIÇÃO E INTEGRAÇÃO DOS SABERES PROFISSIONAIS E DO DESENVOLVIMENTO DA PRÁXIS PEDAGÓGICA DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS.....	175
5.1	A constituição dos saberes profissionais dos professores.....	175
5.2	A integração dos saberes profissionais dos professores	199

5.3	Os saberes profissionais da docência universitária	217
5.4	O entendimento acerca da práxis pedagógica.....	231
5.5	Caracterização da prática docente na perspectiva de consolidação da práxis pedagógica.....	246
5.6	A relação teoria e prática e à docência na Educação Superior	259
5.7	A universidade como espaço de constituição e integração dos saberes profissionais dos professores.....	282
6	CONCLUSÃO.....	297
	REFERÊNCIAS	304
	APÊNDICE 1 - DOCUMENTO DE AUTORIZAÇÃO DO/DA CHEFE DE DEPARTAMENTO DE CADA CURSO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA	321
	APÊNDICE 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE.....	322
	APÊNDICE 3 – QUESTIONÁRIO PARA CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA.....	324
	APÊNDICE 4 – ROTEIRO PARA REALIZAÇÃO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	327

1 INTRODUÇÃO

Aprender, de um lado, supõe aceitar que não se sabe tudo, ou que se sabe de modo incompleto ou impreciso ou mesmo errado, o que é doloroso; de outro, relaciona-se ao prazer de descobrir, de criar, de inventar e encontrar respostas para o que se está procurando, para a conquista de novos saberes, ideias e valores (Placco; Souza, 2015, p. 30).

O objeto de investigação dessa pesquisa está ancorado no estudo sobre a docência de professores de didática dos cursos de licenciatura da Universidade Regional do Cariri - URCA. Sendo assim, parte-se da tese de que os professores de didática dos cursos de licenciatura da Universidade Regional do Cariri - URCA realizam, na sua atuação profissional docente, o movimento de constituição e integração dos saberes profissionais, que permitem o desenvolvimento da práxis pedagógica na Educação Superior.

Esta tese por sua vez, nos conduz ao entendimento de que nem toda prática docente caracteriza-se como práxis. Haja vista, para que seja práxis ela precisa estar ancorada na relação teoria e prática / prática e teoria e também possibilitar a constituição e integração dos saberes profissionais necessários ao exercício consciente e reflexivo do magistério. Com base nesse delineamento, entende-se que, a didática enquanto área do conhecimento destinada ao estudo do processo de ensino aprendizagem, oferece a esses professores o suporte teórico e metodológico, necessário para que eles possam atuar dentro dessa perspectiva.

Nesse cenário, é importante ressaltar que a motivação para a realização desta pesquisa nasce com suporte nas nossas próprias inquietações, as quais foram sendo gradativamente constituídas no decorrer da nossa experiência como: estudante do curso de pedagogia da Universidade Regional do Cariri - URCA, professora substituta dessa mesma universidade e, posteriormente, como aluna do curso de mestrado em educação brasileira da Universidade Federal do Ceará - UFC. A seguir descrevemos como essas experiências nos instigaram a trilhar o percurso de elaboração desta pesquisa, ao passo em que também nos ajudaram a compor a justificativa pessoal e social da mesma.

Desse modo, o primeiro momento motivador foi o da vivência como estudante do curso de pedagogia da Universidade Regional do Cariri - URCA, durante o ano de 2005 a 2009. Os momentos vividos em sala de aula e o contato com a proposta pedagógica de vários professores já nos despertavam para o estudo sobre a prática docente universitária. Esta vivência nos possibilitou perceber a dificuldade que muitos professores tinham para contextualizar didaticamente os conteúdos e estabelecer relações entre as teorias e a realidade escolar.

Embora muitos desses professores já tivessem o título de mestres e doutores 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 os conhecimentos científicos de suas disciplinas, pois passavam horas a fio explanando-os, entretanto, demonstravam certas limitações quanto aos aspectos didáticos e pedagógicos, principalmente, porque, a nossa turma, por ser uma turma do curso noturno, era composta pela maioria de alunos trabalhadores, o que exigia do professor uma proposta de trabalho diferenciada, isto é, uma metodologia de ensino que rompesse com aquele modelo enfadonho de aula, calcado apenas na exposição do conteúdo.

Diante dessa realidade, por várias vezes nos perguntávamos porque alguns professores e professoras insistiam tanto nesse modelo de aula, calcado apenas na exposição dos conteúdos, se ele não oferecia o suporte necessário para o desenvolvimento de aprendizagens significativas dos estudantes. Sendo assim, desde a graduação a ausência da didática ou a presença dela na prática pedagógica dos professores, sempre foi um aspecto que nos chamou muita atenção.

O segundo momento motivador foi o da experiência como professora substituta da Universidade Regional do Cariri - URCA nos seguintes períodos: de 2013 a 2016 (professora da disciplina de didática no curso de Pedagogia da URCA/Crato-CE), de 2019 à 2020 (professora da disciplina de Estrutura e Funcionamento da Educação Básica dos cursos de Letras, Biologia e Matemática da Unidade Descentralizada da URCA, na cidade de Campos Sales) e de 2020 à 2021 (professora da disciplina de didática do curso de licenciatura em Ciências Biológicas da URCA/Crato-CE). Durante todos esses anos lecionando a disciplina de didática, ou outras disciplinas pedagógicas, notamos que boa parte dos nossos alunos, também compreendiam a importância da prática docente para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa.

Assim, era muito comum, em sala de aula e dentro das discussões norteadas pela pedagogia e pela didática, ouvirmos muitos relatos dos próprios estudantes, das dificuldades que estes enfrentavam para assimilar os conteúdos propostos por alguns 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. Com isso, percebemos que muitos alunos também se inquietavam com o modelo de aula, que predominava na prática pedagógica de muitos professores, que muitas vezes contrariava os pressupostos básicos da vertente progressista/crítica da didática.

Como professora substituta da URCA, também surgiu a oportunidade de trabalhar na coordenação e na supervisão de estágio dos cursos de pedagogia do Plano Nacional de Formação de Professores - PARFOR/URCA, juntamente com o professor Claudio Romero Pereira de Araújo, docente efetivo do Departamento de Educação da URCA. Assim, de novembro de 2013 a março de 2016, auxiliamos o professor Claudio Romero na coordenação dos cursos de pedagogia do PARFOR/URCA, que funcionavam nas cidades de Icó, Brejo Santo, Campos Sales e Porteiras e supervisionamos o estágio realizado pelos alunos, futuros pedagogos 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 as aulas, a seleção dos textos para organização do material didático, as dificuldades demonstradas pelos alunos na compreensão dos conteúdos e acerca das maneiras encontradas para solucionar essas dificuldades. Compartilhávamos experiências e, por muitas vezes, ouvíamos o relato dos tanto dos docentes, quanto dos discentes sobre as inúmeras situações vivenciadas em sala de aula, as quais evidenciavam a importância da didática e da práxis pedagógica no contexto da Educação Superior.

Por outro lado, nas fichas das avaliações realizadas pelos alunos no final de cada disciplina, muitos deles apontavam que os professores eram muito competentes porque além de dominarem os conteúdos de ensino, dominava também os saberes pedagógicos e didáticos. 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 um pouco mais tarde na Educação Superior, o que exigia dos seus professores, uma práxis pedagógica que considerasse as experiências que estes alunos poderiam trazer para a sala de aula.

O trabalho da supervisão de estágio nos permitiu ir a campo, visitar as escolas que recebiam os alunos estagiários, conversar com diretores e coordenadores dessas instituições. Acompanhávamos os alunos da cidade de Icó, do curso de pedagogia do PARFOR/URCA, em suas atividades de estágio. Essa experiência nos possibilitou compartilhar muitos saberes da docência universitária com os professores e professora do PARFOR, bem como, acompanhar de perto a prática desses profissionais.

Outra possibilidade de experiência nos foi concedida quando a professora Cícera Nunes, professora efetiva do Departamento de Educação da URCA, nos convidou para trabalhar

com ela e o professor Francisco Roberto Brito Cunha, que também era professor efetivo do Departamento de Educação da URCA, no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID/URCA, especificamente na Coordenação de Área do Subprojeto Pedagogia/Ensino Fundamental I, cujo tema principal era o ensino da Matemática. Trabalhamos no PIBID no período de março 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 à docência no Ensino Fundamental I, nas escolas-campo. Realizávamos nossos encontros semanais na universidade para planejar as atividades a serem desenvolvidas nessas escolas e também dedicávamos um tempo para o estudo dos livros que serviam de embasamento teórico para atuação desses alunos em sala de aula. Neste sentido, o PIBID nos possibilitou o compartilhamento e a aprendizagem de muitos saberes no campo da didática, bem como um repensar sobre o ensino da Matemática na educação básica. E mais uma vez estávamos a discutir sobre a práxis docente.

Por fim, o terceiro momento está relacionado a nossa vivência na pós-graduação *stricto sensu*. Destarte, todas estas experiências conduziram-nos a pensar em uma pesquisa de mestrado voltada para a docência na Ensino Superior. Foi quando em 2016, obtivemos a aprovação na seleção de mestrado realizada pelo Programa de pós-graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará - UFC, na linha de pesquisa educação, currículo e ensino, no eixo de formação de professores, sob a orientação da Professora Doutora Bernadete de Souza Porto.

Nossa pesquisa de mestrado que deu origem a dissertação 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, teve como objetivo geral: analisar a constituição dos saberes pedagógicos de professores do curso de pedagogia da Universidade Regional do Cariri - URCA, segundo o método das narrativas docentes.

Orientando-nos pela metodologia qualitativa, mais precisamente pelo método da entrevista narrativas proposto por Jovchelovitch e Bauer (2012), buscamos apreender o processo de constituição dos saberes pedagógicos de professores curso de pedagogia da Universidade Regional do Cariri - URCA. Para interpretação dos dados oriundos das entrevistas nos amparamos no método de análise de conteúdo conforme as orientações desenvolvidas por Bardin (2011).

Os nossos achados estão descritos e organizados em sete categorias assim nomeadas: A experiência como um instrumento de constituição dos saberes pedagógicos; Pedagogia: a ciência da e para a educação, a origem de constituição dos saberes pedagógicos; O saber pedagógico e 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; A formação inicial na licenciatura como base para se compreender o processo de ensino; 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 tenha como pano de fundo, o processo de ensinar e aprender (Magalhães, 2018). Em síntese, esses dados nos indicaram que:

- As experiências vivenciadas pelos professores apresentam-se como fonte de constituição dos saberes pedagógicos. Estas, incluem tanto aquelas vivenciadas quando esses docentes estiveram presentes na sala de aula na posição de alunos, quanto aquelas vivenciadas ao longo do exercício do magistério, o que também engloba a convivência com professores mais experientes.

- 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.

- A concepção de saber pedagógico, expressa nas narrativas dos professores entrevistados, está associada às questões relativas ao processo de ensino e a aprendizagem, isto é, ao saber ensinar.

- A concepção de saber pedagógico expressa nas narrativas dos professores entrevistados também 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.

- A formação inicial na licenciatura, 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.

- Para os professores entrevistados, a sala de aula 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 concerne ao desenvolvimento e à produção desses saberes.

•A pesquisa sobre o processo de ensino aprendizagem é um dos eixos centrais pelo qual se dá a produção de saberes pedagógicos na Educação 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 (Magalhães, 2018).

Em face do exposto, salientamos que a experiência do mestrado representou para nós um percurso de grandes aprendizados. Assim, o desenvolvimento da pesquisa que deu origem a nossa dissertação nos proporcionou um crescimento não somente na dimensão profissional, mas também, pessoal. Além disso, trouxe uma grande contribuição aos estudos já desenvolvidos no campo da docência universitária, especialmente no que se refere a formação pedagógica dos professores que atuam nesse nível.

Essa trajetória nos impulsionou a continuar estudando a docência na Educação Superior. Destarte, se na pesquisa de mestrado tivemos como foco a análise do processo de constituição dos saberes pedagógicos de professores universitários, na pesquisa de doutorado nossa inquietação está voltada para a análise do processo de constituição e integração dos saberes profissionais que possibilitam o desenvolvimento da práxis pedagógica dos professores de didática dos cursos de licenciatura da Universidade Regional do Cariri - URCA.

Outrossim, é necessário mencionar que a tipologia adotada por nós quando nos referimos aos saberes profissionais dos professores é aquela elaborada por Pimenta (2009), quando a autora explicita que à docência exige o desenvolvimento de pelo menos três saberes que dialogam entre si, ou seja: os saberes do conhecimento, da experiência e os pedagógicos. Também não podemos deixar de salientar que no nosso entendimento, os saberes curriculares estão incluídos dentro dos pedagógicos. Posteriormente, no nosso referencial teórico apresentamos a definição relacionada a cada um deles.

Desse modo, a problematização delineada nessa pesquisa de doutorado é elaborada com suporte nas contribuições de muitos autores que se dedicam ao estudo da docência na Educação Superior, os quais evidenciam como a ausência da dimensão pedagógica e didática na formação dos professores universitários reflete no processo de constituição e integração dos saberes profissionais dos mesmos, saberes estes que, quando constituídos e integrados, possibilitam o desenvolvimento da práxis neste nível de ensino.

Anastasiou (2007), por exemplo, explicita que a ausência da formação pedagógica reflete no modelo de docência internalizado pela maioria dos professores universitários, o qual não associa a responsabilidade de ensinar com a aprendizagem dos alunos. Nesta acepção, a

atividade desse profissional está relacionada a de um transmissor de informações as quais deverão ser mantidas na memória dos alunos até o momento da avaliação. Com base nesse entendimento, a autora explica é muito comum o discurso em que se diz: “*eu ensinei, eles é que não aprenderam!*” (Anastasiou, 2007, p. 23, grifos da autora).

Outrossim, Pimenta e Anastasiou (2014) também salientam que a prática docente universitária tem sido comumente identificada não com uma práxis pedagógica, mas com uma atividade restritamente técnica, calcada numa didática burocrática, que concebe o ensino a partir de uma visão mecanicista, ou do domínio de “[...] técnicas, materiais didáticos, controle de aula, inovações curriculares, competências e habilidades do professor segundo o prisma do controle eficaz do processo” (Pimenta; Anastasiou, 2014, p. 180). Nessa perspectiva, à docência é considerada um dom natural do indivíduo, por isso, entende-se que: “[...] o professor já nasce “pronto” e deve tão somente ser treinado na prática profissional, não sendo necessário investir na sua formação [...]” (Pimenta; Anastasiou, 2014, p. 183-184).

Por outro lado, salienta-se que a concepção de formação docente expressa na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996 reforça o caráter tecnicista da docência na Educação Superior, o que dificulta a constituição e integração dos saberes profissionais que possibilitam o desenvolvimento da práxis pedagógica dos professores que atuam nesse nível. Isso porque no artigo 66 a referida Lei estabelece que: “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. E no parágrafo único desse mesmo artigo estabelece ainda que: “O notório saber, reconhecido por universidade pública com curso de doutorado em área afim, poderá suprir as exigências de título acadêmico”.

Entretanto, conforme Pimenta e Anastasiou (2014, p. 112) “[...] o objetivo fundamental da pós-graduação é a prática sistemática da pesquisa [...]”. Como também problematiza Cunha (2009), os saberes que são valorizados no espaço da pós-graduação *stricto sensu* são aqueles relacionados ao saber pesquisar e não ao saber ensinar, isso, na maioria das vezes, torna incipiente e questionável a prática de ensino utilizada pela maior parte dos professores universitários. Assim sendo, parte-se do pressuposto de que o pesquisador, por dominar os conhecimentos e os métodos de investigação científica da sua área, domina também os saberes necessários ao ensino, o que é um grande equívoco.

De acordo com Soares e Cunha (2010) além da LDB, existem outros documentos que também reforçam essa mesma perspectiva, isto é, a de que a pós-graduação deve ser, por excelência, o lugar de formação do pesquisador. As autoras citam como exemplo os Planos Nacionais de Pós-Graduação - PNPGs, cuja elaboração fica a cargo da Coordenação de

Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, estes planos: “[...] concebem a formação do docente universitário como consequência natural da formação do pesquisador” (Soares; Cunha, 2010, p. 582). Desse modo, como indicam as autoras o que a academia espera do professor universitário é que ele desempenhe a função de um especialista de alto nível, que se aprofunde em uma determinada área do conhecimento e que desenvolva investigação científica.

De fato, os autores e autoras que estudam a docência na Educação Superior são unânimes ao afirmarem que, os cursos de mestrado e doutorado formam o pesquisador e não o professor e que nesses cursos falta espaço para uma discussão mais aprofundada acerca das práticas e dos saberes docentes. Nesse contexto, Marques (2005) ao responder a entrevista realizada por Bianchetti (2005) sintetiza que, historicamente o sistema de pós-graduação brasileiro tem início a partir da década de 1965 com a estruturação dos cursos de mestrado e nessa estruturação, já era possível detectar uma tendência muito forte para que eles formassem o pesquisador.

Com o surgimento do doutorado na década de noventa, essa tendência foi finalmente consolidada e implantada. E por que o mestrado e o doutorado deveriam formar o pesquisador e não o professor? Em resposta a essa pergunta Marques (2005, p. 143) explica que na época, o pensamento que justificava a ideia de que a pós-graduação deveria formar o pesquisador era o seguinte: “[...] um doutor em educação é mais que um professor, mais que alguém que ensina, é alguém que pensa. E que pensa de uma forma original, trazendo contribuições, principalmente de modelos e de teorias”.

Compreendemos que esse pensamento traz no seu bojo uma certa coerência, já que, ao que parece, o objetivo era formar o professor pesquisador, porém a questão da formação para a docência foi esquecida e o que prevaleceu foi a formação do pesquisador. Nesse cenário, subentende-se que a docência para atuar na Educação Superior já estivesse naturalmente estabelecida, como se ela fosse um dom ou um atributo inerente aquele que desenvolve a atividade de pesquisa. Como bem destacam Soares e Cunha (2010, p. 581): “[...] o decorrer da experiência na pós-graduação, porém, mostrou que o silenciamento dos saberes da docência tem tido importante repercussão nas práticas acadêmicas”. Essa repercussão está relacionada a um modelo de ensino universitário pautado numa didática arcaica, instrumental, com forte fundamentação na pedagogia tradicionalista e tecnicista, restrita a transmissão descontextualizada de conteúdos acadêmicos.

Não é por acaso que, conforme apontam Pimenta e Anastasiou (2014), muitos professores, adentram o campo da docência universitária sem nenhuma formação pedagógica

que os capacite para o desempenho desta atividade. Nessa conjuntura, as autoras acrescentam explicando que, na maioria das vezes, o que ocorre é que os pesquisadores dos vários campos do conhecimento como historiadores, químicos, filósofos, biólogos, físicos e matemáticos e os profissionais de diversas áreas como médicos, dentistas, engenheiros, advogados e economistas exercem o magistério na universidade sem ter clareza sobre o que significa ensinar. A passagem desses profissionais para a docência ocorre “naturalmente”, isto é, sem a existência de uma formação específica, dessa maneira eles: “[...] dormem profissionais e pesquisadores e acordam professores! Não sem traumas nem sem, muitas vezes, ocasionar danos aos processos de ensino e aos seus resultados” (Pimenta; Anastasiou, 2014, p. 104).

Da mesma forma, após pesquisa realizada com professores-pesquisadores, coordenadores de programas de pós-graduação (mestrado e doutorado) em educação de duas universidades brasileiras, Soares e Cunha (2010) concluem que, conforme demonstram os depoimentos desses coordenadores, esses programas têm se distanciado muito dos saberes necessários à docência, pois estão centrados na formação para a pesquisa. As autoras destacam ainda que nesses programas: “[...] parece ter sido assumida a posição de que os saberes da investigação são suficientes ou se transformam, automaticamente, em saberes da docência” (Soares; Cunha, 2010, p. 582).

As autoras prosseguem dizendo que a ideia de se conceber a formação de pesquisadores como sendo o único objetivo dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, traz sérias consequências para o ensino que é ministrado na universidade, uma vez que este fato: “[...] repercute na desvalorização dos saberes da docência como campo de formação e de prática, o que pode estar provocando o descuido da formação pedagógica e didática de novas gerações de mestres e doutores” (Soares; Cunha, 2010, p. 599).

Para Bolzan e Isaia (2006) é evidente a desvalorização dos saberes docentes no contexto universitário. As autoras destacam que essa desvalorização está expressa nos critérios para entrada de professores nas Instituições de Ensino Superior - IES e também, naqueles relacionados a progressão na carreira, pois ambos estão calcados na titulação e na produção científica. Sendo assim, o que mais conta é a ascensão desses profissionais em uma determinada área do conhecimento, isto é, o seu desempenho como pesquisador e não como professor.

Cunha (2006) por sua vez, explicita que o prestígio do professor universitário está alicerçado, basicamente, nas atividades de pesquisa que ele desenvolve. Isso inclui, publicações e participações em eventos qualificados, orientações de dissertações e teses e a participação em bancas destinadas a avaliação desses trabalhos. Nesse ínterim: “O ensino, especialmente o

ensino de graduação é entendido como decorrência das demais atividades, assumindo uma forma naturalizada de exercício” (Cunha, 2006, p. 258).

Destarte, compreende-se que saber o conteúdo da sua área, pesquisar e ensinar são condições necessárias para o exercício da docência. É indiscutível a necessidade da pesquisa na profissão docente em qualquer nível de ensino, assim como, é indiscutível sua importância para a formação intelectual dos educandos, entretanto, restringir à docência universitária ao saber pesquisar é um equívoco, porque uma boa atuação como pesquisador não garante uma boa atuação como professor. Nesse sentido, constata-se que: “[...] ser um reconhecido pesquisador, produzindo acréscimos significativos aos quadros teóricos existentes, não é garantia da excelência no desempenho pedagógico” (Pimenta; Anastasiou, 2014, p. 190).

Ainda de acordo com Pimenta e Anastasiou (2014), na maioria das instituições de Educação Superior, embora os professores possuam anos de estudo em suas áreas específicas, evidencia-se um despreparo para a realização das ações pedagógicas que subsidiam o processo de ensino. Dessa maneira, os elementos constitutivos desse processo tais como a aprendizagem dos discentes, o planejamento didático, os objetivos, a metodologia, avaliação, relação professor-aluno e a relação teoria e prática são desconhecidos cientificamente por estes profissionais.

Dessa forma, as autoras salientam que em experiências na elaboração coletiva de projetos realizadas nessas instituições, bem como nos dados provenientes da avaliação dos professores pelos alunos e nos próprios instrumentos de autoavaliação dos docentes, também é possível detectar o despreparo e a inequação pedagógica para o enfrentamento das questões relativas à sala de aula. Sendo assim, constata-se que, a ausência de uma formação que dê suporte ao exercício da docência na Educação Superior, é um dos principais pontos que comprometem drasticamente a constituição e integração dos saberes profissionais, que possibilitam o desenvolvimento da práxis pedagógica do professor que atua nesse nível.

Dando continuidade à nossa explanação, Veiga (2010) sinaliza para existência de outra pauta a ser problematizada no artigo 66 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996). Segundo a autora, definir a formação docente como “preparo”, além de um equívoco conceitual contribui para que a formação pedagógica dos professores universitários, que os habilita para o desenvolvimento da práxis pedagógica no Ensino Superior, continue ausente no currículo dos cursos de mestrado e doutorado.

A partir desse delineamento, entende-se que preparar não é o mesmo que formar. Formar o professor vai além do domínio das habilidades técnico-mecânicas, transcende o nível de apreensão da competência técnica. A conceituação elaborada por Veiga (2012, p. 26) nos

ajuda a refletir sobre essa ideia, quando explica que formar professores é um processo “multifacetado, plural, tem início e nunca tem fim. É inconcluso e autoformativo”. Esse processo implica compreender a importância do papel da docência, propiciando aos educadores uma profundidade científico-pedagógica que os capacite para o enfrentamento das questões sociais, que interferem diretamente no funcionamento da instituição de ensino, implica compreender a ação docente como uma prática social que exige reflexão crítica. Desse modo, a formação: “[...] assume uma posição de inacabamento, vinculada à história de vida dos sujeitos em permanente processo de construção humana” (Veiga, 2012, p. 26).

Nesse ínterim, salientamos que a preparação está inserida na formação, mas não é a mesma coisa. Essa diferenciação é necessária porque nos auxilia na compreensão de que, na perspectiva da práxis, a formação é muito mais ampla, envolve um longo percurso de aquisição dos conhecimentos, saberes, habilidades e atitudes que caracterizam o magistério, pressupõe a análise sobre as práticas de ensino que foram historicamente consagradas a luz das teorias da educação, engloba ainda o processo de construção da identidade docente, isto é, da inserção na cultura profissional.

No cerne dessa discussão, entende-se que conceber a formação dos professores universitários como preparação é o mesmo que restringir à docência a uma ação puramente técnica, para a qual o domínio dos conteúdos de ensino e das estratégias de transmissão dos mesmos seria suficiente. A propósito, é válido mencionar que, essa perspectiva tem suas matrizes teóricas ancoradas na Pedagogia Tecnicista, a qual estabelece uma relação muito próxima com a Pedagogia Produtivista, Neotecnicista e a Pedagogia da Competências (Saviani, 2011). Evidencia-se, portanto, que essa forma de caracterizar a prática docente é contrária à da práxis, pois além de associar o trabalho do educador a execução de currículos e planejamentos burocráticos, inviabiliza o movimento de constituição de integração dos saberes profissionais.

A formação docente vista por esse prisma, é reduzida a prática, ao acúmulo de destrezas e habilidades instrumentais. O fazer é mais importante que o pensar, por isso há um esvaziamento da teoria nessa formação. Os conhecimentos dos pressupostos filosóficos, que fundamentam a ação do educador são desconsiderados e a aprendizagem da docência limita-se ao treinamento e aquisição das competências individuais necessárias ao desenvolvimento de um ensino não crítico.

Outra questão a ser problematizada no artigo 66 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) é o notório saber. O parágrafo único desse artigo diz que: “O notório saber, reconhecido por universidade pública com curso de doutorado em área afim, poderá suprir as exigências de título acadêmico”. Sendo assim, formulamos os seguintes

questionamentos: Saber o conteúdo é garantia de saber ensiná-lo? Ter o domínio do notório saber é o mesmo que ter o domínio da práxis pedagógica? Não, não é.

A práxis pedagógica exige a constituição e integração de outros saberes profissionais, além daqueles relativos aos conhecimentos das disciplinas. Com isso, a docência não está restrita aos conteúdos disciplinares e, se assim fosse os professores não teriam como lidar com outras questões presentes na sala de aula, questões estas que ultrapassam a necessidade de transmitir esses conhecimentos. Nessa direção, muitos autores formularam suas tipologias no intuito de evidenciar a complexidade da docência, bem como a diversidade dos saberes que são necessários à sua realização.

A esse respeito, Cunha (2009) enfatiza que historicamente, a ideia de que quem sabe o conteúdo, sabe ensinar serviu de sustentação à lógica de seleção dos docentes para atuar na Educação Superior e serviu também para a perpetuação do entendimento de que: “[...] são os médicos que podem definir currículos de medicina, assim como os economistas o farão para os cursos de economia, os arquitetos para a arquitetura etc.” (Cunha, 2009, p. 84).

Franco (2009) também explicita essa mesma constatação. A autora ressalta que historicamente, o docente da Educação Superior sempre foi caracterizado somente pelo domínio dos conteúdos da sua área de graduação. Assim entende-se que: “[...] se o professor é, por exemplo, arquiteto, ele sabe de arquitetura e, portanto, pode ensinar nos cursos de Arquitetura” (Franco, 2009, p. 12). De acordo com esse pressuposto, o conhecimento do conteúdo é suficiente para a formação docente e para o bom desempenho do magistério.

Entretanto, evidencia-se que as numerosas transformações sofridas pela universidade ao longo dos anos, bem como o papel que ela passa a desempenhar na sociedade contemporânea, não estabelece mais relação com uma prática docente centrada apenas no domínio dos conteúdos de ensino. A expansão das universidades fez com que essas instituições passassem a atender uma grande diversidade de estudantes, sendo estes provenientes de classes sociais variadas, com características pessoais diferenciadas e também com especificidades nos processos de aprendizagem. Para Santos (2005, p. 08) estas transformações estão intimamente relacionadas a: “[...] produção de padrões culturais médios e de conhecimentos instrumentais, úteis na formação de mão de obra qualificada exigida pelo desenvolvimento capitalista”.

Nessa mesma direção, Soares e Cunha (2010) elucidam que as exigências da sociedade contemporâneas têm colocado à prova os velhos modelos de docência universitária. Sendo o conhecimento antes centrado na pessoa do professor, hoje com a revolução tecnológica esses conhecimentos podem ser mais facilmente acessados. Obviamente, isso põe em xeque a função desse profissional, que durante muito tempo, foi concebido como o detentor

inquestionável do saber, visão esta que lhe dava respaldo para adotar os métodos tradicionais de ensino.

É sabido que, na sociedade contemporânea, a função dos docentes não é apenas ter domínio dos conteúdos, mas também ter domínio das formas de mediação desses conteúdos para que eles possam ser assimilados pelos estudantes. Essa mediação exige o tratamento crítico dos conhecimentos, que são veiculados no campo das tecnologias na perspectiva de que os discentes compreendem as diferenças entre conhecimento e informação. Ainda de acordo com Soares e Cunha (2010, p. 579), as transformações sociais decorrentes dos avanços tecnológicos: “[...] convocam o professor a assumir um papel de mediador entre a compreensão cultural dos estudantes e as informações disponíveis com os valores subjacentes, que se projetam no mercado virtual”.

Dessa maneira, entende-se que a função de mediador de aprendizagens exige do docente universitário o desenvolvimento da práxis pedagógica, isto é, de uma prática fundamentada e orientada por teleologias, as quais possibilitem a este profissional a intervenção sistemática e consciente na realidade do ensino. Para Pimenta e Anastasiou (2014), ser professor universitário na sociedade contemporânea não é uma tarefa que pode ser resumida apenas a competência técnica ou ao domínio dos conteúdos pertinentes a uma disciplina específica. Nesse delineamento, as autoras afirmam 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” (Pimenta; Anastasiou, 2014, p. 80).

Com isso, não estamos defendendo uma perspectiva não crítica, espontaneísta ou não diretiva de ensino que desconsidera a importância do conhecimento científico para a formação dos indivíduos, pelo contrário, acreditamos que, o ensino só se efetiva na medida em que possibilita aos estudantes o acesso aos conhecimentos científicos elaborados pela humanidade no decorrer do processo histórico, entretanto, compreendemos que esse acesso não pode ocorrer numa perspectiva mecânica e reprodutora da educação (Saviani, 2011).

Neste sentido, concordamos com Franco (2015, p. 604) quando ela diz que “O ensino só se concretiza nas aprendizagens que produz!”. Desse modo, entendemos que o desenvolvimento dos saberes profissionais por parte do professor universitário, bem como da práxis pedagógica é uma condição necessária a efetivação da aprendizagem dos discentes. Nessa perspectiva, entendemos que, com suporte na concepção crítica da educação, podemos afirmar que aprender vai além de acumular e repetir informações, pois envolve um conjunto de atividades mentais, que culminam na aquisição dos conceitos e procedimentos, das habilidades e atitudes referentes aos conteúdos estudados. Envolve também a capacidade de criar,

investigar, pensar com autonomia e criticidade, bem como atribuir significado aquilo que é aprendido.

É neste contexto, que destacamos a importância da constituição e integração dos saberes profissionais como pressuposto para o desenvolvimento da práxis pedagógica na docência universitária. É preciso que o professor, com suporte nesses saberes, seja capaz de transformar os conteúdos científicos em conteúdo de aprendizagem, as interações em sala de aula em situações propulsoras do desenvolvimento cognitivo dos indivíduos e ainda que consiga mediar os processos de aquisição e produção do conhecimento por parte dos estudantes, já que uma das principais características do ensino universitário é a produção do conhecimento por intermédio da pesquisa.

No cerne desse debate, Candau (2011) nos lembra que, na perspectiva da práxis, à docência é uma atividade complexa, a qual exige uma sólida formação teórico-prática. De acordo com essa compreensão, o ensino tem um caráter multidimensional, ou seja, não está restrito a dimensão puramente técnica, mas engloba também a dimensão humana e política (Candau, 2011). Conforme também complementa Cunha (2009, p. 84), esse pressuposto torna possível o entendimento de que: “[...] o exercício da docência exige múltiplos saberes que precisam ser apropriados e compreendidos em suas relações. A ciência pedagógica situa-se nesse contexto e só com essa perspectiva contribui para formação dos professores”.

Mediante o que foi discutido até aqui, resta claro que ter o notório saber em uma determinada área do conhecimento não é a mesma coisa que ter o domínio do saber ensinar, nem pressupõe o desenvolvimento da práxis pedagógica. No nosso entendimento, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (1996) restringe à docência universitária ao domínio do notório saber, o que é um grande equívoco.

Ao prosseguirmos na explanação da nossa problemática, indicamos que uma outra questão que precisa ser revista na formação do professor universitário e que repercute na constituição e integração dos saberes profissionais e no desenvolvimento da práxis pedagógica, é aquela relacionada a disciplina de Didática do Ensino Superior, Docência no Ensino Superior ou Metodologia da Educação Superior, que geralmente está presente na estrutura curricular dos cursos de mestrado e doutorado em educação e que pode apresentar diversas nomenclaturas, a depender da escolha de cada instituição.

Os autores apontam que esta disciplina, apesar de representar um espaço significativo de desenvolvimento dos saberes profissionais e da práxis pedagógica dos professores universitários não é suficiente, isso porque como lembra Dias (2010, p. 79) essa disciplina: “[...] se faz presente na estrutura curricular de alguns cursos de pós-graduação

(mestrado e doutorado), em caráter optativo (!)”. Pimenta e Anastasiou (2014) acrescentam que a mesma é, em geral, resumida a uma duração de sessenta horas, tempo insuficiente para uma reflexão sistemática e crítica 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. Por esse motivo, corroboramos com a ideia dos autores de que esta disciplina deveria ser obrigatória e ministrada por um professor com formação em didática.

Diante desse quadro, o que vem prevalecendo é ausência de uma formação capaz de possibilitar aos professores universitários a constituição e integração dos saberes profissionais que possibilitam o desenvolvimento da práxis pedagógica. Entende-se, portanto, que investigar a prática de professores da Educação Superior e buscar compreender suas características e insurgências, torna-se uma necessidade e uma ação relevante no sentido contribuir para o melhoramento da formação dos docentes que atuam nesse nível, daí a importância e a contribuição do nosso estudo.

É, portanto, no âmbito dessa discussão, que surge o nosso interesse pelo estudo acerca da docência universitária. Com esteio nessa breve problematização, elaboramos as perguntas problematizadoras que orientam o desenvolvimento desta pesquisa. Sendo assim, como pergunta geral temos: Como os professores de didática dos cursos de licenciatura da Universidade Regional do Cariri - URCA constituem e integram os saberes profissionais que possibilitam o desenvolvimento da práxis pedagógica?

Já como perguntas específicas temos: Quais saberes profissionais estão presentes na docência universitária? Como ocorre a constituição e a integração dos saberes profissionais docentes na visão e na prática dos professores? Qual o entendimento que os professores têm sobre práxis pedagógica? Como pode ser caracterizada a prática dos professores? Ela pode ser definida como práxis pedagógica? De que modo a relação teoria e prática está expressa na visão dos professores? Como a docência na Educação Superior pode contribuir para a constituição e integração dos saberes profissionais que possibilitam o desenvolvimento da práxis pedagógica dos professores?

Destarte, o estabelecimento dessas perguntas problematizadoras tornou possível a formulação dos nossos objetivos. Desse modo, o nosso Objetivo Geral é analisar como os professores de didática dos cursos de licenciatura da Universidade Regional do Cariri - URCA constituem e integram os saberes profissionais para o desenvolvimento da práxis pedagógica.

Já como Objetivos Específicos temos: 1) Descrever os saberes profissionais que estão presentes na docência universitária a partir da visão dos professores; 2) Explicitar qual é

o entendimento que os professores têm sobre a práxis pedagógica; 3) Caracterizar a prática dos professores e cotejá-la com os pressupostos que definem a práxis pedagógica; 4) Compreender como a relação teoria e prática está expressa na visão dos professores; 5) Identificar como a docência na Educação Superior pode contribuir para a constituição e integração dos saberes profissionais que possibilitam o desenvolvimento da práxis pedagógica dos professores.

Cumpre também assinalar que a abordagem qualitativa é a perspectiva metodológica adotada nesta pesquisa. Assim, como instrumentos de coleta dados temos: o questionário do tipo aberto, que foi elaborado segundo as recomendações descritas por Gil (2008) e utilizado para a caracterização dos sujeitos e a entrevista semiestruturada, a qual foi realizada com suporte nas orientações fornecidas por Gil (2008), Lüdke e André (2018) e Trivínos (1987).

Da mesma forma, indicamos que os nossos instrumentos de análise de dados são a análise de discurso aliada a teoria que orienta o desenvolvimento desta pesquisa. O primeiro instrumento está embasado nas proposições desenvolvidas por Pêcheux (1995), Orlandi (1999), Caregnato e Mutti (2006), Brasil (2011), Maingueneau (2015) e Fernandes e Sá (2021) e será empregado no processo de interpretação dos dados oriundos das entrevistas semiestruturadas. O segundo instrumento recorre as ideias formuladas pelos autores e autoras, que compõem o arcabouço teórico da investigação aqui empreendida.

Uma vez esclarecida a justificativa pessoal desta pesquisa, salienta-se que, a justificativa social nasce diante da necessidade de desconstrução da concepção puramente técnica da docência na Educação Superior, calcada na ideia de que o professor que atua nesse espaço deve exercer somente a função de um pesquisador transmissor da ciência, um palestrante, comunicador de informações que devem ser reproduzidas pelos estudantes. Portanto, evidencia-se que a atividade desenvolvida por boa parte desses profissionais ainda está pautada em um modelo de ensino acrítico, que impede o desenvolvimento de uma ação docente fundamentada na práxis, isto é, no diálogo permanente entre a teoria e a prática, na articulação de um projeto educativo voltado para emancipação dos indivíduos, na compreensão dos condicionantes históricos, políticos, econômicos e ideológicos que intervêm nesse processo, e, por fim, na possibilidade dos professores constituírem e integrarem seus saberes profissionais.

Em síntese, destacamos que a justificativa social da nossa pesquisa está calcada na necessidade de mostrar que, até então, um dos grandes desafios da Educação Superior é superar o modelo de ensino pautado na pedagogia tradicional, o qual dificulta o exercício da docência como práxis, ou seja, como possibilidade de constituição e integração dos saberes profissionais

dos professores universitários. No cerne dessa discussão, reafirmamos que somente o domínio e a transmissão dos conteúdos acadêmicos, não é suficiente para o desenvolvimento do magistério, pois ensinar não é uma ação mecânica que se esgota na execução de habilidades meramente técnicas. Logo, isso só pode ser feito, mediante o conhecimento das teorias e das práticas desenvolvidas pelos docentes no cotidiano na sala de aula, pois reconhecemos que elas também oferecem elementos que subsidiam a construção de uma ação pedagógica crítica e inovadora.

Por outro lado, as discussões tecidas nessa tese, também podem oferecer um direcionamento no que concerne à formação dos professores universitários, já que esta formação ainda está voltada, quase que exclusivamente, para a aprendizagem dos saberes relacionados ao campo da pesquisa, o que torna secundária ou até inexistente a preocupação com a aquisição dos saberes relacionados à docência. Doravante, os debates aqui empreendidos nos dão o embasamento necessário a compreensão de que a docência na Educação Superior exige tanto o domínio do saber pesquisar, como o domínio do saber ensinar, entendendo que, dentro da universidade, essas duas dimensões fazem parte de um mesmo processo. Logo, conclui-se que a democratização dos conhecimentos científicos só pode ocorrer se considerarmos a possibilidade de difusão desses conhecimentos no interior da sala de aula, o que põe em evidência a importância da atividade pedagógica realizada pelos professores que aí atuam.

Em face do exposto, indicamos que esta tese está estruturada da seguinte forma: o estado da questão, isto é, o breve resumo acerca de algumas pesquisas brasileiras que, assim como a nossa, tecem uma investigação sobre os saberes profissionais docentes e a práxis pedagógica de professores universitários, o qual será apresentado na próxima seção. A fundamentação teórica, que como o próprio nome sugere, nos ajuda a compreender o nosso objeto de estudo. O percurso teórico metodológico, em que delimitamos a concepção de método adotada, bem como os instrumentos de coleta e análise de dados utilizados por nós. A análise propriamente dita, na qual estabelecemos o diálogo entre os dados obtidos e a teoria que norteia o desenvolvimento desta pesquisa. E, por fim, a conclusão, cuja finalidade é apresentar uma síntese dos nossos achados ao longo de todo esse processo. Dito isso, já podemos passar para a próxima seção.

2 O ESTADO DA QUESTÃO

Seria impossível saber-se inacabado e não se abrir a mundo e aos outros à procura de explicação, de respostas a múltiplas perguntas. O fechamento ao mundo e aos outros se torna transgressão ao impulso natural da incompletude. O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento da História (Freire, 1996, 136).

Nesta seção faremos a breve apresentação de algumas pesquisas que estabelecem uma relação como esta tese, pois dialogam com o referencial teórico e com os processos metodológicos aqui adotados. Para identificação dessas pesquisas utilizamos como descritores as expressões presentes no nosso objetivo geral, isto é, as expressões “Saberes docentes” e “Práxis pedagógica”, as quais nos possibilitaram realizar essa busca e identificar as pesquisas que, assim como a nossa, se dedicam ao estudo sobre a docência universitária. Para o cumprimento desta tarefa, recorremos a base de dados publicados em duas plataformas científicas: a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD, que reúne uma grande quantidade de pesquisas realizadas no interior de diversas universidades brasileiras e o Repositório Institucional da Universidade Federal do Ceará – UFC, cujo principal objetivo, é divulgação da produção científica e intelectual desta instituição. Cumpre ainda assinalar que, o acesso ao banco de dados dessas plataformas ocorreu em julho de 2023.

Desse modo, ao adentrarmos no site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD, iniciamos uma busca pelas teses e dissertações, cujos títulos fossem compostos por essas expressões. No que diz respeito aos “Saberes docentes”, identificamos um total de 544 trabalhos. Diante da impossibilidade de operarmos com essa quantidade, foi necessário refinar a nossa busca e utilizar descritores mais específicos. Decidimos então, procurar pelas teses e dissertações, cujos títulos contemplassem a expressão “Saberes docentes no Ensino Superior”¹. O resultado desta segunda consulta, nos possibilitou ter acesso a um total de 21 trabalhos, em que 18 são dissertações e 03 são teses. Identificamos que, dentre esses 21 trabalhos, 5 tecem discussões que se aproximam com a que nós desenvolvemos nesta tese. Segue um breve resumo dos mesmos.

O primeiro deles é uma dissertação de autoria de Elís Regina Masini e tem como título: *Saberes docentes do ensino superior: desvelando saberes*, defendida em 2009, no Programa de Pós-graduação em Educação para a Ciência e o Ensino de Matemática do Centro

¹ O leitor verá que ao longo desta tese utilizamos a expressão Educação Superior, porém, aqui no estado da questão preferimos usar a expressão Ensino Superior porque observamos que com ela teríamos acesso a uma maior quantidade de trabalhos que dialogassem com a nossa tese.

de Ciências Exatas da Universidade Estadual de Maringá e teve como objetivo geral: “Compreender o processo e a produção de saberes de um grupo de professores que atuam no ensino superior do Curso de Ciências Biológicas - Habilitação Licenciatura” (Masini, 2009, p. 08). A metodologia empregada na pesquisa foi a qualitativa e os instrumentos de coleta e análise dos dados foram o questionário e a entrevista semiestruturada e o método de análise do discurso na perspectiva de Foucault (2008). Em síntese, os resultados encontrados apontam que, os professores universitários, por não terem uma formação específica que os capacite para o exercício da docência na Educação Superior, se apoiam nos saberes da experiência para constituírem os demais saberes profissionais e a práxis pedagógica.

O segundo trabalho é uma dissertação de autoria de Kátia Costa Lima Corrêa de Araújo, cujo título é: *Os saberes docentes dos professores iniciantes do Ensino Superior: um estudo na Universidade Federal de Pernambuco*, defendida em 2005 no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco. O objetivo geral foi: “Compreender o processo de construção dos saberes docentes dos professores universitários em início de carreira sob as influências dos contextos institucional e social” (Araújo, 2005, p. 14). A pesquisa orientou-se pela metodologia qualitativa. Quanto aos instrumentos de coleta de dados, foram utilizados: o questionário, a análise documental, observação de aula e entrevista semiestruturada. Já como instrumento de análise dos dados foi empregado o método de análise de conteúdo conforme orienta Bardin (1977). O estudo revelou que os professores universitários em início de carreira constroem os saberes da docência ao longo das suas trajetórias pessoais e profissionais e também, a partir das necessidades impostas pelo contexto social e institucional da prática de ensino.

O terceiro trabalho é uma dissertação e tem como título: *Professores de Educação Física Atuantes no Ensino Superior: um estudo sobre formação e saberes docentes*. Esta foi escrita por Milena Karine de Sousa Lourenço e defendida em 2019 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará. A pesquisa teve como objetivo: “Analisar o processo de formação docente dos professores do curso de Educação Física da Universidade Estadual do Ceará-UECE, evidenciando os saberes docente produzidos em sua prática pedagógica” (Lourenço, 2019, p. 33).

Com esteio na metodologia qualitativa, a coleta dos dados foi feita com auxílio do questionário e da entrevista semiestruturada. Já para a análise dos dados recorreu-se ao método de estatística descritiva simples e a análise de conteúdo, segundo a proposta elaborada por Bardin (2011). Neste sentido, os resultados da pesquisa evidenciaram que a formação dos docentes pesquisados sofreu grande influência da racionalidade científica, notadamente

respaldada na valorização dos saberes científicos produzido no campo da Biologia. Neste cenário, tornou-se possível constatar que os saberes pedagógicos e os da experiência não foram desenvolvidos durante o processo de formação, mas durante a própria vivência dos professores em sala de aula.

O quarto trabalho é uma dissertação assim intitulada: *Docência no Ensino Superior: um perfil dos saberes que fundamentam a prática pedagógica de docentes que atuam em cursos de Ciências Contábeis*. Foi escrita por Patrícia Fernandes Frauches e defendida em 2015 na Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado - FECAP. A pesquisa teve como objetivo geral: “Delinear um perfil dos saberes, que fundamentam a prática pedagógica de docentes que atuam em um curso de ciências contábeis oferecido por uma IES do estado de São Paulo” (Frauches, 2015, p. 20).

Para tanto, realizou-se uma pesquisa exploratória de abordagem qualitativa, cujo questionário *online*, formado por questões do tipo abertas e fechadas constituiu o instrumento empregado para a coleta de dados. No que diz respeito aos instrumentos de análise, as questões fechadas foram analisadas de acordo com o método de estatística descritiva, já as abertas de acordo com o método de análise de conteúdo proposto por Bardin (2004). Outrossim, os resultados da pesquisa indicaram que os saberes expressos na prática dos professores investigados, estão predominantemente relacionados aos conhecimentos relativos ao conteúdo das disciplinas, bem como as crenças e aos valores que são constituídos durante a trajetória formativa e profissional.

O quinto trabalho é uma tese cujo título é: *Os saberes docentes construídos pelos professores e as práticas de ensino no Curso Superior de Administração da FCAP/UPE*. Foi escrita por Arandi Maciel Campelo e defendida em 2011 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco. A pesquisa teve como objetivo geral identificar e analisar quais são e como são construídos os saberes docentes dos professores que exercem suas atividades de ensino no Curso Superior de Administração da Faculdade de Ciências da Administração de Pernambuco (Campelo, 2011).

Tendo como suporte a abordagem qualitativa, os instrumentos utilizados para coleta e análise dos dados foram: a entrevista semiestruturada, observação participante e o método de análise hermenêutico-dialético proposto por Minayo (2006). Os resultados encontrados indicam que os professores pesquisados, apesar de não terem uma formação específica para o exercício do magistério superior, constituem uma grande diversidade de saberes e que este processo está relacionado a experiência de vida e a trajetória profissional dos mesmos.

Ainda no site da no site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, também fizemos uma procura pelas pesquisas cujos títulos contemplassem a expressão “Práxis pedagógica”, o que nos possibilitou ter acesso a um total de 112 produções. Mais uma vez foi necessário refinar a nossa busca, no intuito de identificar aquelas mais alinhadas com a discussão desenvolvida por nós. Decidimos então, procurar pelas teses e dissertações, cujos títulos contemplassem a expressão “Práxis pedagógica no Ensino Superior”.

O resultado desta segunda consulta, nos possibilitou ter acesso a um total de 03 produções, das quais 02 são dissertações e 01 é tese. Dentre esses, identificamos que uma dissertação está alinhada com as discussões propostas nesta pesquisa. Esta, é de autoria de Regina Célia Ribeiro Lotffi e tem como título: *A práxis didático-pedagógica de docentes do ensino superior na perspectiva de professores do curso de ciências biológicas*. Foi defendida em 2014, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará e teve como objetivo geral: “Compreender as relações entre a práxis pedagógica do docente de Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Ceará e as contribuições da Didática para o exercício da docência” (Lotffi, 2014, 22).

A investigação orientou-se pela abordagem qualitativa. Os instrumentos de coleta de dados foram o estudo de caso e a entrevista semiestruturada, ao passo que o instrumento de análise de dados foi o método de análise de conteúdo desenvolvido por Bardin (2004). No que diz respeito aos resultados encontrados, eles apontaram que os professores pesquisados recorrem a didática para compreender o aspecto epistemológico e pedagógico do processo de ensino aprendizagem. Também foi possível constatar que, a ação desenvolvida por eles em sala de aula transcende a dimensão puramente técnica da docência.

Após a realização deste levantamento no site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD, iniciamos as atividades na página do Repositório Institucional da Universidade Federal do Ceará - UFC, no intuito de identificarmos as pesquisas que dialogassem com a nossa. Neste espaço, a busca é feita por assunto, assim, o próprio sistema já apresenta uma grande infinidade de assuntos que, ao serem selecionados, darão acesso aos seus respectivos trabalhos.

Deste modo, ao selecionarmos o assunto “Saberes docentes” tivemos acesso a um total de 13 trabalhos, dos quais, 5 são artigos de periódicos ou publicados em eventos, 3 são dissertações e 5 são teses. A partir dessa consulta, também foi possível identificar que 3 destas pesquisas foram realizadas no Ensino Superior e estão alinhadas com a perspectiva de estudo adotada por nós. Segue uma breve apresentação das mesmas.

A primeira delas é uma tese assim intitulada: *O professor universitário, sem formação pedagógica, e a origem e construção de sua práxis docente: que racionalidade? Que caminhos?* É de autoria de Telga Persivo Pontes de Andrade e foi defendida em 2006 no Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará - UFC. O objetivo geral da pesquisa consistiu em entender qual o sentido manifesto no discurso de 20 professores universitários, que não tinham formação pedagógica, sobre suas práticas de ensino, “[...] fazendo-os rememorar, através um de processo narrativo, suas trajetórias de vida, concepções, crenças, valores e saberes edificados no exercício cotidianos do magistério” (Andrade, 2006, p. 11).

Embora o título da tese não mencione a expressão “Saberes docentes”, no decorrer do texto a autora esclarece que um dos seus objetivos específicos é compreender quais são e como são constituídos os saberes que os professores consideram imprescindíveis para o exercício da docência. A pesquisa está assentada na abordagem qualitativa, especificamente no método biográfico e narrativo da história de vida. Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram: o questionário, a entrevista semiestrutura e o diário de notas e o instrumento de análise fundamentou-se no método dialógico e polifônico desenvolvido por Bakhtin (1997).

Em síntese, os resultados da investigação mostraram que os saberes dos professores têm fontes sociais e características diversas e integram uma prática docente original e peculiar elaborada por cada um desses profissionais. Quanto a prática de ensino dos mesmos, a pesquisa indica que ela tem uma dimensão autodidata-intuitiva e que se realiza mediante a integração de vários saberes.

O segundo trabalho é uma tese cujo título é: *O trabalho e a mobilização de saberes docentes: limites e possibilidades da racionalidade pedagógica na educação superior*. De autoria de Francisco Kennedy Silva dos Santos, foi defendida em 2011 no Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará - UFC. O objetivo geral da investigação foi: “[...] compreender os elementos constitutivo da relação teoria-prática no trabalho docente desenvolvido nos Cursos de Licenciatura na área de Ciências de uma Instituição de Ensino Superior (IES)”, bem como compreender os elementos constitutivos “[...] dos saberes e suas implicações resultantes para o processo de formação contínua do professor reflexivo-crítico” (Santos, 2011, p. 23).

A partir dos direcionamentos fornecidos pela abordagem qualitativa, os instrumentos de coleta de dados empregados foram: a revisão bibliográfica, o questionário, a entrevista semiestruturada e de explicitação e a observação não participante. Para análise dos dados utilizou-se o método de análise de conteúdo conforme explicita Bardin (1995). Nessa

perspectiva, os resultados da pesquisa evidenciaram que, a atividade dos docentes investigados é movida pela racionalidade técnica, o que impede o estabelecimento da relação teoria e prática. Também foi possível constatar que, o professor bacharel dos cursos investigados, desenvolve uma pedagogia baseada na transmissão do conteúdo e, por isso, não considera a formação pedagógica como sendo um aspecto importante para o exercício da docência.

O terceiro trabalho é uma tese e tem como título: *Docência universitária: os saberes docentes na trajetória profissional do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Regional do Cariri*. Foi escrito por Amanda Raquel Rodrigues Pessoa e defendida em 2015 no Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará – UFC. Conforme pontua a autora, o objetivo geral da pesquisa constituiu-se no seguinte: “Analisar como os professores do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Regional do Cariri - URCA (re)significam na sua prática pedagógica, os saberes docentes da trajetória profissional” (Pessoa, 2015, p. 09).

Ancorada na abordagem qualitativa, a investigação amparou-se na metodologia autobiográfica. Desse modo, a coleta de dados foi realizada com auxílio da entrevista biográfica e a análise com suporte no método de análise interpretativa-compreensiva proposta por Souza (2014). Os resultados encontrados apontam que, a constituição dos saberes dos professores está ancorada na história de vida de cada um deles. Nesse cenário, evidencia-se que, a prática pedagógica dos mesmos é elaborada com base nos saberes advindos das experiências vivenciadas no contexto da educação básica e superior.

Dando continuidade à nossa busca, ainda no site do Repositório Institucional da Universidade Federal do Ceará - UFC, selecionamos como assunto a palavra “Práxis” no intuito de ter acesso as pesquisas que apresentassem uma discussão sobre esse tema. Esta consulta nos possibilitou ter acesso a um total de 13 produções, das quais, 1 delas é uma tese, 8 são artigos de periódicos e 4 são dissertações. Entretanto, é importante salientar que, em nenhuma dessas encontramos uma discussão que contemplasse a práxis pedagógica de professores da Educação Superior.

Diante dessa constatação, procuramos encontrar, no interior dessas 13 produções, pelo menos uma que estabelecesse uma relação entre a práxis e a atividade docente. A partir daí, identificamos a existência de 1 artigo de periódico. Este, tem como título: *Trabalho, educação e práxis: relações e distinções ontológicas em torno do ofício de professor* e dialoga, mesmo que indiretamente, com as discussões tecidas nesta pesquisa.

O artigo foi escrito por Maiara Lopes da Silva, Josefa Jackline Rabelo e Osterne Nonato Maia Filho e publicado em maio de 2018, no número 09 da Revista Eletrônica Arma

da Crítica. Teve como objetivo geral: “Explicar, sob uma perspectiva marxiana, como as categorias “Trabalho”, “Educação” e “Práxis” diferem e são, ao mesmo tempo, ontologicamente dependentes umas das outras” (Silva; Rabelo e Filho, 2018, p. 148). Com suporte na abordagem qualitativa, o artigo buscou alcançar o objetivo geral por meio de uma revisão da literatura que é feita segundo a perspectiva teórico, histórico e filosófico da ontologia marxiano-lukacsiana. Assim, com suporte na compreensão de que a atividade fundante do ser social é o trabalho, pôde-se também concluir que a educação é práxis, cujo ofício de professor constitui um de seus tipos.

Nesse contexto, ao analisarem a práxis docente a partir do processo de trabalho e das relações sociais de produção capitalista, os autores chegaram à conclusão de que a atividade empreendida pelo docente não pode ser equiparada aquela que é exercida pelo proletário, uma vez que: “[...] não é o processo de trabalho que determina qual assalariado é proletário, mas sim, a relação social de produção na qual ele se encontra inserido” (Silva; Rabelo e Filho, 2018, p. 167).

Concluíram ainda, que existe uma diferença ontológica entre essas duas atividades, pois, mesmo que o professor e o proletário estejam inseridos dentro da mesma classe, isto é, a classe trabalhadora, cuja sobrevivência está atrelada ao recebimento de um salário, “[...] eles não ocupam o mesmo lugar no processo produtivo, tampouco desempenham a mesma tarefa histórica” (Silva; Rabelo e Filho, 2018, p. 167).

Após essa breve apresentação de algumas pesquisas brasileiras que dialogam com as explanações propostas nesta tese, salientamos que a contribuição da nossa investigação está assentada na ideia de que a docência universitária só poderá ser concebida como práxis, quando estiver fundamentada no processo de constituição e integração dos saberes profissionais dos professores que atuam neste nível, bem como na relação teoria e prática.

Por outro lado, a investigação empreendida por nós põe em evidência a grande lacuna existente na formação pedagógica e didática desses docentes, que, como foi explicitado anteriormente, são reconhecidos apenas pelo domínio dos saberes da área de conhecimento da qual fazem parte, o que inviabiliza o desenvolvimento da práxis na atividade de ensino dos mesmos.

Compreendemos que a relevância da nossa pesquisa é mostrar que nem toda prática docente é uma práxis pedagógica. Outrossim, para que seja práxis precisa estar ancorada na relação teoria e prática/prática e teoria e também possibilitar a constituição e integração dos saberes profissionais necessários a concretização do processo de ensino, por isso, o nosso objetivo geral é analisar como os professores de didática dos cursos de licenciatura da

Universidade Regional do Cariri - URCA constituem e integram os saberes profissionais para o desenvolvimento da práxis pedagógica.

Sendo assim, conforme foi possível detectar no levantamento feito a partir do banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD e do Repositório Institucional da Universidade Federal do Ceará - UFC, temos uma quantidade significativa de pesquisas sobre os saberes docentes, porém, quando se trata dos saberes de professores universitários essas pesquisas diminuem consideravelmente.

O mesmo acontece com as aquelas que discutem sobre a práxis pedagógica, isto é, quando este tema é colocado no contexto do Ensino Superior, a produção das mesmas não é expressiva e no caso do Repositório Institucional da Universidade Federal do Ceará - UFC, é inexistente. Para uma melhor visualização desses dados, elaboramos dois quadros explicativos. Vejamos:

QUADRO 1 - QUANTITATIVO DE PESQUISAS NA BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES – BDTD

Saberes Docentes	Saberes Docentes no Ensino superior	Práxis Pedagógica	Práxis pedagógica no Ensino superior
544 pesquisas	21 pesquisas, onde 18 são dissertações e 03 são teses.	112 pesquisas	03 pesquisas, onde 02 são dissertações e 01 é tese.

Fonte: Elaborado pela autora a partir da busca feita no site na BDTD em julho de 2023.

QUADRO 2 - QUANTITATIVO DE PESQUISAS NO REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – UFC

Saberes Docentes	Saberes Docentes no Ensino superior	Práxis	Práxis no Ensino superior
13 pesquisas, onde 05 são artigos de periódicos ou publicado em eventos, 03 são	03 pesquisas – todas são teses.	13 pesquisas, onde 08 são artigos de periódicos, 04 são dissertações e 01 é tese.	Não encontramos teses ou dissertações sobre esse tema, apenas 01 artigo de periódico que estabelece

dissertações e 05 são teses.			uma relação entre a práxis e a atividade docente.
------------------------------	--	--	---

Fonte: Elaborado pela autora a partir da busca feita no site do Repositório Institucional da UFC em julho de 2023.

Portanto, esses dados nos permitem destacar a importância do nosso estudo, pois ele traz como foco o movimento de constituição e a integração dos saberes profissionais e a práxis pedagógicas de professores universitários, tendo em vista o melhoramento do ensino que é ministrado no Ensino Superior e também da formação dos docentes que atuam nesse campo. Destarte, a quantidade inexpressiva de estudos sobre esse tema revela que ele ainda é um universo a ser investigado e que o enfrentamento das problemáticas que aí residem só poderá ocorrer com o auxílio da pesquisa, isto é, com a reflexão sobre os resultados que dela decorrem.

Nesse cenário, compreende-se que esta tese visa, sobretudo, oferecer subsídios para que a formação desses educadores seja discutida e repensada, com vistas ao reconhecimento de que a docência no Ensino Superior também exige a constituição e integração de outros saberes, além daqueles circunscritos aos conhecimentos científicos que são produzidos em cada área.

Dias (2010), nos auxilia na fundamentação desta ideia quando explica que no Brasil ainda não existe uma política explícita de formação dos docentes para o Ensino Superior, isto é, uma política nacional de desenvolvimento profissional. A autora destaca ainda 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).

Assim, ressaltamos que pesquisas como a nossa desempenham um papel de suma importância, pois contribuem para a construção uma concepção crítica e integradora da docência no Ensino Superior, concepção essa que além de fomentar o debate sobre o ensino que é ministrado nesse espaço, evidencia as problemáticas aí existentes, suscitando novos encaminhamentos para a formação dos professores universitários.

Ademais, concebe-se que a melhoria da educação que é oferecida neste nível não poderá ocorrer sem que os saberes constituídos pelos professores no cotidiano da sala de aulas sejam investigados. Desse modo, como bem nos ensinam Pimenta e Anastasiou (2014, p. 199), esse tipo de investigação: “Dá voz ao professor como autor e ator. Favorece a autocrítica extremamente salutar. Reconstrói a teoria existente”.

Neste sentido, a pesquisa torna-se a própria leitura da realidade que, após ser submetida a um processo de análise e abstração passa a ser compreendida em toda a sua complexidade. Portanto, sua função é disponibilizar o suporte necessário as ações que

viabilizarão a transformação desta mesma realidade. Outrossim, é com esteio nessa discussão que é concebida a relevância desta tese em face dos dados apresentados nesse estado da questão.

Dito isso, salientamos que na próxima seção apresentaremos o arcabouço teórico que fundamenta a realização desta pesquisa, isto é, as concepções, definições e formas de pensamentos que dialogam com o estado da questão aqui apresentado e que nos ajudam a compreender o nosso objeto de investigação e a refletir sobre ele de uma maneira crítica, sistemática e contextualizada.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: NA TRILHA DOS CAMINHOS QUE NOS LEVAM A COMPREENSÃO DO OBJETO

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, em que este é impelido a uma autodeterminação consciente do problema na práxis (Schmied - Kowarzik, 1988, p. 52).

O objetivo deste capítulo é apresentar o arcabouço teórico que nos orienta na realização desta pesquisa. Inicialmente faremos uma breve incursão pela história da universidade no Brasil, em seguida explanaremos sobre a docência na Educação Superior, os saberes profissionais docentes, o conceito de práxis enquanto categoria geral e de práxis pedagógica enquanto categoria específica e finalizaremos com uma discussão sobre a epistemologia da práxis na formação de professores. Para tanto, recorreremos a contribuição dos diversos autores que se dedicam ao estudo dessas temáticas, os quais nos ajudaram na elaboração de uma compreensão sistematizada acerca de cada uma delas.

3.1 Breve contextualização histórica da universidade no Brasil

Nessa seção apresentamos a História da universidade brasileira, bem como os avanços e retrocessos que estiverem presentes nesse trajeto. Veremos que este processo estabelece uma relação de interdependência com o contexto social, político e econômico de cada época e que a maneira como a universidade é concebida na atualidade, ainda reflete aquilo que ela foi no passado. Assim, concebe-se que, estudar acerca dessa a História é, antes de tudo, compreender a função social que esta instituição vem desempenhando ao longo dos tempos, isto é, desde a sua criação até os dias atuais. Neste sentido, concebe-se a universidade como uma construção histórica e social, cujas finalidades estão relacionadas as necessidades do contexto intelectual, político, econômico e cultural que surgem em cada período.

Conforme indicam Barreto e Filgueiras (2007), na Antiguidade, a biblioteca e o museu de Alexandria, fundados por Alexandre Magno no século III a.C., funcionavam como centros de ensino e de pesquisa, e, por isso, se aproximam do conceito de universidade que nós conhecemos hoje. Localizadas ao Norte do Egito, às margens do Mediterrâneo, essas duas instituições tornaram-se o núcleo de desenvolvimento científico e cultural desse período. Nelas, existia um imenso acervo de livros e materiais para o estudo das artes, da literatura, história,

matemática, religião, filosofia, medicina, astrologia etc. Desse modo, eram nesses locais que os cientistas dessa época realizavam investigações científicas e produziam conhecimento.

Sobre esse assunto Sá (2023), acrescenta dizendo que, no Oriente também há registros de pelo menos quatro instituições que atuavam na Educação Superior². A primeira delas é a universidade antiga de Taxila, localizada no território que hoje chamamos de Paquistão. Esta atuou entre os anos 700 a.C e 500 d.C, por isso, é considerada a primeira universidade do mundo, embora a ideia de universidade, na forma como conhecemos hoje ainda não existisse naquela época. A segunda é a universidade de Nalanda, a qual funcionou na Índia entre os séculos 5 e 13 d.C. A terceira é a universidade de al Quaraouiyine, que foi fundada em 859, na cidade de Fez, no Marrocos e a quarta é a universidade de Alazar, fundada em 970, na cidade de Cairo, no Egito.

Por outro lado, em se tratando do mundo Ocidental, podemos considerar que, conforme descrevem Barreto e Filgueiras (2007), as primeiras universidades foram criadas na Europa, no decurso da Idade Média, a mais antiga delas foi a de Bolonha, criada entre os anos de 1180 e 1190. Estas instituições nasceram a partir dos estudos realizados nas escolas monásticas e nas catedrais fundadas pela igreja católica. Inicialmente, a palavra *Universitas* era empregada para denominar a comunidade formada pelos alunos e mestres e a palavra *Studium* estava relacionada ao conceito de instituição. Entretanto, com o passar do tempo, esses vocábulos foram adquirindo outro significado, assim, *Universitas* passou a designar a ideia de universidade e *Studium* a de faculdade.

O currículo das universidades medievais era composto pelas chamadas artes liberais e pela filosofia. As artes liberais englobavam o *trivium*, que incluía a aprendizagem da gramática, retórica e da lógica e o *quadrivium* que constituía a aprendizagem da aritmética, geometria, música e da astronomia. Somente após a conclusão do *trivium* e do *quadrivium* é que era possível dar continuidade aos estudos e optar pelo ingresso na área de filosofia ou medicina (Barreto; Filgueiras, 2007).

Charles e Verger (1996 *apud* Mendonça, 2000) também explicam que a universidade, na forma que conhecemos hoje é uma criação específica da civilização ocidental. Ela nasceu no início do século XIII, mais precisamente na Itália, França e Inglaterra. Assim, foi somente a partir do século XVI que ela se disseminou pela Europa e, sobretudo, nos séculos XIX e XX, por todos os continentes. Dessa maneira, o modelo universitário:

² Ao longo desta seção utilizaremos tanto a expressão “Educação Superior”, quanto “Ensino Superior”, uma vez que obedeceremos a expressão utilizada por cada autor/autora citado/citada nesta seção.

[...] pelas vicissitudes múltiplas, perdurou até hoje (apesar da persistência, não menos duradoura, de formas de ensino superior diferentes ou alternativas) e disseminou-se mesmo por toda a Europa e, a partir do século XVI, sobretudo dos séculos XIX e XX, por todos os continentes. Ele tornou-se o elemento central dos sistemas de ensino superior e mesmo as instituições não universitárias situam-se, em certa medida, em relação a ele, em situação de complementaridade ou de concorrência mais ou menos notória (Charles; Verger, 1996, p. 07-08 *apud* Mendonça, 2000, p. 131).

Nessa perspectiva, cumpre assinalar que, na Idade Média, a igreja católica detinha tanto domínio da economia, quanto de todas as questões ligadas a educação. Sendo assim, os monastérios podem ser considerados as primeiras escolas medievais, que sob orientação igreja católica, foram responsáveis pela instrução da maior parte da população. De acordo com Ponce (2001), as escolas monásticas eram divididas em duas categorias: uma destinada a formação das elites religiosas, ou seja, dos futuros monges, também chamadas de escolhas para oblatas e a outra destinada a instrução das massas, cuja finalidade não era o ensino da leitura e da escrita, mas a pregação do cristianismo.

Como elucida este autor, o objetivo desse segundo modelo de escola monástica: “[...] *não era instruir a plebe, mas familiarizar as massas campesinas com as doutrinas cristãs e, ao mesmo tempo, mantê-las dóceis e conformadas*” (Ponce, 2001, p. 89, grifos do autor). E na mesma página, ele continua explicando que: “Herdeiras das escolas catequistas dos primeiros tempos do cristianismo, estas escolas não se incomodavam com a *instrução*, mas sim, com a *pregação*” (Ponce, 2001, p. 89, grifos do autor).

Desse modo, constata-se que mesmo quando foram criadas as “escolas municipais” no século XIII, que deveriam ministrar o ensino primário, isto é, o idioma nacional e algumas noções de História, Geografia e Ciências Naturais, estas não eram gratuitas e continuaram a atender somente aos filhos das classes privilegiadas. Consequentemente, o acesso à universidade, além de ser pago, também era um privilégio restrito a uma exígua parcela de indivíduos pertencentes ao clero e a nobreza.

De acordo com Ponce (2001, p. 101, grifos do autor):

De fato, era a riqueza dos comerciantes e dos artesãos que dominava as universidades. *Todos os seus membros, dos estudantes ao reitor, eram ricos.* [...] O simples fato de que o ensino era pago indica bem qual a espécie de alunos que frequentavam as universidades. Gozavam todos de boa situação financeira, o suficiente para pagar os seus professores, as pensões em que viviam, custear viagens e pagar as enormes taxas exigidas, de certo modo equivalente às das nossas universidades atuais.

Diante desse panorama, é possível constatar o caráter de classe da educação na Idade Média, bem como, compreender que a função social e política da Universidade era reproduzir as desigualdades sociais e contribuir para que as classes dominantes continuassem

no poder, enquanto isso: “As *classes trabalhadoras* nascentes não tinham senão a educação oral, transmitida de pai para filho: só herdavam a cultura da luta pela sobrevivência” (Gadotti, 1999, p. 55, grifos do autor).

Com o colapso da Idade Média e início da Idade Moderna, a escola e a universidade passam por diversas transformações. No que concerne as escolas, o acelerado desenvolvimento das ciências, aliado ao avanço do capitalismo impôs a institucionalização da educação pelo Estado como forma de preparação da mão de obra necessária ao processo de industrialização.

Sobre esse assunto, Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) nos dizem que no século XVIII, com a Revolução burguesa e iluminista, ocorreram as primeiras iniciativas em prol da universalização do ensino por parte dos Estados Nacionais. Entretanto, é a partir do século XIX, que o Estado interviu na educação e constituiu a escola elementar universal, leiga, gratuita e obrigatória. No caso do Brasil, é plausível analisar que a universalização da educação básica não impulsionou a universalização do Ensino Superior, haja vista, muitas das reformas educacionais implantadas mais adiante, como a Reforma Francisco Campos, na década de 1930, serviram para reforçar ainda mais o caráter elitista desse nível de ensino.

Desse modo, se nos debruçarmos sobre a História da Universidade no Brasil, no decorrer do período colonial, imperial e republicano, veremos que esse processo ocorreu muito lentamente e, que, também nesse aspecto o nosso país é considerado retardatário. Não é por acaso que Barreto e Filgueiras (2007, p. 1.780) afirmam o seguinte: “[...] a evolução das universidades brasileiras poderia ser comparada a uma lenta maturação, como de um estado embrionário a uma forma de vida plena”.

Orso (2007) também explica que o Brasil foi o último país da América Latina a criar o Ensino Superior de tipo universitário. Assim, quando isso de fato ocorreu, já existiam mais de cem dessas instituições espalhadas pelo restante da América. O autor continua explicando que, esse atraso não pode ser atribuído a ausência de projetos, os quais propunham a criação de uma universidade na colônia, nem a falta de recursos que os subsidiassem, mas sim, a falta de interesse por parte da metrópole.

Sendo assim, no período colonial houve diversas tentativas de criação de uma universidade no Brasil, principalmente por parte dos padres jesuítas. Orso (2007), relembra que, a primeira tentativa partiu do jesuíta Marçal Beliarde, em 1592. Depois dessa, foram elaboradas outras dezenas de propostas, contudo, nenhuma delas obteve êxito.

Sobre isso, Fávero (2010, p. 21) acrescenta discorrendo que:

[...] não seria exagero inferir que Portugal exerceu, até o fim do Primeiro Reinado, grande influência na formação de nossas elites. Todos os esforços de criação de universidades no período colonial e monárquico, como se verá a seguir, foram malogrados, o que denota uma política de controle por parte da metrópole a qualquer iniciativa que vislumbresse sinais de independência cultural e política da colônia. Em matéria de ensino, as diretrizes emanadas da Corte eram feitas como se visassem estabelecer a rotina; paralisar as iniciativas, em vez de estimulá-las. Parecia haver uma intervenção, mesmo à distância.

Destarte, na falta de uma universidade na colônia, muitos alunos que eram formados nos colégios jesuíticos, viajavam até Portugal para completar seus estudos na Universidade de Coimbra ou em outras Universidades europeias. Durante o Império a ideia de criação das universidades permanece latente. Como explica Orso (2007), a preocupação central dos políticos dessa época não estava voltada para a questão do ensino primário e secundário, mas para a constituição do Ensino Superior. O autor prossegue argumentando que, somente durante esse período foram apresentados quarenta e dois projetos que propunham a criação dessa instituição, porém, as discordâncias entre os políticos, quanto ao modelo universitário a ser adotado, acabaram por impedir que esses projetos fossem concretizados.

De um lado tínhamos um grupo de políticos positivistas que defendia a adoção do modelo universitário napoleônico (francês) e do outro, um grupo de liberais que defendia adoção do modelo humboldtiano (alemão). Destarte, na perspectiva napoleônica a universidade deveria estar subordinada a Corte do Império. Além disso, como explica Sguissardi (2006), de acordo com essa tendência, a formação estaria centrada na especialização e profissionalização, bem como no atendimento das necessidades impostas pelo sistema econômico. Já na perspectiva humboldtiana, advogava-se pela autonomia institucional e a formação estaria assentada na “liberdade de pesquisar, de aprender e de ensinar” (Sguissardi, 2006, p. 276). Portanto, o conflito entre esses dois grupos distintos contribuiu, de forma incisiva, para que todas as tentativas de criação de uma universidade durante o Império fossem malogradas.

Em 1807, Portugal é invadido pelas tropas de Napoleão Bonaparte por não aderir ao Bloqueio Continental, isso fez com que em 1808, a família real se refugiasse no Brasil, primeiramente em Salvador e, posteriormente, na cidade do Rio de Janeiro que nesse mesmo ano foi declarada a capital do Reino de Portugal. Assim, a presença da família real no território brasileiro alterou significativamente a vida da colônia, haja vista, diversas mudanças foram instituídas na capital do Império, com o objetivo de atender aos costumes e as necessidades da Corte portuguesa. Na esfera econômica, por exemplo, foi decretada a Abertura dos Portos, cuja finalidade era a de que todas as nações aliadas de Portugal pudessem também comercializar com o Brasil. No âmbito cultural, houve a criação da Biblioteca Real, da Imprensa e do Teatro e no

campo da educação a constituição de diversas Escolas Profissionalizantes, Cursos e Academias as quais deveriam formar profissionais para assegurar a defesa militar da colônia.

De acordo com Mendonça (2000), nesse período, não existiam universidades no Brasil, porém, muitos cursos de nível superior são criados na perspectiva de construir uma infraestrutura que garantisse a segurança e sobrevivência da Corte na colônia. Destarte, esses cursos tinham um caráter restritamente pragmático e estavam voltados para a preparação de técnicos que deveriam atuar, principalmente, na área militar e da saúde.

Conforme elucida a autora:

Além do caráter pragmático que marcava a quase totalidade dessas iniciativas, cumpre destacar também o seu caráter laico e estatal. De fato, essas instituições foram criadas por iniciativa da Corte portuguesa, e foram por ela mantidas, continuando a sê-lo pelos governos imperiais, após a nossa independência política (Mendonça, 2000, p. 134).

Mendonça (2000) explica ainda que, no ano de 1808, é criada, na cidade do Rio de Janeiro, a Academia da Marinha, e, em 1810, a Academia Real Militar, que seria responsável pela formação de engenheiros. Ainda em 1808, são criados, no interior do Hospital Militar desta mesma cidade, os cursos de anatomia e cirurgia, destinado a formação de cirurgiões e mais tarde, em 1809, fundou-se o curso de medicina. Assim, evidencia-se que, essas iniciativas contribuíram significativamente para que, em 1813 fosse constituída a Academia de Medicina e Cirurgia, também localizada no Rio de Janeiro.

Outrossim, Fávero (2010) acrescenta explicitando que, nesse período, era indispensável a “formação de técnicos” que atendessem as diversas necessidades da Corte, por isso são criados, na Bahia, os cursos de: 1) Agricultura, com o Jardim Botânico, anexo (1812), 2) Química (1817), voltado para os estudos de Química Industrial, Geologia e Mineralogia e 3) Desenho Industrial (1818). Além desses cursos, em 1808 na Bahia, é constituída a cadeira de Economia.

Do mesmo modo, no Rio de Janeiro, são fundados o laboratório de Química (1812) e o curso de Agricultura (1814). Em 1816 é criada a Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios, que em 1820 transformou-se na Real Academia de Pintura, Escultura e Arquitetura Civil. Mais tarde, esta escola recebe o nome de Academia Imperial, dando origem à Escola Nacional de Belas-Artes, atualmente chamada de Escola de Belas-Artes da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ (Fávero, 2010).

Neste sentido, compreende-se que em 1822, no auge da sua independência, o Brasil ainda não havia constituído uma única universidade, contava apenas com alguns cursos, escolas e academias superiores que não estabeleciam nenhuma relação entre si e tinham um caráter

restritamente técnico e profissional. Fávero (2010, p. 26) ratifica essa ideia quando sintetiza que:

Assim sendo, ao final do Império tínhamos seis estabelecimentos de ensino superior e nenhuma universidade no Brasil, ou seja: as faculdades de Direito de São Paulo e do Recife; as faculdades de Medicina do Rio de Janeiro e da Bahia; a Escola Politécnica do Rio de Janeiro; e a Escola de Minas de Ouro Preto.

Ainda de acordo com Fávero (2010), a primeira década da república foi marcada pelo surgimento de várias escolas superiores como por exemplo: as faculdades de Direito da Bahia, do Rio de Janeiro e de Minas Gerais, bem como as escolas de Engenharia do Recife e de Mackenzie. Nesse mesmo período também foram criadas escolas politécnicas em São Paulo e na Bahia e a Faculdade de Medicina de Porto Alegre.

Diante desse cenário, um outro ponto merece ser destacado no período republicano, este diz respeito a Reforma Rivadávia Corrêa, instituída em abril de 1911, pelo decreto nº. 8.659. A reforma estabeleceu a desoficialização e a liberdade do ensino no Brasil, ou seja, a responsabilidade pela criação de instituições de Ensino Superior não seria mais uma incumbência exclusiva do Governo Federal. Este fato contribuiu para que a iniciativa privada tomasse para si esta tarefa, além disso, transferiu para os Estados a missão de criar suas próprias universidades.

Sobre esse assunto, Fávero (2010) explica que, o regime de desoficialização do ensino instaurado pela Reforma Rivadávia Corrêa em 1911, acabou por impulsionar alguns Estados brasileiros a criarem suas universidades. Foi o caso, por exemplo, da Universidade de Manaus que é criada em 1909, bem como a de São Paulo instituída em 1911 e a do Paraná em 1912. Todas elas surgem como instituições livres.

Por outro lado, a Reforma Carlos Maximiliano, instituída em 1915, pelo decreto nº. 11.530: “[...] tornava a oficializar o ensino no Brasil e abolia aquela ampla liberdade que a Lei Rivadávia havia introduzido” (Barreto; Filgueiras, 2007, p. 1.788). Portanto, ao tratar sobre a criação da Universidade no Brasil, este decreto estabelece que, o Governo Federal deverá reunir em universidade as Escolas Politécnica e de Medicina do Rio de Janeiro e ainda incorporar a elas uma das faculdades livres de Direito.

É, portanto, com suporte nessa prerrogativa legal, estabelecida pela Reforma Carlos Maximiliano, que o governo cria a Universidade do Rio de Janeiro - URJ, em 1920, isto é, a primeira universidade pública e federal do Brasil.

Sobre esse marco histórico Mendonça (2000, p. 136) sintetiza que:

Anteriormente a essa época, a adoção do sistema federativo propiciou algumas iniciativas de criação de universidades em alguns estados. Essas universidades, entretanto, tiveram uma vida efêmera e, de fato, a primeira instituição que assumiu, entre nós, de forma duradoura, essa denominação foi a Universidade do Rio de Janeiro, criada em 1920, pelo governo federal (embora desde 1915 essa criação já estivesse autorizada), através da agregação de algumas escolas profissionais preexistentes, a saber, a Escola Politécnica, a Escola de Medicina e a Faculdade de Direito que resultou da junção de duas escolas livres já anteriormente constituídas.

Como esclarece Mendonça (2000), a Universidade do Rio de Janeiro - URJ, foi resultado da junção de três escolas profissionais, isto é, as escolas Politécnica e de Medicina do Rio de Janeiro e as Faculdades Livres de Direito. Além disso, de acordo com o que acrescenta Fávero (2010), o que motivou a criação desta instituição foi o desafio inadiável posto pelas elites brasileiras ao governo federal, para que ele assumisse essa tarefa, que na visão das mesmas, já estava pendente há muito tempo. Em contrapartida, o acelerado surgimento de universidades livres em nível estadual, acabou por pressionar o governo para que ele agisse.

Entretanto, não foram poucas as críticas elaboradas pelos intelectuais e políticos da época a Universidade do Rio de Janeiro - URJ. Em torno destas podemos citar: A URJ não foi criada por meio de debates com a sociedade brasileira e representou apenas um agrupamento e justaposição de escolas profissionais já existentes; o governo não deixou claro o conceito de universidade a ser defendido por ele, nem a orientação/modelo que esta instituição deveria seguir; a URJ não foi criada para formação de futuros intelectuais, que só seria possível por meio do ensino e da pesquisa, mas sim, para a formação de técnicos (Fávero, 2010).

Diante desse contexto, cumpre assinalar que, como nos lembra Fávero (2010), apesar de todos os reveses que se fizeram presentes no processo de constituição da URJ, é de suma importância reconhecer que a sua criação abriu caminho para a realização de muitas discussões, as quais tiveram como tema central o papel da universidade no país, além disso, teve “[...] o mérito de reavivar e intensificar o debate em torno do problema universitário no País, desencadeado nos anos 1920, graças, sobretudo, à Associação Brasileira de Educação e à Academia Brasileira de Ciências” (Fávero, 2010, p. 37).

Nesse panorama, as principais questões que nortearam esse debate na década de 1920 foram, conforme nos orienta Fávero (2010): a necessária definição acerca da concepção de universidade, o modelo de Ensino Superior a ser seguido pelo Brasil, a autonomia institucional; o estabelecimento ou não, de um padrão universitário sem que fossem negligenciadas as peculiaridades de cada região.

Com a instauração do governo provisório de Getúlio Vargas na década de 1930, a centralização das decisões no âmbito do poder executivo torna-se evidente. Nas palavras de

Fávero (2010, p. 42): “Surge, então, um aparelho de Estado mais centralizado e o poder se desloca cada vez mais do âmbito local e regional para o central”. No plano econômico, essa década, também marca o momento em que o Brasil substitui o modelo capitalista agrário exportador pelo modelo urbano industrial, em decorrência disso, há um aumento considerável na procura pela Ensino Superior por parte das elites.

Como elucidam Shiroma e Evangelista (2011), os debates políticos que ocorreram na década de 1930, expressavam um grande interesse pelas questões educacionais, o que resultou no desenvolvimento de uma concepção salvacionista da educação. Dessa maneira, a educação era concebida como panaceia para os problemas sociais, econômicos e políticos da sociedade brasileira, um instrumento indispensável a montagem de um Estado Nacional centralizador e intervencionista e um caminho pelo qual deveria se efetivar a modernização do país. Nas palavras das autoras, essa concepção salvacionista: “[...] convencia-se de que a reforma da sociedade pressuporia, como uma de suas condições fundamentais, a reforma da educação e do ensino” (Shiroma; Evangelista, 2011, p. 15).

Ainda segundo as autoras, o Manifesto do Pioneiro da Educação Nova foi a maior prova disso. Realizado em 1932, ele contribuiu incisivamente, para que a discussão sobre o ensino nacional ocupasse um lugar de destaque em todas as pautas do governo. Redigido por Fernando de Azevedo e assinado por vinte e seis educadores e intelectuais, o documento deixou claro que o intenso desenvolvimento da industrialização brasileira demandava a elaboração de políticas educacionais capazes de prover a modernização do país, bem como de possibilitar a formação de novos cidadãos.

Ademais, o Manifesto:

[...] apresentava ideias consensuais, como a proposta de um programa de reconstrução educacional em âmbito nacional e o princípio da escola pública, leiga, obrigatória e gratuita e do ensino comum para os dois sexos (coeducação). Movia-se ainda, no âmbito das concepções educacionais de recorte escolanovista, enfatizando os aspectos biológicos, psicológicos, administrativos e didáticos do processo educacional (Shiroma; Evangelista, 2011, p. 20).

Sendo assim, conforme destaca Fávero (2010), se a marca da Primeira República é descentralização política, a partir dos anos 1930 essa tendência é rechaçada e começa a haver um intenso processo de centralização nos mais diferentes setores da sociedade. É nesse cenário que, em 1930, o governo provisório cria o Ministério da Educação e Saúde Pública - MESP e nomeia Francisco Campos como seu ministro. Assim, Francisco Campos elabora e implementa a primeira reforma educacional da história do Brasil, denominada de reforma Francisco Campos. Esta, teve início em 1931 e deu uma estrutura orgânica ao ensino secundário,

comercial e superior. Nesse contexto, todos os estados tiveram que aderir a ela, já que se tornou um referencial para a organização de todos os sistemas de ensino do país.

Esta reforma foi considerada a primeira porque, até 1930, a educação que era ministrada nas nossas instituições não estava vinculada a um sistema nacionalmente integrado que implementasse uma política educacional de caráter obrigatório. Até então, cada estado da federação era responsável pelo funcionamento do seu próprio sistema de ensino, sem nenhuma relação com o poder central. Sobre esse assunto, Shiroma e Evangelista (2011, p. 16) esclarecem que: “Os projetos desenvolvidos pela União até aquele momento limitavam-se, quase que exclusivamente ao Distrito Federal e, embora apresentados como “modelos”, os estados da Federação não eram obrigados a adotá-los”.

Em síntese, a reforma Francisco Campos (1931) fortaleceu o ensino secundário, dando-lhe um caráter sistemático e propedêutico, transformando-o no único caminho para o ingresso na universidade. Entretanto, apenas uma pequena parcela da população tinha o privilégio de cursá-lo, pois a grande maioria ainda não tinha tido acesso nem as escolas primárias. Este fato contribuiu ainda mais, para a conservação do caráter elitista do Ensino Superior brasileiro.

Conforme explicita Dallabrida (2009, p. 187):

O ensino secundário que surgia no início da década de 1930 era um ciclo de estudos longos e teóricos, que contrastava com os estudos curtos e práticos do ensino técnico profissional ou normal. Naquele momento histórico o ensino secundário era, como afirmou o historiador francês Lucien Febvre, “o todo poderoso império do meio”, que contribuía, decisivamente, para formar as elites dirigentes que se endereçavam aos cursos superiores – tanto na França como no Brasil.

Como parte das ações decorrentes da Reforma Francisco Campos, em 1931, foram baixados dois documentos que sintetizavam o projeto de reestruturação do Ensino Superior no país. O primeiro deles, foi o decreto nº. 19.851, que regulamentou o Estatuto das Universidades no Brasil e: “[...] estabeleceu os padrões de organização para as instituições de ensino superior em todo o país, universitárias e não universitárias” (Brito; Cunha, 2009, p. 51-52). O segundo, foi o decreto nº. 19.852, que discorreu sobre a reformulação da Universidade do Rio de Janeiro - URJ.

Todavia, como sinaliza Fávero (2010), a principal característica da Reforma Universitária de 1931, é que ela não incentivou o movimento de constituição de um sistema universitário, pautado na organização de uma comunidade científica, pensante e autônoma. Além disso, negligenciou as discussões que eram desenvolvidas no interior dos grupos mais ativos da Academia Brasileira de Ciências e da Associação Brasileira de Educação. Este fato,

deixou ainda mais explícito o controle do Estado sobre a Educação Superior, bem como o caráter autoritário das mudanças que foram implementadas.

Também como acrescentam Brito e Cunha (2009), no que concerne a Universidade do Rio de Janeiro - URJ, a reforma não alterou o modo como esta instituição vinha sendo organizada, ou seja: “[...] uma instituição voltada para o trabalho em sala de aula e para o preparo profissional, sem lugar para a investigação científica ou cultivo do saber desinteressado” (Brito; Cunha, 2009, p. 52).

Segundo aponta Fávero (2010), nesse cenário, os debates que giraram em torno da elaboração da Constituição Federal de 1934, contribuíram para que as elites paulistas buscassem construir um quadro de dirigentes políticos que tivessem uma formação científica de alto nível. É, portanto, nesse momento que, por meio do decreto nº. 6.283 é criada a Universidade de São Paulo, a USP. Sobre esse processo, Mendonça (2000, p. 139) também ressalta que: “Na prática, a USP foi criada, como as demais universidades existentes no país, através da incorporação de um conjunto de escolas profissionalizantes já existentes”.

Dentre os cursos superiores que já existiam, foram incorporados à USP: a Faculdade de Direito e de Medicina, a Escola Politécnica, bem como a Escola Superior de Agronomia e de Veterinária. Dentre aqueles que foram criados, inserem-se: a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, a Escola de Belas Artes, o Instituto de Ciências Econômicas e Comerciais, bem como o Instituto de Educação, que ao ser aglutinado pela instituição, passou a ser denominado de Faculdade de Educação (Brito; Cunha, 2009).

Para Orso (2007), a criação da USP não correspondeu aos interesses e necessidades da maior parte da população, mas as ambições das elites paulistas que buscavam, sobretudo, recompor sua hegemonia política. Portanto, de acordo com seus idealizadores, a função da USP não seria atender a todos, mas aqueles indivíduos que se mostravam mais capazes. Assim, sua principal função seria: “[...] regular as tensões de classe, converter as lutas em comunhão e harmonia, formar e reciclar a elites dirigentes, formar quadros e devolver a São Paulo a liderança na direção dos destinos do país” (Orso, 2007, p. 57). Também como acrescenta Mendonça (2000, p. 138, grifos da autora), pode-se dizer que a USP foi criada pelo grupo de intelectuais que eram veiculados ao jornal *O Estado de São Paulo*, dentre estes, Fernando de Azevedo.

Em 1937 é criada a Universidade do Distrito Federal - UDF. Instituída pelo decreto municipal nº. 5.513, de 4 de abril de 1935, esta Universidade foi idealizada e instituída por Anísio Teixeira e representou uma das principais ações realizadas por ele como secretário de educação, do Rio de Janeiro. Para Fávero (2006), a UDF, marcou a História da Universidade

no Brasil e foi criada em um momento de grande efervescência política, pois haviam diversos grupos que disputavam pelo controle e gerenciamento da educação nacional.

Desse modo, conforme indica a autora:

Sua instalação é aclamada por segmentos importantes da intelectualidade brasileira, que veem finalmente surgir na capital da República uma instituição universitária “preocupada em não apenas difundir conhecimentos, preparar práticos ou profissionais de artes e ofícios”, mas empenhada em “manter uma atmosfera de saber pelo saber para se preparar o homem que o serve e desenvolve”; preocupada em “conservar o saber vivo e não morto” e formular intelectualmente a experiência humana sempre renovada, para que a mesma se torne consciente e progressista (Teixeira, 1936, p. 124). Como exigências para a concretização dessa proposta, era necessário, para seu idealizador e fundador, liberdade de pensamento e autonomia universitária (Fávero, 2006, p. 54).

Por conseguinte, Mendonça (2000) explica que, a criação da UDF teve um caráter inovador, pois, ao contrário das instituições anteriores, ela não foi instituída pela agregação de cursos profissionalizantes já existentes, mas pela criação de suas próprias escolas. Assim, no interior dela foram criadas: as Escolas de Ciências, Educação, Economia e Direito, Filosofia e o Instituto de Artes. Além disso, o principal objetivo dessa instituição foi desenvolver a integração entre o ensino, a pesquisa e a extensão universitária, de modo que pudesse contribuir com a produção científica e a divulgação do conhecimento.

Nas palavras de Costa e Rauber (2009, p. 248):

A UDF trazia consigo a proposta de desenvolvimento integrado de pesquisa, ensino e extensão, de acordo com as novas diretrizes propostas pelas novas leis vigentes. A UDF era até então a mais inovadora e desafiadora universidade criada, pois estava pautada sobre princípios norteadores que se mostravam como modelos para o funcionamento de uma universidade ideal.

Nesse contexto, tanto a USP quanto a UDF representaram um avanço, ainda que retardatário, na história do Ensino Superior brasileiro. Isso porque elas romperam com aquele modelo de ensino pautado somente na formação técnica e profissionalizante e contribuíram para que a pesquisa fosse, gradativamente se tornando uma das principais atividades a ser empreendida nas nossas universidades atuais. Dessa maneira, é possível afirmar que: “Tanto no caso da USP, quanto no da UDF, a preocupação com o desenvolvimento da pesquisa e dos *altos estudos* é central” (Mendonça, 2000, p. 139, grifos da autora).

Em 1937, por meio da Lei nº. 452/37, também foi criada Universidade do Brasil - UB. Sua constituição decorreu das ações realizadas por Gustavo Capanema entre os anos de 1934 a 1945, durante o seu mandato como ministro da educação. Mantida e dirigida pela União, a UB foi concebida como “universidade-padrão”, isto é, serviria de modelo para a organização

de todas as instituições de Ensino Superior do país, tanto aquelas que já existiam, como aquelas que ainda poderiam ser constituídas (Mendonça, 2000).

Este acontecimento afetou significativamente as universidades existentes. A UDF, foi extinta em 1939 e teve seus cursos incorporados pela UB. Sobre esse assunto Mendonça (2000) esclarece que a UDF teve uma vida curta e conturbada, pois desde o início, Gustavo Capanema posicionava-se contra a sua criação, o que fez com que essa instituição durasse apenas quatro anos. A USP, apesar de conseguir impor uma maior resistência as intervenções do governo federal, perdeu seu Instituto de Educação no processo de adequação ao modelo padrão imposto com a criação da UB.

Neste cenário, é possível observar como a tutela estatal interviu, desde os primórdios da história, na criação e no funcionamento das universidades brasileiras, ferindo o princípio da autonomia que é intrínseco ao trabalho dessas instituições. Outrossim, em conformidade com o que salienta Fávero (2010), em 1937, a Lei nº. 452 que instituiu a Universidade do Brasil, não se reporta a esse princípio, além disso, no artigo 27 dispõe que:

[...] até que seja decretado o estatuto da universidade, tanto o reitor quanto os diretores dos estabelecimentos de ensino seriam escolhidos pelo presidente da República, dentre os respectivos catedráticos, e nomeados em comissão. Por outra parte, torna-se expressamente proibida aos professores e alunos da universidade qualquer atitude de caráter político-partidário ou o comparecimento às atividades universitárias com uniformes ou emblemas de partidos políticos (Fávero, 2010, p. 84).

E a autora continua esclarecendo que durante todo o período do estado novo, isto é, de 1937 a 1945:

[...] a UB vive sob o controle explícito dos poderes instituídos. É o que deixa perceber a lei nº 452/1937, que institui essa universidade um pouco antes da decretação do Estado Novo. Nesse contexto, a Universidade do Brasil bem como as demais universidades se tornam vítimas da organização monolítica do Estado, sem qualquer autonomia. Há uma exacerbada centralização de todos os serviços de educação, decorrendo daí a concepção de que o processo educativo poderia ser objeto de estrito controle legal. Com essa orientação, o Governo reserva para si o direito de designar em comissão os dirigentes universitários. Assim, tanto o reitor quanto os diretores de unidades passaram a ser escolhidos pelo presidente da República, dentre os respectivos catedráticos (Fávero, 2010, p. 84-85).

Um outro ponto que não pode ser esquecido, é que se o objetivo da UB era estabelecer um padrão de qualidade a ser seguido por todas as universidades brasileiras, esse intento não se cumpriu, pois como afirma Mendonça (2000), na prática, o papel modelar da UB não representou a melhoria da qualidade do Ensino Superior no país e, portanto, o modelo universitário não se consolidou. Como ainda explica a autora, as próprias Faculdades de Filosofia que foram concebidas, a priori, como “centros de produção do conhecimento e como

órgãos integradores das universidades”, acabaram por transformarem-se em instituições isoladas, cuja finalidade era somente formar os professores para as escolas secundárias. A propósito, dispunham de uma formação docente bastante precária.

Evidencia-se ainda que, até o ano de 1940, a UB dedicava-se, quase que exclusivamente a formação de profissionais liberais e especialistas para atuar nos diversos ramos do saber, ou seja, não concebia a pesquisa como uma das suas principais atribuições. Assim, embora a pesquisa fizesse parte dos vários regimentos que norteavam o funcionamento desta Universidade, ela não era uma atividade recorrente, uma prática institucional (Fávero, 2010).

Com o fim do Estado Novo e a destituição de Getúlio Vargas em 1945, inicia-se um movimento pela redemocratização do país. Sendo assim, a questão da autonomia universitária passa a ser amplamente discutida dentro das instituições de Ensino Superior. Por outro lado, a pesquisa, que vinha sendo desenvolvida de forma esparsa e sem recursos, começa a tomar forma nas universidades brasileiras.

Por outro lado, o acelerado desenvolvimento da industrialização tornava nítida a necessidade de modernização do Ensino Superior. Neste contexto, em 1951 é criado o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq, cuja finalidade era desenvolver a pesquisa em todos os campos do conhecimento e: “[...] fixar critérios de concessão de bolsas, sobretudo, a professores e pesquisadores, bem como o auxílio às universidades para a implantação de núcleos de pesquisa” (Fávero, 2010, p. 75). No mesmo ano, também houve a criação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - a CAPES, que ficou responsável pela formação de pessoal qualificado para atender as demandas do setor econômico e social do país (Fávero, 2010).

Esse processo culminou também com a criação da Universidade do Distrito Federal - UnB. Conforme indica Fávero (2006), a UnB foi concebida pela Lei nº. 3.998, de 15 de dezembro de 1961 e, naquela época, era considerada a instituição de Ensino Superior mais moderna do país. Nessa mesma década, inicia-se um amplo movimento de estudantes que lutavam pela reforma universitária. Esse movimento, liderado pela União Nacional dos Estudantes - UNE organizou a realização de diversos seminários para discussão das reivindicações que deveriam fazer parte da reforma. Conforme elenca Fávero (2006), as principais reivindicações foram: a garantia da autonomia universitária, a participação de docentes e discentes na administração das instituições de Ensino Superior, a adoção do regime de trabalho integral para todos os professores e a flexibilização curricular.

Sobre esse assunto Mendonça (2000, p. 145) complementa sintetizando que:

Os estudantes propunham a suspensão imediata do sistema de cátedras vitalícias, a adoção do regime departamental e do tempo integral para os professores, aliado à melhoria salarial e das condições de trabalho, a criação de um sistema eficiente de assistência ao estudante. Quanto ao governo da universidade, preconizava-se uma ampla autonomia, a ser exercida com uma intensa participação dos estudantes, professores e também de entidades profissionais. Essa estrutura de governo é que permitiria construir a autonomia da universidade, tanto administrativa quanto didática.

Entretanto, com a execução do golpe de 1964, que culminou com a instauração da ditadura militar no nosso país, o movimento estudantil foi violentamente destruído. Como esclarece Mendonça (2000, p. 147, grifos da autora), nesse momento, era mais urgente para os chefes de Estado: “[...] conter o debate que se travava no momento anterior e isso se fez através da intervenção violenta nos *campi* universitários, do expurgo no interior dos seus quadros docentes, da repressão e da desarticulação do movimento estudantil”.

Também conforme salienta Fávero (2006), a principal característica da política desse período foi o estabelecimento da ordem por meio da intimidação e repressão. Para tanto, em 13 de dezembro de 1968 foi promulgado o Ato Institucional nº. 5 - o AI-5 e ainda o Decreto-lei nº. 477, de 26 de fevereiro de 1969. Destarte, estes dispositivos legais ajudaram a definir as: “[...] infrações disciplinares praticadas por professores, alunos e funcionários ou empregados de estabelecimentos públicos ou particulares e as respectivas medidas punitivas a serem adotadas nos diversos casos” (Fávero, 2006, p. 32).

Assim, no contexto do regime militar, as discussões sobre a autonomia universitária também foram suprimidas e o governo federal assumiu a direção de todas as ações que definiram os rumos do Ensino Superior no Brasil. Desse modo, havia um controle expressivo dos recursos materiais e financeiros repassados as universidades, bem como de todas as questões relacionadas ao funcionamento dessas instituições. Por outro lado, o Estado tinha a consciência de que, o acelerado desenvolvimento da economia exigia também a modernização deste nível de ensino (Mendonça, 2000).

Sendo assim, em 1968 o governo toma para si esta tarefa. Para tanto, nesse mesmo ano foi instituído um Grupo de Trabalho - GT, cuja finalidade era estudar o conteúdo e a estrutura da reforma universitária. Composto por representantes do Ministério da Educação e do Planejamento, do Conselho Federal de Educação e do Congresso, este GT produziu um relatório que serviria de embasamento para a realização das ações pretendidas. Consubstanciada pela Lei nº. 5.540 de 1968, a reforma tratou de adequar o funcionamento das universidades brasileiras ao modelo político e econômico vigente.

Conforme argumenta Mendonça (2000, p. 148):

[...] a lei 5.540 afirmava explicitamente constituir-se a universidade na forma ideal de organização do ensino superior, na sua trílice função de ensino, pesquisa e extensão, enfatizando-se a indissolubilidade entre essas funções, particularmente entre ensino e pesquisa, sendo esta última o próprio distintivo da universidade.

Sobre esse assunto Fávero (2006, p. 34) também explicita que:

Entre as medidas propostas pela Reforma, com o intuito de aumentar a eficiência e a produtividade da universidade, sobressaem: o sistema departamental, o vestibular unificado, o ciclo básico, o sistema de créditos e a matrícula por disciplina, bem como a carreira do magistério e a pós-graduação.

Ademais, uma das principais consequências da reforma foi o processo de expansão do Ensino Superior em todo o país. Mendonça (2000), reitera essa ideia quando explica que ao longo da década de 70, houve um aumento significativo de matrículas nas universidades brasileiras, o que pode ser atribuído a execução do projeto estatal de modernização econômica do país. Por outro lado, a pressão exercida pelas classes médias para que o governo ampliasse a oferta de vagas também contribuiu para que esta expansão ocorresse.

Em conformidade com essa autora: “[...] o ensino superior no país sofreu, ao longo dos anos 70, um incrível processo de massificação, através da multiplicação de instituições isoladas ensino superior, criadas pela iniciativa privada” (Mendonça, 2000, p. 148). Contudo, essa massificação não representou um avanço na qualidade dos serviços oferecidos pela grande parte dessas instituições, pois muitas delas dispunham de uma formação meramente técnica, voltada para satisfação das demandas impostas pelo mercado. Assim, constituiu-se nesse período:

[...] um sistema dual, formado, por um lado, pelas universidades, principalmente públicas, e, por outro, por um sem-número de instituições isoladas que não se diferenciam das primeiras por um critério de especialização, mas, na prática, pela qualidade do ensino oferecido. De fato, introduziu-se uma diferenciação interna no sistema de ensino superior que não atendeu a uma diversificação de objetivos, constituindo-se as instituições isoladas, com frequência, em um mero arremedo das instituições universitárias (Mendonça, 2000, p. 148).

Com o fim do regime militar na década de 80, o processo de redemocratização do país foi desencadeado e a reforma universitária regulamentada pela Lei nº. 5.540 de 1968, começa a mostrar sinais de exaustão. Dessa maneira, o debate sobre a autonomia das instituições de Ensino Superior foi retomado juntamente com a reorganização do movimento estudantil. Nessa mesma direção, os professores deram início a uma intensa mobilização da categoria por meio da criação de diversas entidades representativas, como por exemplo, as Associações de Docentes Universitários - ADs, que foram amplamente constituídas nesse período, bem como a Associação Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior -

ANDES, que atualmente é o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (Mendonça, 2000).

No limiar da década de 90, o sistema de ensino brasileiro é submetido a uma série de reformas que visam, sobretudo, adequá-lo as demandas impostas pelo capitalismo mundial. Estas, são implementadas a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e têm como principal característica a ideia de que a educação é um instrumento gerador de produtividade, um mecanismo cuja finalidade é favorecer a acumulação flexível do capital. De acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), esta tendência concebe a educação dentro de uma lógica economicista e mercadológica, ou seja, é um serviço que se compra e não um direito universal dos cidadãos.

Nessa mesma direção, Freitas (2012) explica que, as reformas educacionais implementadas no Brasil a partir da década de 90, são gerenciadas pela classe empresarial atuante na esfera nacional e internacional. Evidencia-se, nesse cenário, que a educação, ao ser tratada como serviço necessário ao avanço do neoliberalismo, transforma-se em um poderoso instrumento de satisfação dos interesses das classes dominantes. Outrossim, essa visão, encontra na Pedagogia Neotecnicista sua principal fonte de inspiração, a qual, conforme explicita Freitas (2012, p. 383, grifos do autor), está estruturada em três grandes categorias, isto é: “*responsabilização, meritocracia e privatização*. No centro, está a ideia do controle dos processos, para garantir certos resultados definidos *a priori* como “*standards*”, medidos em testes padronizados.”

Sguissardi (2008; 2015), compartilha desse mesmo pensamento quando explica que, o modelo de expansão das universidades brasileiras proposto por estas reformas, tem conduzido cada vez mais a uma “estreita e neopragmática sociabilidade produtiva”, ou seja, a uma “massificação mercantil”, pois, tem como principal objetivo, não a democratização e a qualidade do ensino que é oferecido, mas o ajuste deste a chamada mundialização do capital.

Sobre esse assunto o autor clarifica que:

Observa-se que, o que sobressai ao longo das últimas décadas é o esforço – mediante as supracitadas políticas focais e uma legislação permissiva quanto à natureza comercial das organizações e instituições educacionais – visando à expansão quantitativa, não importando muito ou quase nada se essa expansão se dá como usufruto de um direito público ou se apenas como compra de um serviço, produto comercial ou mercadoria (Sguissardi, 2015, p. 869-870).

Mendonça (2000), por sua vez exprime que esta reforma, também consubstanciada na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996) e em outros dispositivos legais, está assentada numa política de congelamento de salários dos

professores universitários, bem como no corte dos recursos que deveriam ser destinados a pesquisa, tanto no âmbito da graduação quanto no da pós-graduação.

Destarte, após essa breve explanação, é possível afirmar que a função social desempenhada pela universidade ao longo dos tempos, não pode ser compreendida sem que se faça uma análise crítica acerca da história do nosso país, pois como afirma Chaui (2003, p. 05): “A universidade é uma instituição social e como tal exprime de maneira determinada a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo”. Essa análise torna possível o entendimento de que a construção dessa instituição sempre esteve alicerçada em uma estrutura política, econômica, ideológica e cultural, por isso, não pode ser desvinculada do contexto social mais amplo, no caso brasileiro, notadamente marcado pelas desigualdades entre as classes. Assim, constata-se que, desde da sua criação, o Ensino Superior foi se constituindo como um empreendimento da elite, um bem destinado a formação das classes dirigentes, enquanto isso, a maior parte da população não era oferecido sequer o ensino primário.

Desse modo, é somente quando o sistema econômico exige a formação de uma mão de obra especializada e a bandeira da educação pública é levantada, que a democratização do Ensino Superior começa a ser cogitada e, mesmo assim, observa-se que, esse processo ainda está em curso e é realizado dentro de uma perspectiva puramente mercadológica, como já foi assinalado. Por outro lado, entende-se que, ainda há uma dualidade expressiva neste nível, decorrente da forma como a sociedade vem sendo produzida e estruturada desde os primórdios da nossa História.

Neste sentido, evidencia-se que, enquanto uma minoria da população caminha na direção dos cursos que formam os profissionais da elite, a maioria caminha na direção daqueles que formam os profissionais da classe popular. Sguissardi (2015), tece uma discussão muito interessante sobre essa questão, quando destaca que a realidade socioeconômica dos alunos e a desigualdade social são aspectos que interferem incisivamente no acesso destes ao Ensino Superior. Segundo o autor, muitas pesquisas mostram que, os estudantes provenientes de famílias que possuem uma renda de até três salários mínimos procuram, preferencialmente, os cursos de “baixa demanda”, como por exemplo, História e Pedagogia e não os cursos de “alta demanda”, como o de Medicina e Odontologia.

Desse modo, fica entendido que:

O acesso à educação superior dos jovens de metade da população brasileira, cujas famílias têm renda de até três salários mínimos (SM), não depende basicamente da vontade dos jovens em idade adequada ou de suas respectivas famílias, mas do nível socioeconômico destas. É num país em que o rendimento médio do 1% mais rico é cerca de 40 vezes maior que o dos 40% mais pobres (FREIRE, 2014); em que cerca

de 50% das famílias têm renda familiar de até três SM e apenas 7% possuem renda superior a 10 SM; e em que menos de 27% das matrículas da educação superior estão em IES públicas gratuitas, que a exigência constitucional de “[...] igualdade de condições para o acesso e permanência na escola [...]” (CF 88, art. 206, inciso I) adquire o significado de uma verdadeira utopia. É necessário enfatizar que essa utópica igualdade de condições para o acesso à, e de permanência na, educação superior é, como nos demais níveis, condição básica da democratização desse nível de educação. Isto é, não se pode falar em processo de democratização sem que se verifique algum grau importante de igualdade de condições para todos os candidatos a uma vaga na educação superior (Sguissardi, 2015, p. 877).

Diante desse cenário, não é difícil compreender que para a maioria dos estudantes oriundos da escola pública, o acesso ao Ensino Superior não vem acompanhado da liberdade de escolha, pois o que resta é a possibilidade de adaptação aquilo que já está predeterminado pelo sistema capitalista. Assim, entende-se que a universidade, somente cumprirá seu papel, enquanto instituição comprometida com a democratização do conhecimento, na medida em que o acesso a ela estiver pautado na ideia da formação omnilateral de indivíduos de todos os indivíduos que recorrem a ela e não na mera adaptação dos mesmos ao sistema econômico vigente.

Desse modo, compartilhamos das ideias formuladas por Chaui (2003) quando a autora explica que se quisermos reformar a universidade pública, precisamos começar exigindo que: “[...] o Estado não tome a educação pelo prisma do gasto público e sim como investimento social e político, o que só é possível se a educação for considerada um direito e não um privilégio, nem um serviço” (Chaui, 2003, p. 11).

Na próxima seção, explanaremos sobre a docência na Educação Superior, suas características e especificidades. Também faremos algumas explicações sobre a formação do professor universitário, procurando desmontar as lacunas que estão presentes na mesma e que refletem na maneira como o ensino neste nível é historicamente concebido.

3.2 A docência na Educação Superior

A docência na Educação Superior se propõe a refletir sobre as maneiras de ensinar e aprender na universidade, bem como sobre a relação entre a ação educativa que é desenvolvida nesse espaço e o contexto social mais amplo. Esteves (2008, p. 103) ratifica essa ideia quando explica que o primeiro esteio da docência universitária é o saber disponível para ser socializado, por isso, o problema da formação dos professores que atuam nesse nível torna-se uma discussão bastante recorrente nas produções dos autores que se dedicam aos estudos nessa área. Esses, são unânimes ao afirmarem que estes profissionais não possuem uma formação adequada, isto

é, que os capacite para que eles compreendam o que é o processo de ensino aprendizagem e, a partir disso, sejam capazes de desenvolver uma ação pedagógica crítica e inovadora.

Na compreensão de Almeida (2012), por exemplo, esses profissionais não têm nenhuma formação específica que lhe permita obter um conhecimento científico sobre os elementos que compõem esse processo como por exemplo: o planejamento das aulas, a seleção dos objetivos, os conteúdos, os procedimentos metodológicos e avaliativos e a relação professor-aluno. Em razão disso, muitos chegam a acreditar que ensinar é um dom ou uma arte, para o qual a pessoa já nasce pronta. Entende-se, portanto, que a ausência do saber pedagógico e didático induz esses docentes a reproduzirem uma prática pedagógica tradicionalista, pois é nela que estão ancoradas as referências que eles construíram acerca dos “bons” professores.

Pimenta e Anastasiou (2014) também explicitam que, no Brasil, a formação docente para a Educação Superior não está regulamentada sob a forma de um curso específico, como ocorre com os professores da educação básica. De modo geral, a LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996) admite que o professor universitário seja preparado nos cursos de pós-graduação tanto *stricto*, como *lato sensu*, não se configurando estes como obrigatórios.

Como já apontamos na nossa problematização, o artigo 66 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) regulamenta 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, o principal objetivo desses cursos é formar o pesquisador e não o professor. Nesse contexto, os saberes sobre o ensino, acabam por ocupar um lugar de menor importância na formação do professor universitário.

De acordo com Porto e Dias (2013) essa problemática é antiga e à docência na Educação Superior, vem ao longo dos tempos sendo marcada pelo privilégio dos saberes científicos sobre os demais, pela desvalorização do saber pedagógico e didático e da formação pedagógica dos professores que atuam neste nível. As autoras dizem ainda que, mesmo nos processos de qualificação de docentes no contexto da pós-graduação *stricto sensu*, é possível se constatar a prevalência do conhecimento científico.

Conforme também destaca Cunha (2006, p. 258, grifos da autora):

A formação do professor universitário tem sido entendida, por força da tradição e ratificada pela legislação, como atinente quase que exclusivamente aos saberes do conteúdo de ensino. Espera-se que o professor seja, cada vez mais, um especialista em sua área, tendo-se apropriado, com o concurso da pós-graduação *stricto sensu*, do conhecimento legitimado academicamente no seu campo científico. O domínio do conteúdo, por sua vez, deve ser alicerçado nas atividades de pesquisa que garantam a capacidade potencial de produção de conhecimento.

Mas, além de ser pesquisador com um amplo domínio da sua área de conhecimento o que mais define um professor universitário? Pimenta (2009) nos diz que, os saberes que definem a docência não são somente aqueles relativos aos conteúdos científicos, mas também os pedagógicos, isto é, os saberes que permitem aos professores uma compreensão sistematizada dos elementos que compõem o processo de ensino aprendizagem. Sendo assim, a singularidade da docência universitária está assentada na ideia de saber ensinar na perspectiva de possibilitar não somente a aquisição dos conhecimentos, mas também a reelaboração e produção dos mesmos.

Neste cenário, a pesquisa não é somente um instrumento para transmissão dos conhecimentos já disponíveis nos diversos ramos da ciência, mas também é um método de ensino, um caminho impulsionador de aprendizagens significativas. Compreende-se, portanto, que saber ensinar e saber pesquisar são duas exigências igualmente importantes para o exercício da docência na Educação Superior, porém, diferentes. Sendo assim, entende-se que, o bom desempenho como pesquisador não é garantia do bom desempenho como professor.

O pesquisador tem como principal objetivo o crescimento científico e tecnológico da sua área de estudo, o avanço das pesquisas e a descoberta de mais conhecimento, em contrapartida, o objetivo do professor, ainda que esteja relacionado a produção do conhecimento, é trabalhar para que os estudantes aprendam, a fim de que eles internalizem ativamente os conteúdos e desenvolvam as habilidades cognitivas, afetivas e sociais. Assim, para que ocorra essa apropriação por parte dos discentes, é necessário que o docente realize inúmeras mediações didáticas, estas ultrapassam o domínio dos conteúdos de uma área, exigindo também o domínio do saber pedagógico e didático.

Como lembra Saviani (2012), um grande escritor atingiu um domínio tão elevado da sua língua que não saberá compreender as dificuldades de um alfabetizando diante dos obstáculos inerentes ao processo de aquisição da língua escrita. Desse modo, como diz o autor para que um grande escritor se transforme em um professor alfabetizador: “[...] será necessário aliar ao domínio da língua o domínio do processo pedagógico indispensável para se passar da condição de analfabeto à condição de alfabetizado” (Saviani, 2012, p. 19). E o autor continua muito sabiamente dizendo que, de acordo com essa compreensão: “[...] 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, 2012, p. 65).

Destarte, a pesquisa como princípio norteador do processo de ensino não busca apenas a transmissão dos conhecimentos já produzidos, contudo, mais que isso, pressupõe cultivar nos estudantes uma atitude crítica perante o mundo, uma postura problematizadora,

dialógica, investigativa e autônoma diante do que está sendo aprendido. Nas palavras de Demo (2015, p. 39): “A habilidade questionadora reconstrutiva funda-se em procedimentos metodológicos que cercam e fecundam o conhecimento, para torná-lo inovador em termos teóricos e práticos”. Pressupõe ainda, a compreensão dos fundamentos histórico e sociais dos conteúdos, bem como o desenvolvimento das funções mentais superiores, como a capacidade de pensar com autonomia, interpretar, classificar, sintetizar, analisar, comparar, relacionar e abstrair.

Como Demo (2015) ainda argumenta, a educação pela pesquisa exige o desenvolvimento da capacidade de saber pensar, ou seja, de realizar os movimentos de indução e dedução, identificar sistemas de conexões de ideias, enfrentar situações novas, dominar problemas inesperados, não temer o desconhecido e perscrutar alternativas. Portanto, evidencia-se nessa discussão, que o domínio do saber ensinar é condição necessária para que o professor universitário seja capaz de fazer uso da pesquisa como princípio educativo, para que ele possa estabelecer as conexões entre ela e o ensino e também realizar as mediações necessárias a concretização da aprendizagem dos estudantes.

É também sobre isso que Franco (2009, p. 30) trata quando diz que a pesquisa na Educação Superior “[...] deve estar integrada à prática docente e produzir transformações que conduzam a um ensino melhor e à aprendizagem mais significativa”. Por tudo isso, consideramos importante clarificar a distinção entre a atividade realizada pelo pesquisador e aquela realizada pelo professor. Essa diferenciação é necessária porque nos ajuda a compreender que essas duas dimensões são igualmente importantes para o processo de produção e socialização do conhecimento científico, porém diferentes.

Dessa maneira, é imprescindível entender que, as finalidades que orientam a ação do pesquisador diferem daquelas que orientam a ação do professor quando este também faz uso da pesquisa como método de ensino. Anastasiou (2007) descreve essa diferenciação através das seguintes categorias: conhecimento, sujeitos envolvidos, método, tempo e resultados obtidos. Organizamos estas categorias em um quadro explicativo para uma melhor compreensão, vejamos:

QUADRO 3 - A DISTINÇÃO ENTRE AS FINALIDADES DO ENSINO E AS FINALIDADES DA PESQUISA SEGUNDO ANASTASIOU (2007)

CATEGORIAS	PESQUISA	ENSINO
Conhecimento	É derivado da Ciência, se define a partir de problema ou questão a ser resolvida pelo pesquisador, como acréscimo à herança cultural existente. Ele se constitui em conhecimento como fruto do processo de elaboração feito pelo pesquisador: seu processamento é sistematizado num quadro composto de conceitos, leis, princípios e nexos, elaborados e cientificamente processados, que o fazem constituir-se em teoria.	Provém de quadros teóricos já existentes que devem ser organizados em sínteses de diferentes níveis: introdutoras, de fundamentos ou de aprofundamento, dependendo do momento do curso e/ou do grupo de alunos com quem o processo estará sendo efetivado. Objetiva-se apropriação das sínteses a serem construídas/reconstruídas pelos discentes, sob a orientação do professor. Trata-se da organização da ciência em saberes: saber quê, saber como, saber para quê e saber por quê. Caberá ao professor prever formas de tradução da complexidade da disciplina no nível de apreensão da turma.
Sujeitos envolvidos	Trabalho individual ou em grupos de pesquisa. A definição da questão, metodologia, coleta e processamento de dados é de responsabilidade do pesquisador, por isso o pensamento desenvolvido segue seu jeito ou lógica de apropriação das relações que busca.	O professor irá 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 síncrese diferentes, têm diferenciadas formas de pensar e de se apropriar do conhecimento, de agir, de se comunicar, de se conhecer e se relacionar.
Método	O início é arbitrário e o método é definido conforme objeto de estudo/campo do conhecimento, seguindo modelos aceitos cientificamente, com etapas ou momentos pré-determinados. Recebe assessoria em suas diferentes etapas, quando se trata de pesquisa realizada institucionalmente (pelo orientador ou grupo de pesquisa), porém pode ser desenvolvido independentemente dos sujeitos com quem se encontra no processo. Exige-se do pesquisador um avanço pessoal nas sínteses obtidas em cada etapa, derivado dos processos mentais que lhe são próprios. No entanto, pode ser retomado em cada uma de suas partes.	Exige o domínio dos saberes pedagógicos, que possibilitará ao professor organizar as ações para a apropriação do conhecimento pelos alunos. Determinado pelo conteúdo e pela forma de assimilação objetivada, o processo é planejado deliberadamente em função dos sujeitos e do contexto. Está condicionado ao tempo curricular e aos outros elementos determinantes da ação docente: objetivos, conteúdo, recursos, técnicas, relação professor/aluno e avaliação. Como necessita ser construído continuamente, apresenta-se como desafio constante.

Tempo	O tempo está previsto em blocos conforme o projeto/nível da pesquisa, porém passível de alterações justificadas, conforme imprevistos E levantamento de novos problemas. Há flexibilidade.	Está determinado pelo período letivo em relação a uma programação pré-estabelecida. Os cronogramas curriculares fixos e pré-determinados se constituem em desafios e limites legais existentes no processo a serem considerados e superados. Há uma verdadeira luta contra o tempo escolar em relação à ampliação de tópicos que os currículos tradicionalmente vêm propondo.
Resultados obtidos	Um novo conhecimento derivado de refutação ou confirmação de hipóteses, respondendo às questões ou problemas da realidade é sistematizado, possibilitando novas sínteses e/ou superações das teorias existentes por incorporação ou rejeição. Neste processo de construção de novos quadros teórico-práticos, novos paradigmas são criados, constituindo-se assim em elemento fundamental para o ensino.	Visam à obtenção de novas elaborações e novas sínteses, tanto do professor quanto do aluno, em relação aos conteúdos já existentes e processos trabalhados, ampliando-se assim a herança social e os processos de cidadania dos envolvidos.

Fonte: Anastasiou (2007, p. 11 a 15).

A fundamentação realizada até aqui torna possível o entendimento de que saber o conteúdo da sua área, saber pesquisar e ensinar são condições necessárias para o exercício da docência na Educação Superior. É indiscutível a necessidade da pesquisa para o magistério em qualquer nível de ensino, assim como é indiscutível sua importância para a formação intelectual dos educandos, entretanto, restringir à docência universitária ao saber pesquisar é um equívoco porque, como já foi dito, uma boa atuação como pesquisador não garante uma boa atuação como professor. Nesse sentido, constata-se que: “[...] ser um reconhecido pesquisador, produzindo acréscimos significativos aos quadros teóricos existentes, não é garantia da excelência no desempenho pedagógico” (Pimenta; Anastasiou, 2014, p. 190).

Por outro lado, entende-se que a tarefa de ensinar é complexa porque está relacionada não somente a socialização dos conhecimentos socialmente elaborados, mas também a formação de valores, hábitos e atitudes. Essa complexidade repercute na ação do professor, exigindo dele, além do domínio do conteúdo e dos métodos de pesquisa, o domínio do saber pedagógico e didático, entendendo este último como sendo correlato ao saber ensinar. Dessa maneira, conforme elucida Anastasiou (2007, p. 12), é de suma importância que o docente entenda que: “[...] as ações que desenvolve quando pesquisa não serão as mesmas nem utilizadas da mesma forma quando ensina. O contexto do ensinar exige outras ações e procedimentos que lhe serão próprias e essenciais”.

Por conseguinte, Pimenta e Anastasiou (2014, p. 103-104) explicam que 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.

Sendo assim, é com suporte no que os autores que se dedicam ao estudo da docência universitária indicam, que podemos compreender a especificidade do ensino neste nível, a qual está assentada no tripé ensino-pesquisa-extensão. Portanto, é a relação permanente entre essas três dimensões que torna possível o processo do ensinar e do aprender na perspectiva da produção do conhecimento. Também não podemos esquecer que, a universidade também é um espaço de formação de profissionais para atuar nos diversos contextos sociais.

Com esteio na discussão desenvolvida nesta seção, é possível compreender que a prática docente dos professores universitários só poderá se consolidar como práxis pedagógica quando estiver fundamentada na relação teoria e prática, bem como quando estiver assentada na integração entre saber o conteúdo, saber ensinar e fazer uso da pesquisa não somente como método de investigação de uma determinada área, mas também, como método de ensino que contribui para o desenvolvimento de aprendizagens significativas. Nesse contexto, a docência na Educação Superior, torna-se uma ação teoricamente e historicamente contextualizada, que, por estar fundamentada na perspectiva crítica da educação possibilitará o rompimento com a didática meramente técnica.

Na próxima seção discutiremos sobre o conceito de saberes profissionais docentes. Faremos também uma breve apresentação acerca das tipologias elaboradas pelos diversos autores. Nossa intenção é caracterizar esses saberes e mostrar a importância dos mesmos para o desenvolvimento da práxis pedagógica na Educação Superior.

3.3 Saberes profissionais docentes

Os saberes docentes abarcam um repertório de conhecimentos, habilidades e atitudes que fundamentam o exercício do magistério. Eles estão relacionados aos conteúdos das disciplinas e aos processos pedagógicos e didáticos, que viabilizam o ensino e a aprendizagem. Por outro lado, integram a identidade dos professores, ou seja, expressam as características da profissão e demarcam a docência como um campo profissional específico, que em vista da sua complexidade, exige saberes específicos para sua realização. Antes de adentrarmos na discussão sobre a natureza, características e especificidades dos saberes docentes é necessário compreender o que é um saber, bem como clarificar sobre a diferenciação e relação existente entre o saber e o conhecimento.

Para Gauthier (1998), definir a palavra saber é uma tarefa complexa, dada a característica polissêmica desse conceito que pode variar conforme a visão dos diversos campos disciplinares e também conforme a configuração de cada período histórico. Entretanto, o autor afirma que não tem como conceituar essa palavra sem remetê-la a capacidade que os indivíduos têm de pensar, refletir, justificar suas ações e explicar a realidade.

Neste cenário, a racionalidade apresenta-se como pressuposto essencial a constituição do saber, porém, segundo o autor, esta não é uma hiper-racionalidade, a qual daria origem a um saber perfeito e universal, mas ao contrário disso, é uma racionalidade flexível, dinâmica que está inserida numa coletividade, situada no tempo e no espaço e mediada pela cultura.

No contexto desse entendimento, o autor acrescenta que:

[...] o saber não se reduz aos sujeitos pensantes, nem à extração de leis contidas num objeto. O saber é muito mais o fruto de uma interação entre sujeitos, o fruto de uma interação lingüística inserida num contexto. Por isso mesmo, o saber remete a algo que é intersubjetivamente aceitável para as partes presentes, além do mais, a validação do saber vai variar de acordo com a natureza da relação com o mundo na qual os sujeitos se inserem. Finalmente, um saber terá valor na medida em que permita manter aberto o processo de questionamento. Um saber fechado sobre si mesmo não passa de um saber estático, dogmático, incapaz de alimentar a reflexão (Gauthier, 1998, p. 339).

Ainda segundo este autor, é possível afirmar que o saber foi definido a partir de três concepções: a subjetividade, o juízo e a argumentação. Na primeira concepção, o lugar do saber é a subjetividade. Entretanto, essa subjetividade que serve de ancoragem para o saber não é, aquela proveniente das crenças, da fé ou da imaginação dos sujeitos, mas é aquela que foi constituída no âmbito da razão, ou seja, é uma certeza de caráter subjetivo, mas que foi elaborada racionalmente. A esse respeito, o autor explica que: “[...] 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, isto é, estar consciente dos fatos para decidir com lucidez e não se deixar enganar pelo que aparentemente se vê. Com base nesse entendimento Gauthier (1988, p. 334) diz que: “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 a argumentação. Saber é argumentar a favor de algo, demonstrando os motivos pelos quais uma ideia deve ser aceita como verdadeira. Aqui, a atividade discursiva ganha evidência, bem como a lógica, a dialética e a retórica, o que pressupõe a comunicação com o outro. Nessa perspectiva: “[...] 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).

Bombassaro (1992), argumenta que, o saber está ligado a capacidade que os indivíduos têm de manusear, enunciar, compreender e dispor, por isso, sua principal característica é a vinculação ao mundo prático. Neste sentido: “[...] 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). De acordo com a conceituação deste autor, a prática é uma condição necessária para elaboração do saber, o lugar efetivo onde ele pode ser produzido. Japiassu (1991, p. 15) acrescenta dizendo que: “[...] o conceito de saber poderá ser aplicado à aprendizagem de ordem prática (saber fazer, saber técnico...) e, ao mesmo tempo, às determinações de ordem propriamente intelectual e teórica”.

Charlot (2000), por sua vez, exprime que o desenvolvimento do saber sugere uma atividade consciente do sujeito no mundo, esta é mediada pela argumentação, experimentação, vontade de demonstrar, provar e validar. Requer também uma ação do indivíduo sobre o próprio pensamento, pois, fazer uso do saber é rechaçar ou tomar para si ideias e argumentos que são veiculados socialmente. E, por fim, pressupõe a relação com os outros, com a comunidade intelectual e a sociedade de um modo geral, no intuito de compartilhar o que foi aprendido. Charlot (2000, p. 61), ao tomar como referência as ideias de J. M Monteil (1985), enfatiza que: “O saber é produzido pelo sujeito confrontado a outros sujeitos, é construído em ‘quadros metodológicos’. Pode, portanto, ‘entrar na ordem do objeto’; e torna-se, então, ‘um produto comunicável’, uma ‘informação disponível para outrem’”.

Para o Charlot (2000), o saber não existe por si só, centrado apenas na razão, não tem um caráter puramente cognitivo ou intelectual, pelo contrário, ele existe e está imbricado na forma como os sujeitos vivem, aprendem, interpretam e explicam a realidade social, nas relações que eles estabelecem consigo e com o mundo. Portanto, os seres humanos não produzem saberes sobre o mundo, mas com o mundo.

Partindo desse entendimento Charlot (2000, p. 63), explicita que:

O saber é construído em uma história coletiva que é a da mente humana e das atividades do homem e está submetido a processos coletivos de validação, capitalização e transmissão. Como tal, é o produto de relações epistemológicas entre os homens. Não obstante, os homens mantêm com o mundo e entre si (inclusive quando são “homens de ciência”) relações que não são apenas epistemológicas. Assim sendo, as relações de saber são, mais amplamente, relações sociais. Essas relações de saber são necessárias para constituir o saber, mas, também, para apoiá-lo após sua construção: um saber só continua válido enquanto a comunidade científica o reconhecer como tal, enquanto uma sociedade continuar considerando que se trata de um saber que tem valor e merece ser transmitido.

Assim, conforme a visão de Charlot (2000, p. 61): “[...] não há saber senão para um sujeito ‘engajado’ em uma certa relação com o saber”. Nesse sentido, saber alguma coisa pressupõe uma relação consigo e com o mundo, uma apropriação reflexiva dos sentidos e significados que são produzidos e compartilhados socialmente. Essa apropriação não é somente cognitiva, mas é também mediada pelas experiências e subjetividades dos indivíduos. Por esta razão, argumenta-se que:

[...] não há saber senão para um sujeito, não há saber senão organizado de acordo com relações internas, não há saber se não produzido em uma “confrontação interpessoal”. Em outras palavras, a ideia de saber implica a de sujeito, de atividade do sujeito, de relação do sujeito com ele mesmo (deve desfazer-se do dogmatismo subjetivo), de relação desse sujeito com os outros (que co-constroem, controlam, validam, partilham esse saber) (Charlot, 2000, p. 61).

Como podemos constatar, todos esses autores falam sobre a intencionalidade e o caráter social dos saberes. Com suporte no estudo destes, fica claro que o processo pelo qual os indivíduos constituem os saberes é historicamente determinado e está ancorado nas vivências, interações sociais e no uso das capacidades linguísticas e discursivas dos mesmos.

Em conformidade com o que já foi mencionado, definir a palavra saber é uma tarefa complexa, pois demanda um esforço no sentido de buscar compreender aquilo que é comum nos diversos conceitos disponíveis. Nossa intenção, é justamente mostrar que, conforme as conceituações explicitadas anteriormente, a racionalidade é a principal exigência para constituição de um saber, porém, esta não é fixa e fechada em si mesma, pelo contrário, está em constante processo de reformulação, é um devir. Sendo assim, um questionamento se faz

pertinente: como podemos diferenciar e também relacionar saber e conhecimento, já que a presença da racionalidade também é uma característica intrínseca ao conhecimento?

Em resposta a essa questão, indicamos que nem todos os saberes alcançam o patamar de cientificidade como ocorre com os conhecimentos, nem todos eles são produzidos dentro dos moldes definidos pelo rigor metodológico que caracteriza a ciência, entretanto, não é o critério de cientificidade que determina a legitimação de um saber. Esta assertiva, torna possível a compreensão de que o caminho de legitimação de um saber difere daquele percorrido pelo conhecimento.

Como esclarece Lopes (1999, p. 97): “[...] toda ciência é um saber, mas nem todo saber é científico”. Em primeiro lugar, enquanto o saber decorre da prática social discursiva e das relações que os indivíduos estabelecem consigo e com o mundo, o conhecimento tem uma característica estritamente racional e, em razão disso, decorre dos estudos que são desenvolvidos no interior de cada área, obedece a uma sistematização, a uma lógica disciplinar e a uma racionalidade metódica.

Franco (2009) corrobora com esse entendimento quando indica que os saberes decorrem da práxis social, ou seja, da ação reflexiva e intencional realizada pelos sujeitos em permanente diálogo com as suas circunstâncias. Esta ação é impregnada de sentido e significado, possui finalidades e objetivos estabelecidos. Sendo assim, nas palavras escritas por Franco (2019, p. 14): “A construção de um saber é processo, e não produto; é fruto de um trabalho de subjetivação do sujeito; não é algo que se incorpore de fora para dentro; é preciso o papel de reconstrução cognitiva do sujeito”.

No parecer de Lopes (1999), os saberes são mais amplos, pois eles decorrem de racionalidades diversas, isto é, de inúmeras maneiras de viver e interpretar a realidade, trazem, portanto, a marca da heterogeneidade. Conforme elucida a autora, é importante compreender que: “[...] Existem diferentes formas de conhecer, capazes de constituir diferentes instâncias de saber, frutos de diferentes práticas, que podem ou não adquirir um estatuto científico” (Lopes, 1999, p. 96).

Em contrapartida, a ciência possui uma forma padronizada de explicação da realidade, parte de uma racionalidade que lhe é própria e busca formular uma maneira homogênea e sistematizada de entender e explicar os fenômenos físicos e sociais. A esse respeito, Geraldo (2009) anuncia que o conhecimento científico se desenvolve a partir de uma atitude metódica diante dos problemas enfrentados pela humanidade no decorrer do processo histórico, por isso ele objetiva a construção de unidades teóricas mais gerais, isto é: “[...]”

quadros teóricos sistematizados de compreensão dos elementos e dos fenômenos fundamentais da natureza, da sociedade, do pensamento e suas inter-relações” (Geraldo, 2009, p. 35).

Até aqui, procuramos demonstrar as diferenças entre saber e conhecimento, entretanto, é possível afirmar que entre esses dois campos não existem somente diferenças, mas também relações. A descrição acerca dessas distinções é válida na medida em que nos permite compreender a especificidade de cada um desses campos, entretanto, não nos coloca diante da necessidade de concluirmos que um é superior ao outro, pois como nos lembra Lopes (1999, p. 97): “É preciso reforçar a questão básica da pluralidade dos saberes. [...] As ciências são apenas algumas das possíveis formas de se conhecer, com suas racionalidades próprias. Outros saberes se constituem a partir de outras racionalidades”.

Nessa perspectiva, apesar das discrepâncias existentes entre o conceito de saber e conhecimento, o saber, pelo cunho intencional que carrega, torna-se um caminho para a constituição do conhecimento. Destarte, os saberes podem contribuir para a produção do conhecimento, na medida em que solicitam a ação ativa e consciente dos sujeitos no mundo, de modo que estes estabeleçam o diálogo entre a teoria e a prática e sejam capazes de atribuir sentido as experiências que vivenciam (Franco, 2009).

Com base nisso, entende-se que toda ciência é um saber que foi aprimorado, discutido, estudado a partir do referencial da metodologia científica. Em conformidade com o pensamento de Lopes (1999, p. 94): “Para que haja ciência, é preciso que os discursos obedeçam a determinadas leis de construção de proposições (unidades elementares da Lógica), regras que dão ao discurso o caráter distintivo de ciência”.

Japiassu (1991, p. 17-18) corrobora com esta posição quando enfatiza que:

Antes do surgimento de uma disciplina científica, há sempre uma primeira aquisição ainda não científica de estados mentais já formados de modo mais ou menos natural e espontâneo. No nível coletivo, esses estados mentais são constitutivos de uma certa cultura. Eles constituem as “opiniões primeiras” ou pré-noções, tendo por função reconciliar o pensamento comum consigo mesmo, propondo certas explicações. Podemos caracterizar tais pré-noções como um conjunto falsamente sistematizado de juízos, constituindo representações esquemáticas e sumárias, formadas pela prática e para a prática, obtendo sua evidência e sua “autoridade” das funções sociais que desempenham. Como já dizia Aristóteles, “toda disciplina susceptível de se aprender, e todo estudo comportando um processo intelectual, constituem-se a partir de um conhecimento já presente.”

Precedida essa breve explanação, nos debruçaremos agora na discussão sobre o conceito de saberes docentes. Estes evidenciam um conjunto de conhecimentos, atitudes e habilidades que caracterizam o magistério e expressam a complexidade do trabalho desenvolvido pelos professores. Por tudo isso, concebe-se que esses saberes traduzem a

especificidade do trabalho educativo e outorgam a identidade e a profissionalidade docente. Com base nessa premissa, Gauthier (1998, p. 34) salienta que a posse de um saber específico é o que caracteriza o magistério e sua categoria profissional, logo compreende-se que: “[...] os saberes da ação pedagógica constituem um dos fundamentos da identidade profissional do professor”.

Os saberes estão imbricados nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores no interior das instituições de ensino, por isso estão diretamente relacionados as necessidades cotidianas e as soluções que os docentes encontram para intervir nos problemas identificados na sala de aula. Entretanto, eles não se constituem apenas na prática, uma vez que também são alimentados pelas teorias da educação, ou seja, possuem um direcionamento epistemológico e decorrem da interpretação e do uso que os professores fazem dessas teorias. Além disso, os saberes possuem também uma intencionalidade educativa que está alinhada aos objetivos orientadores do processo de ensino aprendizagem.

Pimenta (2012, p. 28) argumenta sobre essa questão ao escrever que:

O saber docente não é formado apenas na prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação. Dessa forma, a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vistas para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais.

Esses saberes são diversificados porque respondem a própria complexidade do processo de ensino, o qual exige dos professores conhecimentos, atitudes e habilidades que transcendem a ação de explanar os conteúdos. Desse modo, a docência requer tanto o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos, como as formas de transmissão do mesmo, isto é, a identificação das práticas pedagógicas e didáticas que devem ser empregadas em cada contexto. Requer ainda a capacidade de interagir e se relacionar com os estudantes, de organizar o currículo, tomando como referência, às características cognitivas e as necessidades de aprendizagem dos mesmos.

Neste sentido, entende-se que ensinar é uma atividade complexa, a qual exige formação, pois esta qualifica os professores com os instrumentos teóricos e práticos para que eles sejam capazes de exercer a docência. É, portanto, na articulação entre o conhecimento teórico apreendido por estes profissionais durante a formação inicial e contínua, as ações pedagógicas realizadas no cotidiano da sala de aula e o contexto social onde o ensino é desenvolvido que os saberes docentes se constituem, num processo constante de reflexão sobre a prática. Como diz Silva (2018, p. 22): “O conhecimento torna-se importante para o docente

porque é capaz de alimentar um processo de reflexão inserida num determinado contexto, permitindo sempre um campo aberto ao questionamento e a construção de novos saberes”.

Sendo assim, pode-se afirmar que esses saberes nem são só teóricos, nem só práticos, são teóricos e práticos, pois requerem a presença do sujeito reflexivo para realização da mediação entre esses dois campos. Outrossim, a prática docente pode ser qualificada como práxis, quando expressa uma ação epistemologicamente orientada, intencional, planejada e com objetivos previamente estabelecidos que culmina na transformação da realidade.

Diante disso, vários autores elaboraram suas tipologias para demonstrar a diversidade dos saberes que são necessários ao exercício da docência. Vamos citar, brevemente, essas tipologias e mostrar as conceituações propostas por cada autor. Na esfera nacional podemos mencionar os estudos de Selma Garrido Pimenta (2009) e de Dermeval Saviani (1996). Pimenta (2012) aborda a questão dos saberes docentes partindo dos estudos que enfatizam a formação e a identidade do professor. Portanto, o processo de constituição desses saberes ocorre na articulação entre a formação, a construção da identidade docente e o contexto histórico.

Nesse cenário, o ensino é concebido como prática social e a constituição dos saberes ocorre quando a formação possibilita aos professores a reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas socialmente consagradas na relação ou no confronto com as teorias da educação. Assim: “Os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da prática, ao mesmo tempo ressignificando-os e sendo por eles ressignificados” (Pimenta, 2012, p. 26). Em síntese, a tipologia elaborada pela autora, diz que os saberes dos professores abrangem: os saberes do conhecimento, os da experiência e os pedagógicos (Pimenta, 2009). Considerando esse delineamento, não podemos deixar de salientar que no nosso entendimento, os saberes curriculares estão incluídos dentro dos pedagógicos.

Os saberes do conhecimento estão relacionados aos conteúdos das disciplinas, englobam, portanto, a sistematização científica que é produzida em cada área do conhecimento, como por exemplo, as ciências sociais e geográficas, a matemática, biologia, química, física, educação física e ainda as artes cênicas, plástica e musicais. Os saberes da experiência são aqueles que os docentes constituem ao longo dos anos no magistério, ou seja, aqueles que: “[...] os professores produzem no seu cotidiano docente, em um processo permanente de reflexão sobre sua prática” (Pimenta, 2009, p. 20). Estão relacionados aos aprendizados desenvolvidos no cotidiano e, por isso, também se fazem presentes nas interações estabelecidas entre os educadores nos diversos espaços de atuação e formação, onde os mesmos compartilham a cultura profissional.

Por outro lado, também dizem respeito ao significado que é socialmente atribuído a profissão. Assim, antes mesmo de ingressarem nos cursos de formação os futuros educadores já possuem uma experiência socialmente acumulada sobre o que é ser professor, bem como sobre as dificuldades e a desvalorização enfrentadas pela profissão. Também conviveram com outros docentes nos longos anos de escolarização e formação inicial e contínua, o que lhes permite aceitar ou negar determinados modelos de docência, bem como constituir um modelo próprio, um jeito específico e peculiar de conceber e viver o magistério (Pimenta, 2009).

Por fim, os saberes pedagógicos dizem respeito ao processo de ensino e estão situados no espaço da interação que ocorre entre professores e alunos (Pimenta, 2009). São eles que dão suporte para que os professores ensinem e possam mediar a aprendizagem dos discentes. Permitem que os docentes estabeleçam os objetivos norteadores desse processo, transformem os conteúdos científicos em conteúdos de ensino, selecionem uma diversidade de metodologias e atividades avaliativas, que atendam as diversas formas de aprendizagem, direcionem as interações em sala de aula (relação professor-aluno / relação aluno-aluno) de modo que, elas impulsionem a aquisição do conhecimento científico pelos estudantes.

Destarte, é válido considerar que os saberes curriculares estão incluídos dentro dos pedagógicos porque eles dizem respeito a sequenciação dos conteúdos ministrados. Não obstante é o saber curricular que auxilia os professores a adequarem o nível de complexidade dos conhecimentos ensinados as características cognitivas dos discentes. Também é este saber que permite a identificação da dimensão ideológica que se faz presente na forma como esses conteúdos são apresentados tanto pelos materiais de apoio, ou seja, livros, apostilas, textos e vídeos, quanto pelos próprios docentes em sala de aula.

Na tipologia apresentada por Saviani (1996), os saberes implicados na formação do educador estão relacionados a natureza e especificidade da educação. Sendo assim, o trabalho educativo é entendido como um processo de humanização, cujo objetivo é possibilitar que todos os estudantes tenham acesso aos conteúdos científicos, que são produzidos no interior de cada área do conhecimento. Neste sentido, o autor explica 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, 1996, p. 147).

A tipologia dos saberes docentes explicitada pelo autor engloba: o saber atitudinal, crítico-contextual, específico, pedagógico e o didático-curricular. O saber atitudinal compreende as atitudes, habilidades e competências que são atribuídas ao educador e que constituem a sua identidade. Este saber pode ser acessado pelos professores tanto na formação institucionalizada, quanto no próprio exercício da docência e abrange atitudes como: “[...]”

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. Como postula o autor: “Trata-se do saber relativo à compreensão das condições sócio-históricas que determinam a tarefa educativa” (Saviani, 1996, p. 148). Sendo assim, o professor precisa conhecer as características culturais dos educandos, o contexto social em que vivem e com isso, apreender os condicionantes políticos, econômicos e culturais que condicionam sua prática pedagógica. Este saber é necessário porque clarifica o sentido político e emancipador do ensino.

Os saberes específicos dizem respeito: “[...] às disciplinas em que se recorta o conhecimento socialmente produzido e que integram os currículos escolares [...]” (Saviani, 1996, p. 149). Portanto, esses saberes constituem os conteúdos de cada área da ciência. Eles são transformados em matéria de ensino, sequenciados e adaptados aos diversos níveis de aprendizagem para que possam ser assimilados pelos estudantes.

O saber pedagógico constitui o fulcro das ações que são desenvolvidas pelos professores em sala de aula, além disso ele expressa a identidade docente, já que seu domínio é uma característica intrínseca ao magistério. Conforme indica Saviani (1996, p. 149), este saber abarca: “[...] os conhecimentos produzidos pelas ciências da educação e sistematizados nas teorias educacionais, visando a articular os fundamentos da educação com as orientações que se imprimem ao trabalho educativo”.

O saber didático-curricular fundamenta a organização do ensino e está associado ao saber-fazer. Portanto, ele expressa os objetivos que orientam o trabalho educativo, bem como os conteúdos a serem ensinados, a metodologia a ser empregada em cada situação e os instrumentos avaliativos a serem aplicados. Conforme orienta Saviani (1996, p. 149-150) este saber implica não apenas a organização os procedimentos técnico-metodológicos, mas também: “[...] a dinâmica do trabalho pedagógico, como uma estrutura articuladas de agentes, conteúdos, instrumentos e procedimentos que se movimentam no espaço e tempo pedagógicos, visando a atingir objetivos intencionalmente formulados”.

No âmbito internacional, mencionamos os estudos desenvolvidos por Lee Shulman (2014), Tardif (2014) e Gauthier (1998). A pesquisa do estadunidense Lee Shulman (2014) tem como ponto de partida a investigação sobre a base de conhecimentos necessários ao ensino. Para o autor, a estruturação desta base é importante porque contribui sobremaneira para a profissionalização do magistério e, conseqüentemente, para o melhoramento dos percursos de formação inicial e contínua dos professores (Shulman, 2014).

Shulman (1986 *apud* Mizukami, 2004) explica que, essa base está relacionada a um repertório profissional, constituído por categorias de conhecimentos que fundamentam as ações desenvolvidas pelos docentes. Mizukami (2004), explica que Shulman (1986 *apud* Mizukami, 2004), concentrou sua atenção no conhecimento pedagógico do conteúdo que é desenvolvido pelos professores no intuito viabilizar a aprendizagem dos discentes. Mizukami (2004) continua salientando que na visão do autor, as pesquisas sobre a base de conhecimentos para o ensino que foram produzidas nos Estados Unidos no decorrer década de 70, apesar de muito importantes, ignoraram o conhecimento dos professores e o contexto social no qual a ação deles se realizava, bem como as características físicas e psicológicas dos alunos.

Estas, denominadas de pesquisas processo-produto, decorreram de um enfoque teórico metodológico alicerçado na psicologia funcional e comportamentalista, sendo assim, restringiram suas investigações a aplicação de experimentos que objetivavam, principalmente, a análise e a descrição do comportamento dos professores em sala de aula. Por isso, entende-se que de acordo com as ponderações formuladas por Mizukami (2004, p. 35) nessas investigações: “Os comportamentos do professor eram observados, contados e combinados sem referências às suas intenções ou cognições. Eram abstraídos sem considerar os contextos, os conteúdos do ensino e as limitações”.

Na compreensão de Shulman (1986 *apud* Mizukami, 2004), as pesquisas processo-produto, por se dedicarem exclusivamente ao estudo do comportamento dos professores, desconsideraram o fato de que esses profissionais detêm um conhecimento especializado, relativo à disciplina que ensinam e também um conhecimento pedagógico, o qual está relacionado ao conteúdo. Diante dessa questão, o próprio Shulman (2014, p. 205) esclarece dizendo que: “Um professor sabe alguma coisa não sabida por outrem, presumivelmente os alunos. [...] Portanto, o ensino necessariamente começa com o professor entendendo o que deve ser aprendido e como deve ser ensinado”.

Em síntese, a junção dessas duas categorias teóricas, isto é, o conhecimento especializado e o conhecimento pedagógico do conteúdo, constitui o que o autor chama de raciocínio pedagógico. Nesse contexto, esse raciocínio envolve tanto o domínio da matéria que precisa ser ensinada, quanto o domínio das formas mais adequadas para ensiná-la, ou seja, as maneiras pelas quais os professores as transpõem para as situações de ensino aprendizagem. O modelo de raciocínio pedagógico postulado por Shulman (1987 *apud* Mizukami, 2004) está ancorado nos conhecimentos que são construídos e mobilizados pelos professores durante o ensino e abarca os seguintes momentos: compreensão, transformação, instrução, avaliação,

reflexão e nova compreensão. Desse modo, tomando como referência as elucidações fornecidas por Mizukami (2004), faremos uma breve explanação de cada um desses momentos.

A compreensão tem como ponto de partida a própria estrutura da matéria que é ensinada, isso significa que os professores precisam ter um conhecimento especializado da mesma, isto é, conhecer suas características teóricas e metodológicas. Este conhecimento especializado torna os docentes capazes de traçar os propósitos da ação pedagógica e ensinar de diferentes formas, de modo que possam sanar as dificuldades encontradas pelos estudantes ao longo do processo de ensino aprendizagem.

A transformação diz respeito a estruturação do planejamento que norteará o desenvolvimento da aula, o que pressupõe a transformação dos conteúdos de ensino em conteúdos de aprendizagem. Para tanto, o professor expõe exemplos e demonstrações, busca conexões, desenvolve análises, apresenta ilustrações, e faz uso de uma infinidade de metodologias que possibilitam a compreensão da matéria.

A instrução corresponde ao desempenho observável do professor, isto é, as ações desenvolvidas por ele no decorrer da aula. Essas ações envolvem, por exemplo: a gestão da turma, as interações individuais e coletivas, o estabelecimento da disciplina, as formas de explanação dos conteúdos, as estratégias utilizadas para viabilizar a aprendizagem dos estudantes etc.

A avaliação, como a própria palavra sugere, tem como principal objetivo, a averiguação contínua da compreensão desenvolvida pelos alunos acerca dos conteúdos ensinados. Pode ocorrer durante ou após a instrução e adotar diversos instrumentos, isto é, tanto avaliações formais como outros tipos de atividades. Já a reflexão, consiste na revisão e análise crítica da ação pedagógica que foi desenvolvida. Nesse momento, é necessário recorrer aos objetivos do ensino e verificar se estes foram atendidos ou não.

Por fim, o momento da nova compreensão está relacionado ao crescimento do docente enquanto profissional detentor de uma base de conhecimentos para o ensino. Nesse contexto, entende-se que a aprendizagem da docência também ocorre no espaço da sala de aula quando o professor planeja o ensino, reflete sobre a própria prática e aprende diuturnamente, a viver o magistério.

Nesse contexto, a tipologia apresentada por Shulman (2014) elenca a base de conhecimentos necessários ao ensino. Conforme este autor esses conhecimentos estão agrupados em sete categorias, são elas:

- Conhecimento do conteúdo: constitui aquilo que deve ser ensinado em cada área;

- Conhecimento pedagógico geral: corresponde aos princípios e estratégias de gerenciamento e organização de sala de aula;
- Conhecimento do currículo: relativo ao domínio de materiais e programas que servem como ferramentas ao trabalho dos professores;
- Conhecimento pedagógico do conteúdo: relacionado a pedagogia;
- Conhecimento dos alunos e de suas características;
- Conhecimento de contextos educacionais: abrange o funcionamento da sala de aula, a gestão do sistema de ensino e as características culturais da comunidade;
- Conhecimento dos fins, propósitos e valores da educação: envolve a compreensão histórica e filosófica da educação (Shulman, 2014).

Como já foi mencionado, o conhecimento pedagógico do conteúdo constitui para o autor, a categoria que expressa com mais profundidade, a ação desenvolvida pelos docentes, pois segundo ele: “O conhecimento pedagógico do conteúdo é, muito provavelmente, a categoria que melhor distingue a compreensão de um especialista em conteúdo daquela de um pedagogo” (Shulman, 2014, p. 207).

Dessa maneira, embora o autor reconheça a importância dos outros tipos de conhecimento para o exercício do magistério, o conhecimento pedagógico do conteúdo é colocado em evidência porque ele mostra o que os docentes pensam e fazem para tornar as matérias passíveis de serem aprendidas pelos discentes.

Na concepção de Shulman (2014, p. 207):

[...] Ele representa uma combinação de conteúdo e pedagogia no entendimento de como tópicos específicos, problemas ou questões são organizados, representados e adaptados para os diversos interesses e aptidões dos alunos, e apresentados no processo educacional em sala de aula.

Por outro lado, o conhecimento pedagógico do conteúdo, além de ser um campo de identificação dos professores, pois a ação de ensinar pressupõe o seu domínio, apresenta-se também como um espaço de inovação e constituição da identidade docente e como sentença Mizukami (2004, p. 40), ele: “É o único conhecimento pelo qual o professor pode estabelecer uma relação de protagonismo. É de sua autoria”.

Feita a apresentação da tipologia elaborada por Shulman (2014), passemos para a que foi elaborada por Tardif (2014). Maurice Tardif, autor canadense, utiliza-se da expressão saberes docentes para denominar sua tipologia. Conforme postula o autor, essa expressão engloba: “[...] os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser” (Tardif, 2014, p.

255). Em síntese, este autor chama atenção para a origem social desses saberes, por isso, se contrapõe aos estudos que tratam dessa questão numa perspectiva restritamente cognitivista, centrada no pensamento e na intelectualidade dos professores.

Segundo ele, os saberes desses profissionais não derivam apenas da cognição, ou dos conhecimentos especializados adquiridos no processo de formação, mas também, das suas trajetórias de vida e daquilo que cada um é como pessoa. Neste sentido, o autor destaca que eles provêm não somente das universidades, mas também da família e da cultura pessoal, dos longos anos de escolarização, das diversas instituições educacionais onde os docentes trabalham, da relação com os pares que é estabelecida no dia a dia da profissão e nos diferentes espaços de formação contínua (Tardif, 2014).

Por este motivo, Tardif (2014, p. 103) concebe o docente como um profissional que: “[...] pensa a partir de sua história de vida não somente intelectual, no sentido rigoroso do termo, mas também emocional, afetiva, pessoal e interpessoal”. Sendo assim, o que o professor é como pessoa e como profissional, não pode ser visto separadamente, como se estes aspectos estivessem situados em dois polos distintos. Por esse motivo, esse autor enfatiza ainda que: “[...] o saber dos professores parece estar assentado em transações constantes entre o que eles são (incluindo as emoções, a cognição, as expectativas, a história pessoal deles etc.) e o que fazem” (Tardif, 2014, p. 16).

Nesse contexto, Tardif (2014) classifica os saberes docentes como “plurais, compósitos e heterogêneos”. Plurais porque como já foi dito anteriormente, provêm de fontes sociais diversas. Compósitos e heterogêneos porque eles não obedecem a uma lógica rígida, nem a uma hierarquização. A partir dessa discussão, entende-se que, a complexidade do processo educacional impõe aos professores uma infinidade de ações que ultrapassam a transmissão dos conteúdos.

Portanto, os saberes, além de fundamentarem essas ações, permitem a esses profissionais uma compreensão elaborada de cada situação, esta por sua vez, dará origem a uma intervenção contextualizada na realidade educativa. Em vista disso, o autor argumenta que: “[...] a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações” (Tardif, 2014, p. 36).

Assim sendo, a tipologia apresentada por Tardif (2014) elenca os diversos saberes que integram a prática docente, são eles: os da formação profissional, os disciplinares, os curriculares, e os da experiência. Como o próprio nome sugere, os da formação profissional são

transmitidos pelas instituições que formam os professores. Eles estão ancorados nas ciências da educação e também englobam os saberes pedagógicos.

Os saberes disciplinares são aqueles das áreas específicas do conhecimento que estão estruturados nos currículos das instituições de ensino. Conforme Tardif (2014, p. 38) explica eles: “[...] correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes que dispõem a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior de faculdade e de cursos distintos”.

Os saberes curriculares dizem respeito à organização e sequenciação dos conteúdos de ensino, por isso dizem respeito: “[...] aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelo de cultura erudita” (Tardif, 2014, p. 38).

Por fim, os saberes da experiência são aqueles oriundos das práticas docentes. Eles não provêm das instituições de formação nem dos currículos formais, também não estão sistematizados em teorias, pois são validados pelos próprios docentes no cotidiano do trabalho, por isso, diz-se que 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” (Tardif, 2014, p. 39, grifos do autor).

Após a explanação da tipologia de Tardif (2014), focaremos no conceito tipológico elaborado por Clermont Gauthier (1998), autor canadense, cujo estudo parte da investigação acerca do reservatório de saberes necessários ao ensino. Conforme ele destaca, a pesquisa sobre esse reservatório surge como uma condição necessária a profissionalização dos docentes e permite o enfrentamento de dois obstáculos que existem no campo da pedagogia. O primeiro está relacionado a atividade dos professores, a qual ele denomina de “ofício sem saberes”. Essa denominação remete ao entendimento de que o magistério é exercido sem que haja uma clara sistematização dos saberes que lhe são inerentes.

Segundo o autor, uma das condições essenciais a toda profissão é a formalização dos saberes necessários à sua realização. Em razão disso, ele argumenta que: “[...] o conhecimento desses elementos do saber profissional docente é fundamental e pode permitir que os professores exerçam o seu ofício com muito mais competência” (Gauthier, 1998, p. 17). Contudo, conforme a compreensão do autor, o ensino, ao contrário de outros ofícios, ainda não possui essa formalização. Este fato, além de dificultar a profissionalização na área, reforça a perspectiva individual e solitária do trabalho dos professores, por isso, Gauthier (1998, p. 20, grifos do autor) enfatiza que: “[...] o ensino tarda a refletir sobre si mesmo. Confinado ao segredo da sala de aula, ele resiste a sua própria conceitualização e mal consegue se expressar”.

Neste cenário, compreende-se que a não formalização de um conjunto de saberes sobre o ensino torna esse campo susceptível de ser conceituado pela ótica do senso comum, porém as percepções provenientes daí não condizem com a complexidade do mesmo, nem com realidade que é vivenciada pelos professores em sala de aula. Desse modo, Gauthier (1998) explica que no rol das visões mais recorrentes está presente aquela que associa a ação de ensinar ao talento, ao bom senso, a intuição, a experiência ou a cultura do indivíduo.

Uma outra visão muito recorrente e, talvez a mais difundida, é aquela que restringe à docência a transmissão de conteúdo. Entretanto, Gauthier (1998) pondera dizendo que, reduzir uma atividade tão complexa quanto à docência a reprodução de conhecimentos, é negar uma análise mais aprofundada sobre a natureza desse ofício, bem como sobre a especificidade dos saberes necessários à sua realização.

O segundo obstáculo está circunscrito no campo das ciências da educação, que na visão de Gauthier (1998), produzem suas pesquisas sem considerar o trabalho que é desenvolvido pelos docentes no cotidiano da sala de aula. Este impasse trouxe um problema que o autor denomina de “saberes sem ofício”, ou seja, aquilo que é elaborado no âmbito dessas ciências, muitas vezes não corresponde com a realidade vivida pelos professores no exercício diário da profissão. Desse modo, Gauthier (1998, p. 26) salienta que, embora as faculdades de educação tenham dado uma grande contribuição ao produzirem saberes sobre o ensino estes: “[...] não se dirigiam 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, unidimensional, em que todas as variáveis são controladas”.

Sendo assim, esses dois obstáculos precisam ser superados para que a profissionalização do ensino possa, de fato, acontecer. Para o autor, é necessário conceber a ação de ensinar como processo de: “[...] mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino” (Gauthier, 1998, p. 28). É, portanto, na busca pela compreensão daquilo que compõe esse reservatório, que sua tipologia é elaborada, esta é composta pelos saberes: disciplinares, curriculares, das ciências da educação, da tradição pedagógica, da experiência e os da ação pedagógica (Gauthier, 1998).

Os saberes disciplinares correspondem aqueles: “[...] produzidos pelos pesquisadores e cientistas no interior das diversas disciplinas científicas, ao conhecimento por eles produzidos a respeito do mundo” (Gauthier, 1998, p. 29). Nesse ponto, Gauthier (1998), chama atenção para o fato de que ensinar uma matéria pressupõe o conhecimento sobre a sua

história, bem como sobre a sua estrutura, seus conceitos e métodos. Ele indica ainda que o conhecimento do professor acerca da matéria interfere diretamente na aprendizagem dos alunos.

Os saberes curriculares correspondem ao processo de transformação do programa de conteúdo em programa de ensino. Os conteúdos, uma vez produzidos no interior de cada área, precisam ser ensinados a partir de um enfoque pedagógico. Com base nisso, Gauthier (1998, p. 30) indica que: “Uma disciplina nunca é entendida tal qual, ela sofre inúmeras transformações para se tornar um programa de ensino”, e continua explicando que: “[...] O professor deve, evidentemente, “conhecer o programa”, que constitui um outro saber de seu reservatório de conhecimentos” (Gauthier, 1998, p. 30).

Os saberes das ciências da educação dizem respeito àqueles conhecimentos que os professores adquirem durante o percurso de formação inicial e contínua e que possibilitam aos docentes uma compreensão sistematizada sobre o funcionamento da educação e do ensino. Conforme elucida Gauthier (1998, p. 31): “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 socializados da mesma maneira”.

Os saberes da tradição pedagógica estão relacionados a representação social que a profissão docente adquire em cada período histórico, por isso ele pode modelar e regular o comportamento dos professores. Conforme argumenta Gauthier (1998, p. 32): “[...] cada um tem uma representação da escola que o determina antes mesmo de ter feito um curso de formação de professores na universidade”. Diante disso, o autor aponta a necessidade de as pesquisas examinarem as concepções prévias que os futuros educadores têm do magistério no intuito de desconstruir alguns estereótipos que foram atribuídos a esse ofício ao longo da história.

Os saberes da experiência cristalizam-se no cotidiano e, por isso, estão relacionados aos truques, estratégias e hábitos que os professores desenvolvem no dia a dia da profissão, expressando a síntese de um saber-fazer que corresponde as necessidades de cada situação. A esse respeito, Gauthier (1998, p. 33) nos diz que: “Essa experiência torna-se então ‘a regra’ e, ao ser repetida, assume muitas vezes a forma de uma atividade de rotina”. E continua dizendo que: “Quer se trate de um momento único ou repetido infinitas vezes, a experiência do professor não deixa de ser uma coisa pessoal e, acima de tudo, privada”.

Por fim, conforme orienta Gauthier (1998), os saberes da ação pedagógica estão associados uma espécie de “Lei do ensino”, pois, eles orientam as ações dos professores durante todo o processo de ensino aprendizagem. Além disso, eles refletem a especificidade do trabalho educativo e, com isso, contribuem para a constituição da identidade docente. É sobre isso que

o autor fala quando diz que os saberes da ação pedagógica: “[...] constituem um dos fundamentos da identidade profissional do professor” (Gauthier, 1998, p. 33).

Na visão de Gauthier (1998), a legitimação desses saberes por intermédio das pesquisas, é uma condição necessária a profissionalização do ensino, visto que é preciso levar os diversos atores sociais a aceitarem a pertinência dos mesmos. Portanto, enquanto isso não acontecer, o magistério permanecerá sendo concebido como uma questão de domínio de conteúdo, bom senso, intuição, talento ou apropriação da tradição pedagógica historicamente construída.

Feita essa breve explanação acerca da definição de saberes docentes e das diversas tipologias elaboradas pelos autores para caracterizá-los, passemos para a próxima seção, nela, partiremos do conceito de práxis para, em seguida, conceituar a práxis pedagógica.

3.4 Prática docente e práxis pedagógica

3.4.1 O conceito de práxis

Segundo Konder (1992), a palavra práxis tem sua origem na Grécia antiga onde servia para designar as relações intersubjetivas que ocorriam entre os cidadãos. Ainda segundo o autor, Aristóteles foi um dos filósofos gregos que mais fez uso dessa palavra, porém, ela aparecia nos seus escritos com um sentido vago e, nem sempre, unívoco. Por isso, entende-se que, de modo geral, Aristóteles concebia a práxis como uma ação ligada a ética, a moral e a política, circunscrita ao funcionamento da sociedade grega. Nesse contexto, a práxis, diferenciava-se da poiésis, pois esta última servia para designar o desenvolvimento da atividade produtiva dos homens.

A esse respeito Vázquez (2011) também salienta que práxis em grego significa “ação de levar algo a cabo”, porém, uma ação que tem um fim em si mesma e, que, por isso, não cria ou produz um objeto concreto para o mundo externo. Neste sentido, ela é uma atividade restrita a cada sujeito, que não busca a produção de algo fora de si mesma. Como explica o autor, na Grécia, o tipo de ação que tem como finalidade a fabricação de objetos úteis aos indivíduos é denominada de poiésis e, naquela sociedade, estava circunscrita ao trabalho realizado pelos artesãos.

Com o advento da sociedade burguesa, o modo de produção capitalista é consolidado. Neste cenário, a divisão social do trabalho provocada pela apropriação privada dos meios de produção culmina na intensificação da desigualdade entre as classes sociais, bem

como na dicotomia entre a atividade intelectual, relegada a classe que detém os meios de produção e a atividade material, relegada a classe que detém a força de trabalho. Como explica Konder (1992), o ponto crucial do capitalismo é alcançado quando ocorre a redução da força humana de trabalho a mercadoria.

Assim, ele acrescenta explicando que:

Quando o mercado se expande e suas exigências passam a determinar o funcionamento de praticamente todas as áreas decisivas da produção, o *assalariamento* – sob as mais diversas e sofisticadas formas – passa a abranger, cada vez mais, aqueles que não vivem da propriedade; e os obriga a vender a única “propriedade” economicamente significativa que têm, que é, precisamente, a força de trabalho (Konder, 1992, p. 110, grifos do autor).

Nesse contexto, entende-se que a burguesia, ao implementar o sistema capitalista, põe a ênfase na *poiésis*, isto é, na atividade produtiva dos homens porque é justamente ela que lhe possibilita o enriquecimento, bem como a reprodução dos seus interesses políticos e econômicos. Sendo assim, a permanência da mesma como classe dominante está condicionada a exploração da mão de obra daqueles que não são donos dos meios de produção e, por isso, são obrigados a vender sua força de trabalho. Considera-se, portanto, que conforme a concepção burguesa, a *práxis*, entendida como ação política, é um privilégio daqueles que pertencem a classe que governa, isto é, que decide sobre funcionamento e os rumos da sociedade.

Conforme pontua Konder (1992), foi especificamente a partir das ideias desenvolvidas por Karl Marx que a *práxis* ganha relevância, no sentido de contribuir para o desvelamento da exploração a qual é submetido o proletário na sociedade capitalista. Por isso, o autor diz que: “Coube justamente a Marx promover essa modificação decisiva, esse deslocamento essencial de perspectiva: repensar a relação entre a *práxis* e a *poiésis do ângulo dos trabalhadores*” (Konder, 1992, p. 103, grifos do autor).

Vázquez (2011) também concorda com essa assertiva, quando destaca que uma das grandes contribuições de Marx foi ter fundamentado o materialismo histórico na filosofia da *práxis*. Segundo o autor, a partir de análises sistemáticas, Marx demonstrou que o trabalho alienado, exercido pelos seres humanos no interior da sociedade capitalista, provoca a negação da atividade prática e criadora dos mesmos. Desse modo, pode-se seguramente afirmar que: “Com Marx, o problema da *práxis* como atividade humana transformadora da natureza e da sociedade passa para o primeiro plano. A filosofia se torna consciência, fundamento teórico e seu instrumento” (Vázquez, 2011, p. 111). Dito isso, convém nos indagarmos: qual é o conceito de *práxis* se tomarmos como referência a compreensão elaborada por Marx?

Vázquez (2011), explica que para Marx, a práxis é a atividade consciente dos sujeitos no mundo, e, por isso, suscita a realização de uma ação que transforma a realidade, ao mesmo tempo em que também transforma o indivíduo que pratica a ação. Dessa forma, ela pressupõe uma relação permanente entre a teoria e a prática, de modo que, a teoria, ao ser utilizada como um instrumento de compreensão e interpretação da realidade, oferece suporte para a efetuação de uma prática consciente, guiada pelas teleologias que possibilitam a projeção real daquilo que foi planejado mentalmente. Em conformidade com essa ideia, Vázquez (2011, p. 30), sintetiza dizendo que o termo “práxis” é utilizado para designar: “[...] a atividade consciente objetiva, sem que, no entanto, seja concebida com caráter estritamente utilitário que se infere do significado do ‘prático’ na linguagem comum”.

Destarte, a história do homem não está separada da história da sua práxis, isto é, das práticas desenvolvidas por ele no decorrer de cada período histórico e que permitiram os avanços civilizatórios conquistados pela humanidade. Como afirma Vázquez (2001, p. 339): “A história demonstra que o homem no passado transformou a natureza mediante sua práxis produtiva e que, em consonância com essa, transformou também suas próprias relações sociais”.

Como um ser racional, o ser humano, diferentemente dos outros animais que buscam apenas adaptar-se ao meio, transforma a natureza por meio do trabalho, tendo em vista o atendimento de suas necessidades. Para tanto, cria formas de subsistência e de interação com seus pares, produz um mundo político, econômico e cultural, com símbolos, valores e crenças que dão significado a sua existência e rompem com suas características puramente biológicas.

É, portanto, através do trabalho, que o sujeito transforma a natureza, objetiva suas teleologias e sua capacidade criadora. Suchodolski, (1976, p. 163) explica que para Marx, o trabalho pode ser definido: “[...] como uma atividade cujo conteúdo constitui a objetivação da vida genérica do homem. Graças ao trabalho, o homem desdobra-se não só espiritualmente na consciência, mas também realmente ao contemplar-se e criar-se”.

Konder (1992, p. 105), por sua vez, argumenta que:

Pelo trabalho, o sujeito humano se contrapõe ao objeto e se afirma como sujeito num movimento realizado para dominar a realidade objetiva: modifica o mundo e se modifica a si mesmo. Produz objetos e, paralelamente, altera sua própria maneira de estar na realidade objetiva e de percebê-la. E – o que é fundamental – faz sua própria história. “Toda a chamada história mundial” – assegura Marx – “Não é senão a produção do homem pelo trabalho humano”.

Em vista disso, podemos afirmar que o trabalho é uma práxis produtiva, porém, como já pontuamos anteriormente, no interior da sociedade capitalista, ele é convertido em uma

mercadoria, e, por isso, torna-se um instrumento de degradação dos indivíduos e de produção da alienação. Essa degradação constitui o processo de desumanização dos sujeitos, pois estes perdem gradativamente a capacidade de pensar e agir como seres humanos, ou seja, os valores humanos são substituídos pelos valores ditados pelo capital. Conforme explica Marx (1977, p. 2 *apud* Frigotto, 2010, p. 209): “O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e espiritual em geral. Não é consciência do homem que determina seu ser, senão pelo contrário, o seu ser social é que determina a sua consciência”.

A desumanização também está relacionada a alienação a qual os indivíduos são submetidos na sociedade capitalista. A alienação ocorre porque os resultados do trabalho dos sujeitos se tornam estranhos a ele, uma vez que não pertencem ao seu domínio. Ou dito em outros termos: o ser humano não se reconhece naquilo que ele mesmo produz. Na compreensão de Vázquez (2011), a depauperação material e espiritual do trabalhador no sistema capitalista, aliada a apropriação da sua força de trabalho por outro (aquele que possui o domínio dos meios de produção) faz com que o sujeito se comporte, em relação ao produto do seu trabalho, como se este não fosse seu. Por esse motivo, o autor continua explicando que a estrutura fundamental da alienação é: “[...] a contradição entre os homens e uma realidade sua que se opõe a eles como uma realidade exterior, estranha” (Vázquez, 2011, p. 435).

Diante do que foi exposto até o dado momento, não é difícil compreender que a práxis adquire diferentes significados se nós considerarmos duas perspectivas distintas, isto é: a marxista e a capitalista. Adotaremos a perspectiva marxista para explicar sobre esse significado. Para tanto, recorreremos as ideias de Karl Marx as quais são desenvolvidas por diversos autores que se dedicam ao estudo do mesmo, como por exemplo: Vázquez (2011), Konder (1992) e Suchodolski (1976).

De acordo com a visão marxista, a práxis é definida como uma ação de caráter teórico-prático e teleológico, cujo principal objetivo é a transformação da realidade e também do sujeito que pratica a ação. Dessa maneira, ela realiza-se por meio da atividade revolucionária e criadora desenvolvida pelos seres humanos, que ao produzirem e modificarem o ambiente histórico e social no qual estão inseridos, produzem e modificam também a própria existência.

Vázquez (2011), ao elaborar o conceito de práxis na perspectiva do marxismo, nos explica que:

Partindo dessa concepção de Marx, entendemos a práxis como atividade material humana transformadora do mundo e do próprio homem. Essa atividade real, objetiva, é, ao mesmo tempo, ideal, subjetiva e consciente. Por isso, insistimos na unidade entre teoria e prática, unidade que também implica certa distinção e relativa autonomia. A práxis não tem para nós um âmbito tão amplo que possa, inclusive, englobar a

atividade teórica em si, nem tão limitado que se reduza a uma atividade apenas material (Vázquez, 2011, p. 398).

Sendo assim, a principal característica da práxis é a relação de interdependência entre a teoria e a prática, o que faz com que ela tenha um caráter teleológico, ou seja, expressa intencionalidades, propósitos e fins que são traçados pela consciência e materializados na ação. Nesse processo, a teoria serve como um instrumento de compreensão e interpretação da realidade que se quer transformar e a prática como um percurso da ação, uma projeção concreta daquilo que, a priori, só existia idealmente no plano da consciência dos indivíduos. Conforme explicita Vázquez (2011, p. 237-238): “[...] uma teoria é prática quando materializa, por meio de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação”.

Vázquez (2011) nos ensina ainda que toda práxis é uma atividade, porém, nem toda atividade é uma práxis, porquanto, como já foi dito, somente uma ação teoricamente orientada torna possível uma intervenção consciente do sujeito na realidade. Nesse cenário, teoria e prática não estão justapostas, isto é, não estabelecem entre si uma relação de superioridade, pelo contrário, elas estão permanentemente conectadas e são partes integrantes de um mesmo processo. Isso significa que ambas possuem uma autonomia relativa, pois, apesar de desempenharem funções diferentes, é apenas dentro da possibilidade da existência de uma relação entre as duas que o sujeito pode, de fato, realizar a práxis.

Assim, a teoria, possibilita uma compreensão sistemática e metódica da realidade, de modo que, quanto mais o sujeito se apropria dela (da teoria), mais ele será capaz de compreender a totalidade dos fatos que produzem essa mesma realidade, bem como de desenvolver elucidações acerca das motivações sociais, econômicas, política e culturais que produzem o ambiente físico e social.

Desse modo, a teoria propicia aos indivíduos o acesso aos instrumentos científicos e conceituais necessários a efetuação de uma ação consciente, guiada por uma racionalidade crítica, intersubjetiva e abrangente. Entretanto, como sintetiza Vázquez (2011), a teoria em si, sozinha, não transforma o mundo, pode contribuir para sua transformação, mas para que isso ocorra ela tem de sair de si mesma, além disso, precisa ser compreendida e internalizada por aqueles que com suas próprias atitudes poderão desencadear o movimento de transformação da realidade. Com suporte nessa ideia entende-se que: “[...] a atividade teórica apenas transforma nossa consciência dos fatos, nossas ideias sobre as coisas, mas não as próprias coisas” (Vázquez, 2011, p. 241).

Por conseguinte, a prática abrange o percurso das atividades desenvolvidas pelos indivíduos desde os primórdios da história, esta tem como finalidade a produção ou transformação das condições de existência dos mesmos. Porquanto, é por meio dela que os sujeitos materializam aquilo que é pensado e idealizado no plano da consciência e conseguem produzir os meios necessários ao desenvolvimento material, cognitivo e espiritual da coletividade. Neste sentido, a prática os ajuda a interferir na realidade e construir o mundo humano.

A esse respeito, Vázquez (2011) elucida dizendo que a prática é o critério de verdade da teoria, pois é nela que a veracidade das conclusões teóricas as quais chegamos pode ser constatada ou não. Entretanto, ela também não fala por si só, não tem um fim em si mesma, sendo assim, não é possível alcançar o conhecimento fidedigno acerca dos fatos ou fenômenos a partir de uma observação imediata ou uma leitura intuitiva da prática. Como alerta o autor, esse conhecimento só pode ser descoberto mediante a análise e interpretação sistemática da realidade, por isso, Vázquez (2011, p. 149) conclui apontando que: “O critério de verdade está na prática, mas só é descoberto em uma relação propriamente teórica com a própria prática”.

Portanto, na perspectiva da práxis, não podemos conceber a teoria sem a prática ou vice-versa. A teoria precisa da prática para verificar se suas elaborações correspondem à realidade e também para suscitar a formulação de novas teorias, isto é, novos estudos que propiciem o atendimento das necessidades dos seres humanos em cada período histórico. Por conseguinte, a prática precisa da teoria para ser compreendida, questionada e reformulada. Assim, a atividade dos indivíduos pode ser sempre repensada com vistas a efetuação de ações conscientes e qualificadas.

Nesse ínterim, compreende-se que:

Em suma, a práxis se apresenta como uma atividade material, transformadora e adequada a fins. Fora dela, fica a atividade teórica que não se materializa, na medida em que é atividade espiritual pura. Mas, entretanto, não há práxis como atividade puramente material, isto é, sem a produção de fins e conhecimentos que caracteriza a atividade teórica. Isso significa que o problema de determinar o que é a práxis requer delimitar mais profundamente as relações entre teoria e prática (Vázquez, 2011, p. 239).

Diante disso, consideramos importante salientar o seguinte: quando afirmamos que o papel da teoria também está relacionado ao atendimento das necessidades dos indivíduos, não estamos defendendo uma concepção neoliberal ou restritamente pragmática e utilitária da mesma. O que queremos clarificar é que, se a teoria é uma produção humana, ela responde aos problemas dos seres humanos. Estes, recorrem a ela não somente para compreender o mundo,

mas também para intervir nele e solucionar os problemas ligados a própria existência. Nesse caso, entendemos que a produção científica de um modo geral, contribui de modo significativo para o desenvolvimento intelectual, político, cultural, artístico e tecnológico da humanidade.

Compreendemos ainda que na sociedade capitalista, a teoria é comumente tratada dentro de uma perspectiva neoliberal, a qual relativiza sua existência e nega sua objetividade científica. Nesse contexto, em nome de um praticismo utilitário, ela é muitas vezes, rechaçada e concebida como algo obsoleto, que não corresponderia as aceleradas transformações do mundo tecnológico e pós-moderno.

Essa perspectiva pode ser detectada inclusive, nas diversas reformas educacionais que são anunciadas a partir da década de 1990 no Brasil, tanto no âmbito da formação dos professores, quanto no da formação dos alunos e que têm na Pedagogia das Competências sua principal fonte de embasamento. Segundo Santos e Orso (2020), essas reformas correspondem aos projetos de ajuste da educação dos países periféricos às políticas neoliberais desenvolvidas pelos organismos internacionais, que possuem o domínio do mercado mundial, como por exemplo: a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO, o Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF e o Banco Mundial.

Conforme também ressalta Freitas (2012), a agenda das políticas desse período é organizada e financiada pelos “reformadores empresariais da educação” e tem como principal objetivo, veicular o ensino que é ministrado nas escolas e universidades dos países subdesenvolvidos ao processo de acumulação flexível do capital, formando uma massa de mão de obra minimamente qualificada, resiliente e adaptada as exigências do mercado neoliberal.

Nesse cenário, ocorre uma diminuição considerável, ou até eliminação dos recursos destinados à educação e aos demais serviços públicos, bem como um intenso processo de privatização. Por outro lado, as noções de empregabilidade e meritocracia ganham evidência e os trabalhadores são avaliados pela capacidade de se adequarem rapidamente as demandas impostas pelas empresas. Haja vista, essa adequação envolve no mínimo: saber mobilizar conhecimentos cognitivos para resolução de problemas complexos, ter o domínio das habilidades socioemocionais, ser multifuncional/polivalente, lidar eficazmente com incertezas e situações não previstas e desenvolver atitudes colaborativas.

No âmbito da formação de professores, essas reformas investem em um modelo de docência pautado na racionalidade técnica, cujos profissionais são preparados para assumirem a função de tecnólogos do ensino. Dessa maneira, o sólido conhecimento teórico necessário ao exercício crítico deste ofício é substituído por um conhecimento superficial, restrito ao treinamento de competências, conforme determina a lógica empresarial. Mascarenhas e Franco

(2021) ratificam esse entendimento e complementam dizendo que, na perspectiva dessas reformas, há um esvaziamento da pedagogia e da didática na formação do educador, pois esta formação é reduzida a um processo de inculcação da ideologia neoliberal que destitui a autonomia dos professores perante o próprio trabalho e induz a passividade intelectual dos mesmos.

Assim, os professores ficam impedidos de refletir criticamente sobre o significado político e social das suas ações, bem como de realizar um trabalho que esteja comprometido com a emancipação das classes populares. Mascarenhas e Franco (2021) concluem dizendo que essas reformas contribuem para a perpetuação de uma cultura de “coisificação da docência”, bem como, para o desenvolvimento de uma política de desprofissionalização do magistério, já que propõem uma formação aligeirada e calcada exclusivamente na prática.

Do mesmo modo, no âmbito da educação que é destinada a maior parte da população, constata-se que essas reformas supervalorizam os interesses dos estudantes na elaboração dos currículos, atrelando a formação dos mesmos a mera satisfação das necessidades práticas da vida cotidiana. Em razão disso, descaracterizam a função precípua do ensino enquanto práxis social humanizadora, cuja função primordial é possibilitar que a classe popular tenha acesso ao conhecimento científico elaborado pela humanidade no decorrer do processo histórico (Saviani, 2012).

À vista disso, ao conceberem como mais importantes as aprendizagens que os sujeitos realizam sozinhos, de forma espontânea, desqualificam o processo de transmissão do conhecimento científico, considerando-o como um obstáculo ao desenvolvimento da autonomia dos discentes (Duarte, 2001). Evidencia-se, portanto, que esta maneira de entender a aprendizagem, nega o desenvolvimento da práxis dos indivíduos, além de ser conivente com a concepção neoliberal da educação, pois tem como foco a mera adaptação dos seres humanos aos interesses do capital, o que culmina na reprodução das desigualdades sociais.

Com relação a isso Facci (2004, p. 33-34), acrescenta afirmando que:

É patente na nossa sociedade a desvalorização da escola e conseqüentemente do trabalho do professor. A sociedade capitalista não tem interesse em possibilitar a socialização do saber que desvende suas contradições, não tem interesse que os homens tenham consciência de sua condição de exclusão dessa sociedade e dos bens culturais. Não podemos negar que os professores estão enfrentando este mal-estar; no entanto, é necessário entender o processo que vem ocorrendo de dismantelamento da escola e mesmo de uma banalização do conhecimento em prol de uma “sociedade do conhecimento” na qual o objetivo maior é pensar na empregabilidade, em formas de adequar os alunos aos preceitos neoliberais, na qual a competência e a aquisição de habilidades são mais importantes que o conhecimento histórico-científico, conhecimento este que pode impulsionar mudanças na consciência dos alunos que passam pelo processo de escolarização.

Porém, tanto os autores da pedagogia como os da psicologia que compactuam de uma compreensão crítica e humanizadora acerca da formação dos indivíduos, explicam que o ensino deve ser um percurso de desenvolvimento das funções mentais superiores de todos os estudantes e não do mero treinamento de competências. Para que isso ocorra é necessário um processo de mediação, ou seja, uma ação docente intencional e sistemática, que propicie a socialização dos bens culturais já constituídos pelo gênero humano (Vigotski, 2007)³ e que viabilize a passagem de uma compreensão sincrética da realidade social, para uma compreensão sintética da mesma (Saviani, 2012).

Diante disso, consideramos importante ressaltar que o ensino exige o processo de transmissão e interiorização do arcabouço teórico socialmente elaborado e que nem toda transmissão induz a passividade ou desconsidera os saberes que os discentes já possuem. É sobre isso que Saviani (2009) fala quando diz que, o acesso das classes populares ao conhecimento científico é um dos principais pontos a ser considerado pela didática crítica, pois é uma condição necessária para a participação política as massas.

Como o próprio Saviani anuncia (2009, p. 50-51):

Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. Eu costumo, às vezes, enunciar isso da seguinte forma: o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação.

A título de esclarecimento, é necessário assinalar que em concordância com a aquilo que nos explica Ramos (2003), a noção de competência é originária da psicologia do desenvolvimento, notadamente da vertente relacionada ao construtivismo e aos estudos elaborados por Jean Piaget. Evidencia-se ainda que, no contexto atual essa noção está igualmente atrelada a dimensão socioeconômica, que relega à educação o papel de adaptar psicologicamente os trabalhadores às relações sociais que visam a reprodução do sistema capitalista.

Por isso, a autora explica que para a Pedagogia das Competências, os conhecimentos apreendidos pelos indivíduos devem ter um caráter prático-utilitário, ligados apenas ao fazer e desligados do pensar, isto é: “[...] tendem a se limitar ao recorte estritamente instrumental, desagregando a formação pelo atrelamento a tarefas e desempenhos específicos, prescritos e observáveis” (Ramos, 2003, p. 98).

³ Informamos que ao longo dessa tese, a escrita do nome deste autor segue a forma ortográfica que é utilizada em cada fonte de pesquisa utilizada por nós.

Ramos (2003), segue elucidando que a Pedagogia das Competências está alicerçada na teoria da equilibração postulada pelo construtivismo piagetiano. Segundo esta teoria, a aprendizagem ocorre por meio de constantes desequilíbrios mentais que acontecem quando os indivíduos precisam se apropriar de novos conhecimentos. Assim, para que essa apropriação se realize, é necessário que o sujeito se esforce mentalmente, isto é, reorganize seu pensamento, de modo que possa ampliar as funções mentais até então consolidadas. É, portanto, mediante a ampliação dessas funções, que a aprendizagem se concretiza. Nesse cenário, Ramos (2003, p. 98) esclarece dizendo que: “As competências seriam as estruturas ou os esquemas mentais responsáveis pela interação dinâmica entre os saberes prévios do indivíduo – construídos mediante as experiências - e os saberes formalizados”.

Nesse encadeamento, de acordo com a visão do construtivismo piagetiano, o ser humano está inserido em um movimento permanente de adaptação das suas estruturas mentais em conformidade com as demandas solicitadas pelo ambiente físico e social. Este processo é contínuo e impulsiona o indivíduo na busca pelo equilíbrio, e, conseqüentemente, pela adaptação ao meio. No tocante a isso, Ramos (2003), alude dizendo que a adaptação é uma categoria própria da concepção naturalista e biológica do homem e serve para explicar os processos de socialização do mesmo.

Destarte, em consonância com esta visão:

[...] a socialização do indivíduo é um processo de interação, de adaptação, de busca de equilíbrio com o meio físico e social. Desta forma, o desenvolvimento psicológico dos indivíduos equivaleria ao desenvolvimento de mecanismos adaptativos do comportamento humano ao meio material e social – as competências cognitivas, sócio-afetivas e psicomotoras – por meio das quais os indivíduos *constroem* seu conhecimento (Ramos, 2003, p. 99, grifos da autora).

A autora continua explicando que em consonância com a perspectiva naturalista e adaptativa do homem:

[...] o caráter ontológico do conhecimento é substituído pelo experiencial. As categorias *objetivo* e *subjetivo* fundem-se indistintamente no processo de interação, superando proposições de certeza e de universalidade em benefício da particularidade, da indeterminação e da contingência do conhecimento. Em outras palavras, o sentido e o valor de qualquer representação do real depende do ponto a partir do qual se vê o real – relativismo – e de quem o vê – subjetivismo. Negando-se a objetividade do conhecimento e a possibilidade de explicações totalizantes da realidade, uma epistemologia adaptativa acaba por admitir que a realidade não é explicável, salvo por percepções particulares do sujeito cognoscente, isto é, como apreensões subjetivas. É o próprio conceito de verdade que volta a ser questionado (Ramos, 2003, p. 101-102, grifos da autora).

Isso posto, se faz necessário indicar que todo conhecimento científico (do qual a teoria faz parte) tem uma objetividade, ou seja, é real e tem um caráter metódico e universal. Sendo assim, não é porque ele não responde as características utilitárias do senso comum que ele deixa de ser válido, tampouco, não é porque ele não se enquadra dentro das limitações intelectuais das pessoas que ele perde sua cientificidade. Portanto, não é pela ótica do sujeito em si, individual, dos seus interesses adaptativos e das suas experiências e narrativas que devemos conceber o conhecimento científico, de forma contrária, devemos concebê-lo pela ótica da historicidade e universalidade que caracterizam o gênero humano, do significado ontológico do que é, de fato, ser humano.

Sendo assim, o papel do conhecimento não é somente adaptar os indivíduos as demandas do meio físico e social, mas também, proporcionar que eles sejam capazes de transcender os limites impostos pela vida cotidiana, de romper com a dimensão adaptativa que caracteriza o pensamento do senso comum e, com isso, possam alcançar níveis cada vez mais elevados de compreensão da realidade.

Diante disso, entende-se que a práxis não poderá ser efetivada sem que o sujeito desenvolva a compreensão sistematizada da realidade da qual faz parte, que por sua vez, só poderá ser alcançada por intermédio da teoria. Logo, é somente por meio da fundamentação teórica, que os indivíduos poderão desenvolver ações conscientes e transformadoras, as quais viabilizem o rompimento com a dimensão meramente adaptativa presente na vida cotidiana. Como podemos constatar, essa é uma relação dialética, já que pressupõe o movimento permanente entre pensamento e ação e vice-versa.

Dessa forma, concebe-se que com suporte na teoria é possível exercer uma nova prática ou qualificar a que já existe, e, a partir da prática, é possível elaborar ou reelaborar a teoria com vistas a compreensão, cada vez mais abrangente, da realidade que se deseja transformar. No cerne dessa discussão, também consideramos importante destacar que a práxis pode ser realizada tanto no nível da criação, quanto da imitação. Desse modo, o que vai diferenciar a práxis criadora da imitativa é o grau de consciência empregado em cada uma delas. Na primeira, a consciência que rege a atividade prática é flexível e está comprometida com a inovação, isto é, as finalidades que regem as ações não são fixas e, por isso, podem ser revistas durante todo o processo de criação. Sobre isso Vázquez (2011, p. 270) tece a seguinte elucubração: “[...] Formar ou transformar uma matéria não é aqui imprimir-lhe uma forma que já preexistia idealmente e de um modo acabado, de tal maneira que sua objetivação ou materialização se reduza pura e simplesmente a uma duplicação”.

Na segunda, a consciência é fechada e busca a reprodução fidedigna de um resultado que já existe, isto é, há um modelo de ação a ser imitado para que se possa alcançar um fim. Aqui não há espaço para inovação e o caminho a ser trilhado para obtenção do resultado já é conhecido. Vázquez (2011) nos diz que na práxis imitativa a margem para o imprevisível estreita-se e o ideal almejado permanece imutável. Nesse caso: “Fazer é repetir ou imitar outro fazer. A lei que rege as modalidades da ação é conhecida de antemão, bastando sujeitar-se a ela por caminhos já explorados” (Vázquez, 2011, p. 277).

Considerando esses dois níveis da práxis, entende-se que, a ação dos sujeitos está sempre oscilando entre a práxis criadora e a imitativa, isso nos indica que eles não aprendem somente pela criação, mas também pela imitação. Compreende-se, portanto, que essas duas modalidades são igualmente importantes para o desenvolvimento da espécie humana. Como já foi salientado, a principal característica da práxis é a presença da consciência durante todo o processo de criação ou imitação, pois é ela que direciona o aspecto teleológico da ação, ou seja, que traça as finalidades a serem objetivadas na prática.

Em suma, compreende-se que a atividade teórico-prática, expressa a natureza revolucionária e criadora dos indivíduos, bem como a vinculação entre o pensar e fazer, o subjetivo e o objetivo, o material e o espiritual. Como o próprio Vázquez (2011, p. 339) sintetiza: “A história demonstra que o homem no passado transformou a natureza mediante sua práxis produtiva e que, em consonância com essa, transformou também suas próprias relações sociais”.

Nessa perspectiva, a relação entre teoria e a prática vai resultar não somente na transformação da realidade, mas também, na autocriação do próprio gênero humano, bem como no rompimento com as necessidades meramente adaptativas do mesmo. Outrossim, a práxis torna-se uma característica ontológica dos sujeitos que, ao buscarem compreender o ambiente físico e social no qual estão inseridos, buscam também intervir nele, modificando-o.

Na próxima seção discutiremos sobre o desenvolvimento da prática docente na perspectiva de consolidação da práxis pedagógica. Nessa explanação, procuramos demonstrar quais as características da ação desenvolvida pelos professores quando esta fundamenta-se na práxis.

3.4.2 Da prática docente à práxis pedagógica

Na seção anterior discutimos sobre o conceito de práxis procurando demonstrar que na perspectiva materialista ela é uma atividade consciente, fundamentada tanto na teoria quanto

na prática e tem como principal objetivo a transformação de uma determinada realidade, bem como do sujeito que pratica ação. Sendo assim, a práxis é uma atividade teleológica, isto é, possui finalidades a serem alcançadas.

Konder (1992, p. 115) nos auxilia no entendimento desse conceito quando afirma que

A práxis é a atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmos. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais conseqüente, precisa da reflexão, do autoquestionamento da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática.

Essa definição, além de parecer bastante clara, nos impulsiona a pensar na prática dos professores, levando em consideração o processo de constituição e integração dos saberes profissionais que possibilitam o desenvolvimento da práxis pedagógica. Sendo assim, é a partir desse direcionamento que desenvolveremos nossa explanação nessa seção. Para tanto, relembremos o que Vázquez (2011, p. 221) nos diz na seção anterior: “Toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis”. E nessa mesma obra e página, o autor complementa essa ideia: “Daí que, para delimitar o conteúdo próprio dessa última e sua relação com outras atividades, seja preciso distinguir a práxis, como forma de atividade específica, de outras que podem estar inclusive intimamente vinculadas a ela”. Com suporte nessa assertiva de Vázquez (2011) e relacionando-a ao que nos propomos discutir aqui, afirmamos que nem toda prática docente é práxis pedagógica.

Com essa afirmativa, tomamos também como referência o que nos ensina Franco (2015, p. 605) quando a autora diz que:

O professor, no exercício de sua prática docente, pode ou não se exercitar pedagogicamente. Ou seja, sua prática docente, para se transformar em prática pedagógica, requer, pelo menos, dois movimentos: o da reflexão crítica de sua prática e o da consciência das intencionalidades que presidem suas práticas.

Essa compreensão nos impulsiona na busca pelo entendimento do que é a práxis pedagógica e de como ela se desenvolve. Sendo assim, podemos defini-la como uma ação teoricamente orientada na realidade educativa que transforma tanto quem ensina, quanto quem aprende. Destarte, isso nos indica que os docentes, ao empreenderem uma reflexão crítica sobre a atividade que exercem, tornam-se capazes de estabelecer as teleologias que fundamentam as suas ações e compreender que elas concorrem para a formação de um determinado modelo de homem, educação e sociedade. Por ser historicamente contextualizada e epistemologicamente

orientada, a práxis pedagógica jamais poderá ser confundida com uma atividade meramente técnica, inconsciente ou desprovida de finalidades.

Nessa perspectiva, entende-se que quando a prática docente não está fundamentada na práxis, ela torna-se uma ação destituída de consciência, e, portanto, sem o conhecimento acerca das teleologias que a orientam. De acordo com essa concepção, a docência é guiada por uma racionalidade técnica e concebida como uma atividade puramente instrumental de caráter restritamente burocrático. Nessa ótica, o professor é entendido como um tarefeiro, um técnico que executa eficazmente o planejamento didático, por isso ele não precisa fazer uso da teoria e nem considerar os aspectos históricos e sociais que interferem na realidade do ensino. Essa vertente aplicacionista da educação tem suas matrizes teóricas ancoradas na Pedagogia liberal, mais especificamente na tendência Tecnicista/Neotecnicista, Produtivista e também na Pedagogia das Competências (Saviani, 2011).

Para Ghedin (2012, p. 151): “A racionalidade técnica defende a ideia de que os profissionais solucionem problemas instrumentais, mediante a seleção dos meios técnicos”. Partindo desse pressuposto, a aprendizagem da docência é reduzida a prática, ao acúmulo de destrezas e habilidades técnicas na qual o fazer é mais importante que o pensar, por isso, os conhecimentos acerca dos fundamentos filosóficos que orientam a ação dos professores são desconsiderados. Dessa maneira, a formação docente limita-se ao treinamento e a aquisição de competências individuais necessárias ao desenvolvimento de um modelo produtivista de ensino, cuja principal finalidade é a adaptação dos sujeitos as demandas do sistema capitalista. Nessa acepção, a educação adquire um caráter mercadológico, sendo concebida como geradora de produtividade.

Franco (2020) concorda com essa ideia quando ressalta que a racionalidade técnica desconsidera o protagonismo dos professores e reduz o trabalho desses profissionais a mera instrução. A autora complementa esta ideia explicando que: “A invasão da lógica ‘capitalista’ à educação tem retirado da prática o elemento artesanal, criativo, crítico que é imanente à prática pedagógica” (Franco, 2020, p. 274). Por conseguinte, Ball (2005), ao falar sobre profissionalismo, gerencialismo e performatividade na educação, sintetiza o que é a formação docente na perspectiva da racionalidade técnica.

Nesse encadeamento, o autor assinala que:

Os professores acabam inseridos na performatividade pelo empenho com que tentam corresponder aos novos (e às vezes inconciliáveis) imperativos da competição e do cumprimento de metas. Os compromissos humanísticos do verdadeiro profissional – a ética do serviço – são substituídos pela teleológica promiscuidade do profissional técnico – o gerente. A eficácia prevalece sobre a ética; a ordem, sobre a ambivalência.

Essa mudança na consciência e na identidade do professor apoia-se e se ramifica pela introdução, na preparação do professor, de formas novas de treinamento não intelectualizado, baseado na competência (Ball, 2005, p. 548).

Do mesmo modo, Silva (2018) explica que na perspectiva da racionalidade técnica há um esvaziamento da teoria, e, portanto, uma secundarização dos conteúdos teóricos-científicos na formação docente, em razão disso, os saberes da experiência, por estarem mais diretamente fincados no cotidiano dos professores, ocupam um lugar de prevalência em relação aos outros tipos de saberes. Em conformidade com essa visão, a prática é entendida de maneira individualizada e restrita à subjetividade do professor, este por sua vez, é concebido como um profissional autônomo, o único responsável pelo seu fazer, por isso, o sucesso ou o fracasso da sua ação depende exclusivamente dele.

Outrossim, de acordo com essa visão, a prática está relacionada aos problemas imediatos da sala de aula, ou seja, a aplicação de soluções rápidas e eficientes com vistas a uma melhor gestão e burocratização do ensino, bem como a reprodução acrítica de destrezas e modos de ação que já tiveram sua eficácia comprovada por professores mais experientes. Em síntese, essa concepção entende que a docência limita-se a: “[...] um processo passivo de adaptação ao ritmo de aula, de pensar novas formas de ensinar ou resolver os problemas de aprendizagem, incluindo seus alunos no aprender a aprender” (Silva, 2018, p. 27).

Franco (2009), ao tecer a crítica ao modelo da racionalidade técnica na formação de professores, argumenta que o fazer pedagógico não pode ser tratado como tecnologia, pois a ação de ensinar transcende a dimensão puramente instrumental. Assim, a autora explica que o exercício meramente prático do magistério dará origem a uma didática mecânica, linear e repetitiva, que converge para a formação de indivíduos passivos e também para a conservação das desigualdades sociais.

Entende-se, portanto, que essa maneira de se conceber o processo de ensino aprendizagem não contribui para que os professores reflitam criticamente acerca das ações que desenvolvem, ao passo em que também inviabiliza a constituição dos saberes desses profissionais, pois como nos indica Franco (2009, p. 14): “Para a reprodução de um fazer, não se necessita da articulação teoria e prática, não se requer um sujeito pensante e reflexivo, exige-se apenas o refinamento do exercício da prática”.

Em contrapartida, na perspectiva de consolidação da ação docente crítica, fundamentada na práxis, o processo de ensino aprendizagem adquire outro significado. Como foi dito anteriormente, a práxis exige a fundamentação teórica, bem como a definição das

teleologias que orientam a ação dos professores, as quais estão ligadas a uma determinada teoria pedagógica que, por sua vez, está articulada a um projeto de sociedade.

De acordo com a práxis, a intencionalidade docente não é constituída dentro de um vago conceitual, pelo contrário, é orientada por uma teoria pedagógica, a qual concebe a atividade do ensino como uma ação transformadora, capaz de possibilitar tanto a compreensão da realidade histórica e social, quanto a sua modificação. Vázquez (2011, p. 148-149) nos ajuda a elucidar sobre essa questão quando exprime que em conformidade com o que nos ensina a práxis: “A ação transformadora da realidade tem um caráter teleológico, mas os fins que se pretende materializar estão, por sua vez, condicionados, e têm por base, o conhecimento da realidade que se quer transformar”.

Dessa maneira, a teoria pedagógica crítica, orienta a ação dos professores na medida em que é objetivada em sala de aula através dos métodos de ensino. Entretanto, essa objetivação não se reduz a uma utilização imediata dos conhecimentos teóricos, como se estes fossem suscetíveis de serem aplicados da mesma forma em todos os contextos. Entende-se, portanto, que, a teoria, ao ser submetida a um processo de reflexão crítica, é analisada e ressignificada pelos professores de um modo criativo e contextualizado.

Em razão disso, é possível compreender que as teorias apreendidas pelos educadores, ao serem confrontadas ou associadas com a realidade do ensino, são reelaboradas com suporte na prática. É, portanto, na ressignificação das teorias por intermédio da prática e na reelaboração da prática com suporte nas teorias que a práxis pedagógica se constitui. Essa assertiva torna possível o entendimento de que: “O conhecimento é sempre uma relação que se estabelece entre a prática e as nossas interpretações da mesma; é a isso que chamamos de teoria, isto é, um modo de ver e interpretar nosso modo de agir no mundo” (Ghedin, 2012, p. 152).

Esse movimento que é dinâmico e criativo, propicia ao docente o desenvolvimento de uma postura crítico-reflexiva diante do próprio fazer, bem como a constituição dos seus saberes profissionais. Silva (2018, p. 111), endossa essa ideia quando explica que: “[...] os professores constroem o conhecimento a partir da análise crítica do trabalho e da ressignificação das teorias, a partir dos conhecimentos da prática (práxis)”. Por conseguinte, Ghedin (2012) acrescenta dizendo que é o professor quem procura articular o saber teórico com a sua prática e nesse percurso esse profissional vai: “[...] interiorizando e avaliando as teorias a partir da sua ação, na experiência cotidiana. Deste modo, a prática se torna o núcleo vital da produção de um novo conhecimento, dentro da práxis” (Ghedin, 2012, p. 155).

Pimenta (2012) sintetiza dizendo que o trabalho dos professores deve ser equiparado ao de um profissional intelectual e não ao de um técnico executor, pois conforme

exprime a autora: “[...] é ele que tem de compreender o funcionamento do real e articular sua visão crítica dessa realidade com as suas pretensões educativas, as quais define e reformula em função de contextos específicos” (Pimenta, 2012, p. 28). A mesma autora (2012), continua argumentando que nas práticas docentes estão contidos elementos extremamente importantes, como a intencionalidade educativa, a problematização, experimentação metodológica e o enfrentamento de situações de ensino complexas, que revelam a construção de uma didática radical, crítica e inovadora, voltada para o rompimento com os princípios da pedagogia liberal/conservadora.

Como é possível compreender, a práxis pedagógica modifica a ação dos professores e os coloca em um estado de reflexão permanente. Esta reflexão é “transcendental” (Ghedin, 2012), na medida em que extrapola o ambiente da sala de aula e considera o contexto histórico e social no qual a atividade docente se realiza e também é crítica, na medida em que concebe o ato de ensinar, como uma atividade eminentemente política, que pode contribuir tanto para conservação, quanto para transformação de um determinado modelo de sociedade.

Ghedin (2012, p. 169), tece algumas considerações sobre essa questão quando destaca que: “[...] a reflexão não é fim em si mesma, mas um meio possível e necessário, para que possamos operar um processo de mudança no modo de ser da educação”. E conclui dizendo que: “[...] a atividade pedagógica está, também, radicalmente marcada por um fazer político, do mesmo modo que, a ação política implica um fazer pedagógico” (Ghedin, 2012, p. 163).

Por outro lado, entende-se que a práxis pedagógica modifica também a realidade e o modo de ser dos estudantes, pois é a partir da mediação concretizada pelos docentes, que os discentes apreendem os conhecimentos produzidos pela humanidade no decorrer do processo histórico, que interiorizam os conceitos, os procedimentos e as atitudes referentes aos conteúdos estudados. Assim, de acordo com o que nos indica Libâneo (2015, p. 641-642), este processo é designado mediação didática e consiste na: “[...] mediação das relações do aluno com os objetos de conhecimento (processo de ensino-aprendizagem), em contextos sociais e culturais concretos, em que se articulam o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos”.

Outrossim, entende-se que a práxis pedagógica realizada pelo docente, além de oportunizar o desenvolvimento de uma compreensão crítica e sistematizada do ambiente físico e social, instrumentaliza os estudantes para que estes possam intervir e transformar o contexto histórico no qual estão inseridos. Ainda conforme explicita Libâneo (2015, p. 640): “Nessa concepção, o conhecimento pedagógico do professor é condição necessária para ajudar o aluno a mobilizar suas capacidades intelectuais para a apropriação dos conceitos”.

Em síntese, partimos da compreensão de que a práxis pedagógica caracteriza-se como um movimento permanente entre o pensar e o fazer e vice-versa. Este processo engloba duas etapas: a primeira é aquela em que se procede a leitura da realidade do ensino na sua veiculação com a sociedade. Neste momento, a teoria funciona como um ponto de ancoragem, pois é com suporte nela que os professores interpretam o ambiente histórico social e compreendem o conteúdo político que está imbricado na sua ação. A segunda etapa é aquela em que os docentes, mediante as intencionalidades estabelecidas anteriormente, desenvolvem formas de intervenção prática na realidade educativa com vistas a sua transformação.

Nesse delineamento, consideramos esclarecedoras as palavras de Franco (2008), quando a autora expressa que:

A atividade docente adquirirá o sentido de práxis sempre que envolver as condições que são inerentes à própria docência:

- A explicitação e negociação de uma intencionalidade coletiva, que dirige e dá sentido à ação individual;
- O conhecimento do objeto que se quer transformar, na direção da intencionalidade coletivamente organizada;
- Intervenção planejada e científica sobre o objeto, com vistas à transformação da realidade social (Franco, 2008, p. 116).

Sendo assim, é com esteio nessas elucidações, que podemos nos referir a práxis pedagógica como uma ação epistemologicamente orientada consciente e planejada, a qual objetiva não somente a compreensão da realidade social, mas também sua transformação. Destarte, conforme pontuamos no início dessa seção: nem toda prática docente é práxis pedagógica.

No intuito de respaldar essa nossa ideia, recorreremos novamente a Franco (2008), especificamente na passagem onde a autora explica que:

A atividade docente que se organiza de modo mecânico, casual, espontâneo, sem explicitação das intencionalidades, sem o conhecimento da realidade que se quer transformar, sem funcionar com vistas à transformação das condições de opressão, deixa de ser práxis educativa, deixa de ser atividade docente (Franco, 2008, p. 116).

Diante do exposto, reafirmamos que na perspectiva da práxis à docência é entendida enquanto atividade teórico-prática e política, em vista disso, o professor é concebido como um “intelectual crítico-reflexivo” (Giroux, 1997 *apud* Ghedin, 2012). Evidencia-se, nesse contexto, que o exercício da práxis pedagógica não está separado da ação de planejar o ensino, ou seja, de estabelecer os objetivos referentes aos conteúdos ensinados, bem como de selecionar os processos metodológicos e avaliativos que subsidiarão a aprendizagem dos estudantes. À vista

disso, compreende-se que o planejamento da ação didática expressa a intencionalidade do educador e o conduz a uma intervenção crítica e consciente na realidade social.

Desse modo, a seleção dos conteúdos de ensino, isto é, o que ensinar está relacionada a socialização dos conhecimentos científicos produzidos pela humanidade no decorrer do processo histórico. A definição dos objetivos, isto é, para quê ensinar, diz respeito ao ponto de partida e de chegada da ação pedagógica, aos propósitos que se deseja alcançar. A metodologia define os caminhos que precisam ser trilhados para que os objetivos possam ser atingidos, e, por isso, está associada ao como ensinar. Por fim, a avaliação permite ao docente acompanhar sistematicamente todo percurso da aprendizagem dos estudantes, enxergar os avanços e as dificuldades desse processo e a intervir nele de forma crítica e inovadora.

Ademais, para além de uma atividade técnica, o planejamento do ensino expressa as opções teóricas e políticas do docente. Isso nos indica que projetar a ação pedagógica é também optar pela formação de um determinado modelo de homem, de educação e de sociedade. Neste cenário, Damis (2012), argumenta que esta ação pode contribuir para manter ou superar a função capitalista da instituição educativa e, por isso, sintetiza o caráter conservador ou transformador da escola e da sociedade.

Em face do exposto, compreende-se que uma das principais característica da docência é a reflexão crítica sobre as finalidades da educação, haja vista, essa é uma das tarefas mais importantes a ser desenvolvida pelos professores, pois suscita o rompimento com a “práxis imitativa” e impulsiona o processo de consolidação da “práxis criadora” (Vázquez, 2011). Como também afirma Azzi (2009), o trabalho docente é um processo de objetivação do professor enquanto profissional, ou seja: “[...] objetivação em si, quando representa apenas adaptações ou interiorizações do mundo ou, objetivação para si, quando é crítica, quando é sintetizadora” (Azzi, 2009, p. 47).

Sendo assim, na perspectiva da práxis pedagógica a docência é uma atividade criadora, que exige a ruptura com aquilo que Freire (2017) denominou de “educação bancária”, ou seja, com os modos de ensinar e aprender tradicionalmente difundidos, pautados, exclusivamente, na transmissão mecânica de conteúdos e na passividade dos estudantes. Conteúdos estes, que, por estarem desvinculados da prática social dos professores e alunos, acabam por inviabilizarem o processo de transformação da realidade, principal objetivo da práxis.

No âmbito dessa discussão, relembremos aquilo que nos ensina Franco (2015, p. 607) no momento em que a autora diz que:

À medida que o professor desconsiderar as especificidades dos processos pedagógicos e tratar a educação como produto e resultados, numa concepção ingênua da realidade, o pedagógico teima em não se instalar, porque, nesses processos em que se pasteurizam a vida e a existência, não há espaço para o imprevisível, para o emergente, para as interferências culturais, para o novo.

Por isso, em conformidade com a práxis à docência há que considerar as especificidades dos processos pedagógicos, conforme salienta Franco (2015). Isso nos indica que ensinar não é uma ação meramente técnica e não está restrita a transmissão de conhecimentos. Ser professor pressupõe tanto o domínio dos conteúdos disciplinares, quanto dos processos pedagógicos e didáticos, que possibilitarão o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes. Nesse contexto, parte-se do pressuposto de que aprender não é apenas reproduzir informações, mas interiorizar os conceitos e as habilidades, as atitudes e os valores subjacentes aos conteúdos ensinados.

Neste cenário, a formação de professores ganha relevância no sentido de contribuir para que os docentes possam desenvolver uma atividade pedagógica fundamentada na práxis, isto é, uma ação teoricamente orientada, que ao ter como ponto de partida a compreensão sistemática da realidade histórico e social, culmina também na possibilidade de transformação dessa mesma realidade. Essa compreensão encontra respaldo nas ideias elaboradas por Saviani (2009, p. 69), notadamente na passagem na qual este autor diz: “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 prologam para além dela e que persistem mesmo após a cessação da ação pedagógica”.

Salienta-se ainda que a formação docente fundamentada na práxis implica a problematização acerca dos modos de ensinar e aprender socialmente constituídos. Este processo envolve uma análise esmiuçada das práticas pedagógicas existentes, no intuito de desvelar o projeto de formação humana e social que está imbricado nas mesmas. Haja vista, entende-se que essa análise só poderá ocorrer mediante o auxílio das teorias da educação, pois elas propiciarão aos professores o domínio do aparato conceitual necessário a elucidação dessas mesmas práticas.

Veiga (2012, p. 39) compartilha dessa mesma compreensão ao enfatizar que:

[...] a formação de professores deve emergir de um processo de investigação, em que o pensar e o fazer estão 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. Uma autonomia profissional madura requer uma reflexão crítica em que as práticas, os valores e as instituições sejam problematizadas. É um processo de descoberta e transformação da prática cotidiana e das aspirações sociais e educativas.

Sendo assim, conclui-se que somente a práxis, enquanto pressuposto norteador da prática profissional dos professores torna possível o desvelamento do significado da docência na sua relação com o contexto social mais amplo. Compreende-se, portanto, que esse significado não está embasado numa concepção restritamente técnica do ensino e também não está isento de conteúdo político, pelo contrário, está intimamente relacionado as finalidades da educação e, por isso mesmo, ao funcionamento da sociedade como um todo. Conforme nos lembra Franco (2021, p. 93): “[...] as formas de concretização da educação emergem da realidade socioeconômica e da luta de classe que caracteriza e sustenta essa mesma realidade”.

Em vista disso, concebe-se à docência como uma prática social intencional e política, que, por estar veiculada a formação integral dos indivíduos, compromete-se, obrigatoriamente, com a perpetuação ou com a transformação de uma determinada realidade. Como nos indica Azzi (2009), o professor, mesmo diante dos limites que dificultam o pleno exercício da sua autonomia didática, bem como o controle sobre o seu próprio trabalho, ainda é quem organiza e direciona a dinâmica que é vivenciada na sala e aula, cujos efeitos vão além dos muros da instituição de ensino.

Conforme também assinalam Franco e Pimenta (2016, p. 549): “O exercício da práxis requer processos de conscientização do professor sobre o papel que desempenha na sala de aula, no mundo, na vida dos alunos”. Haja vista, essas autoras ainda complementam dizendo que: “Somente um professor consciente dessas circunstâncias pode produzir mudanças e novas perspectivas na vida dos alunos” (Franco; Pimenta, 2016, p. 549).

Por fim, Damis (2012) explicita que a forma de ensinar, ao contribuir para a integração e adaptação dos seres humanos no interior da coletividade, expressa também a construção de um projeto político-pedagógico de sociedade, este por sua vez, pode estar comprometido tanto com a reprodução das relações sociais existentes, quanto com a transformação e ruptura das mesmas. A autora conclui dizendo que o ensino, ao ser entendido como expressão da intencionalidade educativa e política do docente: “[...] pode contribuir para superação da prática social mais ampla, na medida em que se colocar criticamente diante dela” (Damis, 2012, p. 181).

Outrossim, não objetivamos com isso reproduzir uma visão idealista ou salvacionista do magistério, mas procurar demonstrar que a prática docente, quando situada na perspectiva de consolidação da práxis, é uma atividade teleológica, epistemologicamente e historicamente orientada. À luz dessa concepção, à docência se coloca a serviço da transformação, isto é, da ruptura com as relações sociais baseadas nas desigualdades entre as classes. Por isso, torna-se uma ação científica, fincada na teoria, atenta as contradições

presentes na realidade e busca, diuturnamente, contribuir para o desenvolvimento da educação crítica e emancipadora, cuja principal finalidade é a humanização dos indivíduos.

Na próxima seção discutiremos sobre a epistemologia da práxis na formação de professores, descrevendo seus objetivos e suas principais características. Explanaremos também acerca das propostas de formação do professor reflexivo, indicando em quais matrizes teóricas estão assentadas cada uma delas.

3.4.3 Epistemologia da práxis na formação de professores

A formação de professores é, sem dúvida, um dos temas que ocupam lugar de destaque no campo da educação. Nesse contexto, evidencia-se que as pesquisas, cujo objeto de estudo é a formação, o saber e a profissionalização docente começaram a surgir no final dos anos de 1980, inicialmente, nos Estados Unidos e no Canadá. Esses estudos impulsionaram um movimento que aos poucos foi se espalhando pela América do Norte, pelos diversos países europeus e anglo-saxões e também pela América Latina, contribuindo significativamente, para que o magistério se constituísse como área de investigação (Almeida; Biajone, 2007).

Além disso, é necessário esclarecer que antes dos anos 80, as investigações que tratavam do ensino e dos professores possuíam um enfoque cognitivista, fundamentado, principalmente, na psicologia. Neste, privilegiou-se o estudo sistemático acerca da cognição do professor, concebendo-o apenas como um ser detentor de conteúdos conceituais e desconsiderando-o como um ser político e social.

Sendo assim, esse movimento do final da década de 80 representou a busca pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, o que culminou na reivindicação por uma formação de qualidade. A partir daí, foi possível investigar a existência de uma base de conhecimentos necessários ao ensino, bem como compreender a gênese da atividade docente, suas características e finalidades. Nesse contexto, os saberes produzidos pelos professores no cotidiano da sala de aula ganharam evidência e as pesquisas trouxeram para o centro da discussão a necessidade de sistematização desses saberes para que, com base nisso, fosse possível avaliar o modo como a formação para o magistério vinha sendo praticada até então (Almeida; Biajone, 2007).

No Brasil, a formação de professores teve início no século XIX. Com a estruturação do modo de produção capitalista, a universalização da instrução elementar tornou-se o principal objetivo da burguesia, o que culminou com a estruturação dos sistemas nacionais de ensino, estes por sua vez: “[...] 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, 2012a, p. 07). Foi, então, a partir dessa demanda, isto é, de formar 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 preparar o professor para lecionar no Ensino Primário. A cargo da Educação Superior ficaria a formação de professores para atuar no Ensino Secundário.

No que diz respeito ao conceito, como explica Donato (2022, p. 138 *apud* Veiga 2012, p. 25), a palavra formação vem do latim *formare*, que significa “dar forma, colocar-se em formação, ir-se desenvolvendo uma pessoa.” A partir dessa definição Veiga (2012, p. 26), explicita que a formação de professores: “Envolve uma ação a ser desenvolvida com alguém que vai desempenhar a tarefa de educar, de ensinar, de aprender, de pesquisar e de avaliar”. Nessa mesma direção, García (1995, p. 27) anuncia que esse processo: “[...] deverá levar a uma aquisição (no caso dos professores em formação) ou a um aperfeiçoamento ou enriquecimento da competência profissional”.

Dessarte, entendemos a formação de professores como um percurso interminável de aprendizagens. Neste percurso estão inseridas a formação inicial, a contínua e também aquela que é vivenciada no interior das instituições de ensino onde os docentes trabalham, pois, embora ela tenha um caráter não sistematizado, não podemos deixar de concebê-la como um espaço em que esses profissionais compartilham conhecimentos e produzem saberes. Cunha (2013, p. 611-612, grifos da autora), dialoga com essa nossa compreensão quando explicita que: “[...] em sentido amplo, a formação de professores se faz em um *continuum*, desde a educação familiar e cultural do professor até a sua trajetória formal e acadêmica, mantendo-se como processo vital enquanto acontece seu ciclo profissional”.

Cunha (2013), nos explica ainda que a formação inicial está ligada aos processos institucionais que concedem a licença para o exercício da profissão. Já a continuada, está relacionada ao desenvolvimento profissional dos docentes que é realizado durante a carreira. Ela pode ser oferecida tanto pelas universidades, quanto pelos sistemas e instituições ensino, mas o que significa formar professores? E o qual deve ser o conteúdo dessa formação?

Em resposta a essas perguntas podemos inferir que esse processo não está associado a preparação dos docentes para que eles desenvolvam uma ação meramente técnica, pautada, exclusivamente na transmissão de conteúdos, mas sim, prepará-los para que eles possam mediar a relação entre os conhecimentos científicos, os estudantes e o contexto histórico social no qual o ensino ocorre. Isso envolve o domínio, tanto dos saberes a serem ensinados, quanto dos processos pedagógicos e didáticos que possibilitam o desenvolvimento das aprendizagens.

De acordo com Libâneo (1994), a formação docente abrange duas dimensões: a teórico-científica e a técnico-prática. A teórico científica é composta pela formação acadêmica específica referente ao domínio dos conteúdos de ensino e pela formação pedagógica que envolve os conhecimentos da área da educação, como por exemplo: Pedagogia, Filosofia, Sociologia e História da educação, dentro outros. Por sua vez, a dimensão técnico-prática está relacionada a preparação profissional e, por isso, inclui o conhecimento acerca da didática e das metodologias referentes a cada matéria, bem como, da Psicologia, Pesquisa educacional, dentre outros.

Ademais, tomando como referência a perspectiva crítica da educação, entende-se que, formar o professor não é apenas dotar esse profissional das habilidades técnicas necessárias a prática do ensino, pois a docência é uma atividade política, intencional e contextualizada. É política porque está ligada não somente a transmissão de conhecimentos científicos, mas também de atitudes, crenças e valores que contribuem para a reprodução de uma determinada visão de mundo, que por sua vez, está relacionada a uma maneira específica de se conceber o funcionamento da educação e da sociedade.

É intencional, porque é uma atividade consciente e planejada, em razão disso, exige posicionamento teórico e estabelecimento das finalidades a serem alcançadas. Por fim, é contextualizada, ou seja, é condicionada pelos fatores históricos, políticos, econômicos e culturais que intervêm no funcionamento da prática social. Diante dessa constatação, Cunha (2013, p. 612) clarifica dizendo que: “O professor se faz professor em uma instituição cultural e humana, depositária de valores e expectativas de uma determinada sociedade, compreendida em um tempo histórico”.

Em consonância com o pensamento de Veiga (2012), formar o professor não é o mesmo que formar o tecnólogo do ensino, isto é, o profissional do fazer, que desconhece os fundamentos teóricos e políticos da sua prática. A autora continua explicado que aprender a ser professor implica compreender a importância dessa atividade e sua relação com o contexto social mais amplo. Implica igualmente, o desenvolvimento de uma profundidade científico-pedagógica que capacite este profissional para que ele possa compreender e enfrentar as problemáticas da instituição de ensino, bem como para que possa refletir criticamente sobre o significado social da função que exerce.

Em outra fonte Veiga (2014, p. 330), complementa sintetizando que:

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.

Por conseguinte, Pimenta e Anastasiou (2014), ao explanarem sobre esse conceito, também evidenciam a complexidade e diversidade dos saberes que estão implicados nesse processo. Sendo assim, as autoras argumentam que:

Em nosso entendimento, nos processos de formação de professores, é preciso considerar a importância dos saberes das áreas de conhecimento (ninguém ensina o que não sabe), dos saberes pedagógicos (pois o ensino é uma prática educativa que tem diferentes e diversas direções de sentido na formação do humano), dos saberes didáticos (que tratam da articulação da teoria da educação e da teoria do ensino para ensinar nas situações contextualizadas), dos saberes da experiência do sujeito professor (que dizem do modo como nos apropriamos do ser professor em nossa vida). 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 (Pimenta; Anastasiou, 2014, p. 71).

Como é possível analisar, a complexidade do trabalho desempenhado pelos professores torna também complexo o processo de formação, este por sua vez, é um percurso ativo de aquisição dos conhecimentos, saberes, atitudes e valores que caracterizam o magistério e deve estar alicerçado na articulação entre dimensão pessoal e profissional da docência.

Na dimensão pessoal, parte-se do estudo das representações sociais que os formandos já têm acerca do ensino. Sendo assim, entende-se que estas representações advêm das experiências vivenciadas pelos mesmos no decorrer da vida escolar, pois antes mesmo de adentrarem nas salas de aula das universidades, eles já possuem um conhecimento prévio sobre o que é ser professor, bem como sobre as atribuições que este ofício acarreta.

Neste sentido, o papel da formação é problematizar essas experiências, pois elas refletem na maneira como os formandos enxergam o magistério. Portanto, é no estudo sistemático dessas vivências, tendo como suporte as elucidações provenientes das teorias, que a identidade dos educadores é constituída. Nessa trajetória, os professores são inseridos dentro da cultura profissional, refletem acerca dos modelos de docência socialmente difundidos e passam a ser capazes de definir suas próprias concepções teóricas.

Esse pensamento encontra respaldo nas ideias formuladas por Franco (2008, p. 113), na passagem em que a autora esclarece que:

Sabe-se que a atividade docente não é exterior às condições sociais, psicológicas, emocionais, culturais do professor, ou seja, é um processo em que as dimensões pessoais e culturais dos professores interferem, modificam e compõem as condições de sua prática. Assim, quero realçar que a atividade prática docente não se circunscreve no visível da prática pedagógica em sala de aula. A prática, como se sabe, não se realiza apenas nos procedimentos didático-metodológicos utilizados pelo professor.

Pimenta (2009) também se reporta a essa questão quando explica que a identidade docente se constrói a partir do estudo sobre o significado social da profissão, na revisão permanente de seus procedimentos, no confronto entre as teorias e as práticas pedagógicas culturalmente consagradas e, por fim, se constrói pelo sentido que cada professor atribui ao seu trabalho, tomado como referências sua história de vida, suas crenças e seus valores. Diante disso, a autora afirma que: “A identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado” (Pimenta, 2009, p. 18).

Na dimensão profissional, a formação está relacionada a aprendizagem contínua do ofício, ou seja, dos conhecimentos que caracterizam a profissão e dão a ela um caráter específico. 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 este conceito está relacionado aquilo que é específico na ação docente, isto é: “[...] o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”. O termo profissionalidade também pode ser empregado para indicar o desenvolvimento profissional que se realiza ao longo a carreira.

Outro ponto a ser considerado na formação de professores é a articulação entre a teoria e a prática que também constitui o fundamento da práxis. Como já foi citado, a docência é uma atividade que só pode ser realizada mediante a compreensão sistemática do processo de ensino aprendizagem na sua relação com o contexto histórico e social. Desse modo, o estabelecimento do confronto ou da relação entre as teorias da educação e as práticas pedagógicas é um propósito a ser realizado durante todo esse percurso.

Pimenta e Lima (2012, p. 49), compartilham dessa mesma compreensão ao enfatizarem que:

[...] a teoria, além de seu poder formativo, dota os sujeitos de pontos de vistas variados sobre a ação contextualizada. Os saberes teóricos propositivos e articulam, pois, aos saberes da ação dos professores e da prática institucional, ressignificando-os e sendo por eles ressignificados. Portanto, o papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os.

Neste sentido, a teoria servirá de fundamento para compreensão da prática, assim como a prática servirá de orientação para a produção ou reelaboração da teoria. Haja vista, é importante salientar que a atividade de pesquisa também ganha relevância, uma vez que ela possibilitará tanto o acesso aos conhecimentos já disponíveis sobre o ensino, como a realização

de pesquisas durante a formação. Assim, em conformidade com o que nos assegura Franco (2008, p. 114): “Quando o professor articula o saber pesquisado com sua prática, ele interioriza uma outra lógica, que passa a dar mais significado ao que ele pode e deve realizar.”

A explanação tecida até aqui nos revela que a formação de professores não é uma categoria teoricamente e politicamente neutra, pois a forma como ela é entendida e realizada, expressa uma intencionalidade, isto é, uma maneira específica de se conceber o papel dos docentes na sociedade. García (1995, p. 30), por exemplo, compartilha desse entendimento quando explica que cada proposta formativa está relacionada a uma estrutura de racionalidade, nessa perspectiva o autor destaca que: “As concepções sobre o professor variam em função das diferentes abordagens, paradigmas e orientações”. E mais adiante segue explicando que: “Assim podemos observar numerosas, e por vezes contraditórias, imagens do professor: eficaz, competente, técnico, pessoal, profissional, sujeito que toma decisões, investigador, sujeito que reflete” (García, 1995, p. 30).

Por conseguinte, Cunha (2012, p. 26), ratifica esta ideia ao afirmar que a proposta de formação de professores: “[...] depende da concepção que se tem de educação e de seu papel na sociedade desejada”. Portanto, é no âmbito desse entendimento que a epistemologia da práxis se apresenta como uma orientação teórico-prática relevante para a formação de professores, todavia, o que é a epistemologia da práxis e como ela pode orientar essa formação?

Etimologicamente, a palavra epistemologia deriva da palavra grega *episteme*, que significa conhecimento e *logia* que significa estudo. Silva (2018) aponta que a epistemologia pode ser definida como teoria ou ramo da Filosofia que se dedica ao estudo das origens e das finalidades do conhecimento. A autora argumenta ainda que existem várias questões pelas quais a epistemologia se interessa, sendo que a principal delas é compreender o que é conhecimento.

Japiassu (1991, p. 16) acrescenta explicando que em sentido amplo, a epistemologia está relacionada a: “[...] um estudo metódico e reflexivo do saber, de sua organização, de sua formação, de seu desenvolvimento, de seu funcionamento e de seus produtos intelectuais”. Para o autor, ela não se dedica ao estudo dos métodos científicos, mas sim ao estudo dos princípios e das hipóteses que orientam as investigações empreendidas no interior de cada ciência, bem como os resultados que estas conseguem alcançar. Por esta razão, ela enxerga o conhecimento sempre como uma possibilidade, um processo de elaboração e reelaboração permanente, um vir a ser. É essa ideia que Japiassu (1991, p. 27) procura evidenciar ao afirmar que: “A tarefa da epistemologia consiste em conhecer este devir e em analisar todas as etapas de sua estruturação, chegando sempre a um conhecimento provisório, jamais acabado ou definitivo”.

Dessa forma, a epistemologia da práxis docente pode ser definida como a teoria que estuda os saberes que são constituídos pelos professores no exercício diário da profissão. Para Pimenta (2012), ela investiga as crenças, os valores e os fundamentos teóricos que orientam as ações dos mesmos, na perspectiva de compreender o processo pelo qual eles desenvolvem a identidade profissional. Desse modo, pauta-se no reconhecimento dos educadores como intelectuais críticos, capazes de produzir conhecimentos e participar da gestão e do funcionamento das instituições educativas e dos sistemas de ensino.

Esse estudo aponta para a necessidade de evidenciar os saberes da práxis pedagógica que estão imbricados na forma como os professores materializam as teorias educacionais em sala de aula, nas soluções que encontram para o enfrentamento das dificuldades que surgem durante o processo de ensino aprendizagem e ainda na maneira como transformam a realidade com vistas ao atendimento dos objetivos estabelecidos no planejamento didático. Silva (2018, p. 83) discorre sobre esse ponto e salienta que: “A eventual melhoria das práticas docentes exigiria um adequado conhecimento dessas próprias práticas e das condições em que elas ocorrem”.

Portanto, a epistemologia da práxis objetiva compreender o que os professores fazem e, não somente o que eles devem fazer. Seu ponto de partida são as experiências que eles vivenciam no cotidiano das instituições de ensino onde compartilham as teorias, os saberes e as práticas que caracterizam a cultura profissional e contribuem para o desenvolvimento da profissionalidade docente.

Dessa maneira, o saber da experiência docente torna-se um caminho e não um fim, ou seja, um caminho que precisa ser interpretado e problematizado pela teoria. Como nos orienta Silva (2018, p. 33), de acordo com essa perspectiva: “As práticas de formação orientam-se pela explicação teórica da realidade, da experiência vivida, da sua interpretação e construção de sentido e significado”. Por conseguinte, Pimenta (2012, p. 51), corrobora dizendo que: “[...] o professor pode produzir conhecimento a partir da prática, desde que na investigação reflita intencionalmente sobre ela, problematizando os resultados obtidos com suporte da teoria”.

Destarte, o estudo acerca do saber da experiência não tem por objetivo fornecer um conjunto de técnicas que servirão de modelo para o trabalho dos professores, mas sim possibilitar que estes profissionais, tanto os que estão na formação inicial, como os que estão na formação contínua, possam refletir criticamente sobre aquilo que fazem e, principalmente sobre a relação entre o ensino e o contexto social mais amplo, com vistas ao reconhecimento da dimensão política que se faz presente na prática pedagógica. Por isso, entende-se que, em conformidade com as orientações formuladas por Ghedin (2012, p. 155): “A experiência

docente é 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”.

Nesta acepção, a teoria possibilita o refinamento da prática, assim como a prática possibilita a materialização consciente da teoria. Outrossim, a epistemologia da práxis enxerga a ação docente sem desconsiderar a totalidade social no qual esta ação se realiza. Ela propicia aos professores em formação o desenvolvimento da reflexão crítica sobre o significado político do trabalho que desenvolvem, além disso, clarifica sobre a necessidade de se construir um projeto educativo que esteja vinculado aos interesses das classes populares e que possa contribuir para a consolidação de uma educação emancipatória.

Segundo Silva (2018, p. 42), para implantação da epistemologia da práxis na formação de professores faz-se necessário:

[...] identificar uma fundamentação consistente, tanto teórica quanto epistemológica, que possa conferir ao professor a capacidade de compreender e atuar na dimensão técnica, estética, política e didática na concretização de uma educação para emancipação e autonomia do ser humano. Como concretização dessa proposta argumenta-se em favor da superação de um modelo de formação pautado na racionalidade técnica na e para a epistemologia da prática, a partir da indissociabilidade entre teoria e prática qualificada na atividade do trabalho docente. Assim, o sujeito histórico, o professor, passa a possuir elementos na formação e nas condições objetivas da sua atividade de interpretar e interferir na própria prática intencionalmente e consciente, tornando-a objeto de reflexão e questionamento entre o que se explica e o que se faz.

Com relação aos princípios que orientam a formação docente na perspectiva da epistemologia da práxis, a autora indica que estes são:

[...] a) Organizar a formação de professores na unidade teoria e prática (práxis); b) aliar a formação de professores ao sentido político da educação (crítica social); c) ter o trabalho docente como princípio formativo; d) referenciar a formação na Base Comum Nacional, que compreendendo os sentidos epistemológicos, políticos e profissionais (técnica e estética) da formação de professores e; e) relação forma e conteúdo (Silva, 2018, p. 08).

Como é possível entender, a epistemologia da práxis advoga por uma formação docente crítica e comprometida com a emancipação dos sujeitos. Desse modo, a relação teoria e prática deve estar presente em todo o processo de formação, instrumentalizando os docentes para que eles sejam capazes de refletir criticamente sobre as práticas pedagógicas. Refletir criticamente pressupõe o domínio da teoria, bem como da capacidade de definir a intencionalidade da prática, o seu significado político e social.

Nessa acepção, o sentido da prática não está restrito ao âmbito do fazer, ou seja: “O concreto real é o ponto de partida, e o concreto pensado é o ponto de chegada” (Silva, 2018, p.

34). Essa formação também exige o sólido domínio dos conteúdos de ensino, bem como dos aspectos pedagógicos e didáticos que possibilitam a concretização da aprendizagem significativa dos estudantes. Por isso: “[...] o professor precisa de uma formação de natureza científica, artística, ética e técnica de elevado nível. Construindo assim, o verdadeiro sentido da educação como práxis” (Silva, 2018, p. 40).

Ainda segundo Silva (2018), quando a prática docente é vista como práxis ela adquire um sentido “crítico-emancipador”, este contrapõe-se ao sentido propagado pela epistemologia da prática, que, ao supervalorizar o saber fazer dos professores, acaba por desconsiderar a importância da teoria na formação desses profissionais, retirando deles os conhecimentos necessários para que possam refletir criticamente sobre o significado político e social do trabalho que desenvolvem.

Segundo Pimenta (2012a), a epistemologia da prática foi criada por Donald Schön - filósofo e professor norte-americano que se dedicou aos estudos sobre a reflexão na educação. Conforme esclarece a autora, enquanto professor do Instituto de Tecnologia de Massachusetts - EUA, Schön também esteve à frente de diversas reformas curriculares que foram efetuadas dos cursos de formação profissional e inspirou-se nas ideias desenvolvidos por John Dewey, para formular sua concepção pedagógica.

Os estudos empreendidos por Schön estão embasados na valorização da prática enquanto espaço de construção do conhecimento profissional. Esta construção ocorreria por meio de um processo que ele denominou de “reflexão na ação”, isto é, reflexão acerca dos problemas implicados no próprio exercício do trabalho. Esta, asseguraria aos profissionais, o desenvolvimento dos conhecimentos tácitos necessários ao desempenho eficiente de suas funções, bem como o domínio de um repertório de soluções prefixadas que poderiam ser empregadas da mesma forma em todas as situações.

Entretanto, em consonância com o que nos indica Pimenta (2012a), a mera reflexão sobre os problemas internos da sala de aula não é suficiente para o exercício da docência crítica, pois o ensino é um atividade teórica e historicamente situada, ou seja, está relacionada a socialização de conhecimentos, valores e ideologias que concorrem para a formação de um determinado modelo de homem e de sociedade, e, por isso, exige dos professores uma análise sistemática acerca do significado político e social da educação. Destarte, como assegura Pimenta (2012a, p. 44): “A educação retrata e reproduz a sociedade; mas também projeta a sociedade que se quer. Por isso, vincula-se profundamente ao processo civilizatório e humano”. Ainda segundo Pimenta (2012), diversos autores têm apontado as limitações decorrentes da epistemologia da prática na formação de professores.

Sobre isso a autora salienta que:

[...] diversos autores têm apresentado preocupações quanto ao desenvolvimento de um possível “praticismo” daí decorrente, para o qual bastaria a prática para a construção do saber docente; de um possível “individualismo”, fruto de uma reflexão em torno de si própria; de uma possível hegemonia autoritária, se se considera que a perspectiva da reflexão é suficiente para resolução dos problemas da prática [...]. (Pimenta, 2012a, p. 26).

Ghedin (2012), compartilha desse mesmo entendimento e com base nisso anuncia que a epistemologia da prática está vinculada a uma espécie de “positivismo pragmático”, uma vez que: “[...] impõe uma razão técnica e um modelo epistemológico de conhecimento prático que negligencia o papel da interpretação teórica na compreensão da realidade e na prática formativa dos docentes” (Ghedin, 2012, p. 148). Com suporte nessa compreensão, é possível clarificar que quando a formação de professores é vista por esse prisma, ela adquire um caráter meramente técnico e limita-se ao treinamento de competências e habilidades para o exercício burocrático da profissão. Kuenzer (2017, p. 346), reforça essa mesma linha de pensamento quando reitera que do ponto de vista filosófico, a epistemologia da prática possui suas matrizes teóricas embasadas no pragmatismo. A autora acrescenta que na visão difundida pelo pragmatismo: “O conhecimento limita-se à prática imediata e reduz-se à experiência sensível, aos limites do empírico enquanto fim em si mesmo, e não enquanto ponto de partida e de chegada da produção do conhecimento na perspectiva da transformação”.

Nessa perspectiva, há um recuo da teoria no processo formativo, o que inviabiliza a constituição e integração dos saberes profissionais e o desenvolvimento da práxis pedagógica. Além disso, essa concepção induz ao entendimento de que a reflexão sobre a própria prática seria a panaceia para a solução dos problemas educacionais. Constata-se aí, a ausência de uma discussão sobre os condicionantes sociais e políticos que intervêm na formação e no trabalho docente, o que contribui para a reprodução da concepção idealista e salvacionista do magistério, muito útil a reprodução das desigualdades sociais.

Diante disso, consideramos esclarecedoras as palavras de Ghedin (2012, p. 156), quando este autor nos lembra que:

Os professores não estão à margem da discussão pública sobre as finalidades do ensino e sua organização. Pelo contrário, encontram-se precisamente no meio das contradições presentes na sociedade. Por isso mesmo, não podem, de modo algum, nas suas reflexões e ações, deixar de levar em consideração tal contexto como condicionante de sua própria prática.

Constata-se ainda, que o paradigma do professor reflexivo, propagado no interior da epistemologia da prática foi rapidamente incorporado pela ideologia capitalista/neoliberal para reproduzir um discurso que culpabiliza os docentes em face dos baixos resultados obtidos nas avaliações educacionais realizadas em larga escala. De acordo com essa visão, a qualidade da educação está restritamente ligada ao trabalho desenvolvido por eles em sala de aula, portanto, a responsabilidade pela qualidade do ensino recai exclusivamente sobre eles. Em consonância com o pensamento de Evangelista e Shiroma (2007), de um modo geral, a lógica da produtividade está assentada na ideia de que os bons resultados independem da qualidade da formação, das condições de trabalho e dos salários dos professores.

Porém, essa leitura distorcida da realidade, além de desconsiderar o magistério como uma prática social condicionada pelas estruturas políticas, econômicas e ideológicas contribui para o não investimento na formação dos professores, negligenciando a precarização sofrida por este ofício desde os primórdios da história. Isso posto, evidencia-se que a culpabilização centrada na pessoa do professor tornou-se um dos caminhos mais utilizados pela ideologia capitalista/neoliberal para mascarar uma realidade que é produzida no interior do próprio capitalismo. Nesse caso, o que é de ordem política e econômica, que decorre da sociedade pautada pela desigualdade entre as classes, passa a ser difundido como um problema individual dos docentes. Essa inversão não é trivial, pelo contrário, é intencional e historicamente determinada. Contreras (1997, p. 102 *apud* Facci, 2004, p. 67) aponta essa problemática quando anuncia que “[...] a imagem habitual da reflexão como uma prática individual e a demanda de que os ensinantes devem refletir mais sobre sua prática levam a supor que é neles que recai a responsabilidade de resolver os problemas educativos”.

Facci (2004, p. 67) por sua vez, acrescenta elucidando que:

Se em épocas anteriores vimos e ainda hoje assistimos à culpabilização do fracasso escolar em termos individuais (ora o aluno, ora o professor, ora a escola), no que se refere ao trabalho do professor, também estamos assistindo à responsabilidade sendo transportada do nível social para o individual.

No âmbito dessa discussão, é importante ressaltar que a reflexão é uma ação intrínseca ao trabalho docente, pois ensinar exige um planejamento sistemático das atividades que serão desenvolvidas em sala de aula. Porém, na perspectiva da epistemologia da prática o ato de refletir está circunscrito ao saber fazer, isto é, a uma racionalidade técnica que, além de negligenciar a dimensão política do ensino, impossibilita uma intervenção consciente dos professores na realidade social.

Ademais, é necessário compreender que estes profissionais só serão capazes de refletir criticamente sobre suas ações se tiverem acesso a uma formação de qualidade, (o que envolve o amplo domínio da teoria), bem como a condições dignas de trabalho. Silva (2018, p. 28), também formula essa ponderação quando salienta que: “Os problemas da racionalidade técnica e da dicotomia teoria e prática não são superados com uma simples mudança curricular na formação pela imersão e reflexão da prática”.

Em contrapartida, na epistemologia da práxis, a reflexão empreendida pelos docentes tem como ponto de referência o contexto social, bem como a análise sobre as formas de ensino e de aprendizagem que contribuem para a reprodução ou transformação da realidade. Nessa acepção, a prática reflexiva está assentada no entendimento de que o professor é um intelectual crítico e que sua ação transcende o universo da sala de aula, pois vai muito além da transmissão de informação e da execução de um planejamento didático, ultrapassa o repertório de soluções preestabelecidas ou desconectadas da prática social dos docentes e discentes.

Nesse cenário, compreende-se que:

Refletir criticamente significa colocar-se no contexto de uma ação, na história da situação, participar em uma atividade social e tomar postura ante os problemas. Significa explorar a natureza social e histórica, tanto de nossa relação como atores nas práticas institucionalizadas da educação, como da relação entre nosso pensamento e nossa ação educativa (Ghedin, 2012, p. 159).

Em síntese, para a epistemologia da práxis à docência trata-se de uma atividade eminentemente política, pois exige a definição das finalidades do ensino no contexto de uma sociedade como a nossa, marcada pelas desigualdades e pela hegemonia de uma classe que faz uso da educação como instrumento de reprodução dos seus interesses. Isso significa que para além das questões técnicas relativas à sala de aula, os docentes necessitam pensar sobre o contexto social onde estão desenvolvendo suas práticas pedagógicas e quais as implicações políticas das mesmas. Desse modo, a reflexão deixa de ser uma iniciativa individual do professor e passa a ser concebida como uma atividade coletiva, teoricamente e historicamente contextualizada.

Na próxima seção apresentaremos a metodologia empregada nesta tese. Nesta seção, explicitaremos o percurso trilhado no processo de investigação do nosso objeto, ao passo em que também definiremos a concepção de método adotada e a abordagem da pesquisa aqui realizada.

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

Conhecer não é simplesmente contemplar. Conhecer não é refletir a imediatez do objeto. Conhecer é um momento do processo de transformação da realidade, seja ela natural ou social. O conhecimento é uma mediação para a intervenção na realidade. Ele é, além disso, uma mediação absolutamente indispensável para a autoconstrução do ser humano (Tonet, 2013, p. 102).

O objetivo desse capítulo é apresentar o percurso teórico-metodológico que fundamenta esta tese. Para tanto, faremos uma explanação acerca dos seguintes pontos: o método utilizado e os pressupostos epistemológicos que lhes servem de fundamento, a concepção de pesquisa adotada por nós, a qual se enquadra na abordagem qualitativa, o *locus* da nossa investigação, os instrumentos utilizados para seleção dos sujeitos e também aqueles empregados nas etapas de coleta e análise de dados, bem como a descrição sobre o desenvolvimento das nossas atividades ao longo de todo esse trajeto.

4.1 Método de pesquisa: uma prática social teoricamente orientada

O método constitui um elemento primordial para o desenvolvimento da humanidade. No caso da pesquisa, ele subsidia o progresso da ciência e possibilita aos sujeitos o conhecimento sistematizado sobre as leis que regem o mundo natural e social. Desse modo, entende-se que desde os primórdios da história, os indivíduos criam formas de compreender o ambiente do qual fazem parte, de modificar suas condições de existência e constituírem a sociabilidade. Mendes (2010) ratifica essa ideia quando diz que a descoberta do fogo, da roda, dos elementos químicos e dos melhoramentos genéticos, bem como a realização das viagens espaciais e os avanços das tecnologias se apresentam como resultados de perguntas que os seres humanos fazem diante da realidade.

Portanto, a ciência é fruto da atividade metódica empreendida pelos seres humanos. Ela enseja uma atitude investigativa e questionadora que busca respostas para diferentes indagações e objetiva não somente a compreensão do mundo, mas também sua transformação. De acordo com Freire-Maia (2000, p. 24 *apud* Mendes, 2010), a ciência pode ser definida como um conjunto de descrições, interpretações, teorias, leis, modelos que visam a apreensão da realidade e que resulta da aplicação deliberada de uma metodologia científica.

Entretanto, não podemos conceber o método como sendo apenas uma junção de procedimentos técnicos passíveis de serem aplicados de forma imediata na realidade e, que, por

não necessitarem de uma fundamentação teórica, possibilitariam uma apreensão mais rápida do objeto pesquisado. Ghedin e Franco (2011, p. 26), explicam que a palavra método tem origem na Grécia antiga cujo significado era: “caminho que se faz caminhando enquanto se caminha”. Desse modo, contata-se, que esse significado permanece vivo até os dias atuais e expressa também a ideia de processo, trajeto ou encadeamento.

Richardson (1999) também argumenta que o método já estava presente nos estudos empreendidos pelos grandes filósofos da Idade Antiga, como por exemplo Platão, Demócrito, Arquimedes e Aristóteles. Contudo, o conceito de método como um caminho sistematizado que nos permitiria o alcance de um objetivo começa a consolidar-se somente na Idade Moderna, mais precisamente no século XVII. Segundo o autor, Galileu Galilei, Francis Bacon e René Descartes foram os pensadores que mais contribuíram para o progresso da ciência moderna. O primeiro, chamou atenção para a necessidade de elaborar hipóteses e submetê-las a provas experienciais. O segundo, é considerado o pai do método indutivo e destacou a importância da experiência como instrumento para a elaboração do conhecimento, por fim, o terceiro, defendeu o uso do método dedutivo e, a partir da sua célebre frase “penso, logo existo”, evidenciou o uso da razão como ponto de partida da investigação científica.

Diante dessa breve contextualização, podemos dizer que o método é, de fato, um caminho, um modo de fazer que está comprometido com um modo de pensar, isto é, de conceber a relação entre o pesquisador e o objeto do conhecimento. Sendo assim, concebe-se que, esta atividade é sempre contextualizada, pois além de ser uma prática social, vivenciada por seres humanos historicamente situados, necessita de uma fundamentação teórica, isto é, de um posicionamento epistemológico explícito.

Em conformidade com o que nos ensina Severino (2016), não basta seguir um método e aplicar técnicas e procedimentos de pesquisa para que a ciência possa se constituir, é necessário antes de tudo, referir-se a um fundamento epistemológico que sustenta e justifica a própria metodologia praticada. Com base nesse pressuposto, entende-se que: “Toda modalidade de conhecimento realizado por nós implica uma condição prévia, um pressuposto relacionado a nossa concepção da relação sujeito/objeto” (Severino, 2016, p. 106).

Desse modo, partimos do entendimento de que as técnicas não são ações desvinculadas da realidade social ou isentas de teorias, pelo contrário, retratam a posição epistemológica do pesquisador e expressam a concepção que ele tem sobre o processo de elaboração e socialização do conhecimento. Sobre esse assunto, Ghedin e Franco (2011) explicam que a reflexão sobre os métodos de pesquisa desenvolvida ao longo da história,

possibilitou a construção de várias perspectivas teóricas, tais como a dialética, a fenomenologia e o positivismo.

À vista disso, compreende-se que o método possui duas dimensões: a filosófico-epistemológica que está relacionada ao campo da Filosofia da Ciência e da Teoria do Conhecimento e a operativa, cuja finalidade é possibilitar o acesso do pesquisador ao seu objeto de estudo por meio da utilização dos instrumentos técnicos. Outrossim, a opção por este ou aquele método de pesquisa, inclui a reflexão sobre essas duas dimensões, inclui igualmente a definição da teoria que servirá de embasamento para coleta e interpretação dos dados encontrados.

Nesse contexto, cumpre destacar que:

O método é sempre uma perspectiva de onde se parte que permite pressentir a chegada a algum lugar. Ele propicia o vislumbre de um percurso antes de chegar ao detalhamento do caminho. Enseja a caminhada em determinada rota. Portanto, embora não possa ser exclusivamente definido antes do caminho, ele aponta uma direção. É isso que torna a pesquisa e o conhecimento científico possíveis. Nesse sentido, o método constitui o fundamento de toda e qualquer teoria. Esta resulta de um método que tornou sua elaboração possível. É certo considerar que a mudança de perspectiva metodológica interfere no processo e no resultado da investigação (Ghedin; Franco, 2011, p. 27).

Minayo (2012), compartilha desse mesmo entendimento quando explica que o método inclui simultaneamente a teoria que fundamenta a abordagem escolhida, os instrumentos de operacionalização do conhecimento e a criatividade do pesquisador, ou seja, sua experiência para lidar com os processos de construção do conhecimento. Como explicita a autora: “Entendemos por metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. [...] A metodologia ocupa um lugar central no interior das teorias e está referida a elas” (Minayo, 2012, p. 14).

Essa breve explicação, nos mostra que, para além de uma questão meramente burocrática, a escolha do método de pesquisa sempre será uma temática de ordem filosófica e epistemológica, a qual exigirá do pesquisador um posicionamento crítico acerca da sua própria concepção de saber, bem como do lugar que esse saber ocupa dentro da sociedade. Portanto, ressalta-se que: “Quando se fala de abordagem de pesquisa, está-se fazendo uma reflexão sobre como se deve conduzir o olhar na direção de determinados objetos” (Ghedin; Franco, 2011, p. 29).

Dessa maneira, entendemos que o desenvolvimento crítico e consciente do método só se torna possível quando há um elo entre a teoria adotada, o sujeito que conhece, o objeto a ser investigado e os procedimentos metodológicos selecionados. É, portanto, nessa perspectiva,

que essa pesquisa está enquadrada, isto é, no entendimento de que as técnicas a serem aplicadas decorrem de um posicionamento filosófico explícito, que direciona não somente a escolha dos instrumentos de coleta e análise dos dados, mas também a forma como o pesquisador concebe e interpreta os seus achados.

Dando continuidade à nossa explanação, na próxima seção apresentaremos os pressupostos teóricos que orientam esta tese. Assim, a discussão que se segue expressa o posicionamento epistemológico que embasa a nossa concepção de método, além disso, retrata a maneira como nós concebemos o objeto de pesquisa e o papel do pesquisador.

4.2 Pressupostos epistemológicos do método: o materialismo histórico dialético

Conforme frisamos anteriormente, a escolha do método decorre de um posicionamento filosófico e crítico do pesquisador, isto é, da maneira como ele concebe o processo de elaboração do conhecimento. Diante dessa constatação, não poderíamos deixar de ressaltar que o materialismo histórico-dialético, sistematizado por Karl Marx para o estudo do capitalismo na sociedade burguesa é a orientação filosófica que embasa a metodologia aqui adotada, uma vez que ela nos permite apreender a historicidade e concreticidade do nosso objeto de estudo, que é analisar a constituição e integração dos saberes profissionais que possibilitam o desenvolvimento da práxis pedagógica de professores universitários.

Dessa forma, compreende-se que esta orientação parte da realidade social para alcançar o movimento efetivo de constituição do objeto investigado, além disso, busca captar as contradições que estão implicadas no mesmo. Neste cenário, o método de pesquisa não é compreendido como sendo um conjunto de regras que ao serem aplicadas, servirão para moldurar o objeto e enquadrá-lo dentro dos anseios ou das representações do pesquisador, mas como um instrumento de compreensão pormenorizada do fenômeno estudado, tal qual ele se apresenta na prática social dos indivíduos. Nessa mesma linha de compreensão, Frigotto (2000, p. 77) salienta que na perspectiva materialista histórico-dialética, o método está vinculado a uma concepção de mundo e: “[...] constitui-se numa espécie de mediação no processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e a transformação dos fenômenos sociais”.

Do mesmo modo, Netto (2011, p. 53), explica que em conformidade com o pensamento de Marx: “[...] é a estrutura e a dinâmica do objeto que comandam os procedimentos do pesquisador.” E mais adiante, o autor sintetiza que na concepção marxista o método implica: “[...] uma determinada posição (*perspectiva*) do sujeito que pesquisa: aquela

em que se põe o pesquisador para, na sua relação com o objeto, extrair dele as suas múltiplas determinações” (Netto, 2011, p. 53, grifos do autor).

Por conseguinte, Martins e Lavoura (2018) também explicitam que as investigações científicas assentadas no método materialista histórico-dialético têm a necessidade de compreender e explicar os fenômenos investigados da maneira como eles verdadeiramente são na prática social. Nesta acepção, entende-se que esses fenômenos possuem uma existência objetiva, uma estrutura dinâmica e interna de desenvolvimento que independe da vontade e da consciência dos indivíduos, sendo assim, o papel do pesquisador é descobrir essa estrutura e descrever seu movimento de constituição.

No método marxista, a teoria é o movimento real do objeto investigado, ou seja: “[...] *é o real reproduzido e interpretado no plano do ideal* (do pensamento)” (Netto, 2011, p. 21, grifos do autor). Em vista disso, concebe-se que o conhecimento teórico nada mais é do que o conhecimento do objeto, tal qual ele se apresenta na sua existência concreta. Nesse contexto, a existência concreta do objeto independe das aspirações do pesquisador, pois ela tem sua própria dinâmica de constituição. Portanto, em conformidade com esse entendimento, não é a teoria que cria a realidade, mas é a realidade que cria a teoria, em outras palavras: “*O método de pesquisa que propicia o conhecimento teórico, partindo da aparência, visa alcançar a essência do objeto*” (Netto, 2011, p. 22, grifos do autor).

Destarte, a essência do objeto é alcançada mediante um processo sistemático no qual o pesquisador apreende analiticamente a estrutura e a dinâmica do mesmo. Nesse processo, ele reproduz no plano do pensamento, a essência daquilo que investigou, ou seja, o seu movimento de constituição, bem como suas particularidades e contradições. Outrossim, é válido destacar que essa reprodução do real (realidade) para o ideal (pensamento), não ocorre de forma mecânica, como se a realidade fosse automaticamente trasposta para a mente do indivíduo. Ao contrário disso, essa reprodução exige um longo trabalho do pesquisador, no sentido de que ele precisa transformar o concreto vivido no concreto pensado.

Conforme nos orienta Tonet (2013, p. 122):

É através do processo de concreção que se chegará à integralidade do objeto. O processo de concreção, por sua vez, é o movimento pelo qual o pensamento vai capturando um número cada vez maior de determinações do objeto fazendo emergir, assim, um concreto pensado cada vez mais rico. Vale, porém, enfatizar que não se trata de somar determinações, mas de capturá-las seguindo a importância, as mediações e a articulação entre elas postas pela lógica do próprio objeto.

Para tanto, o pesquisador deve ser capaz de mobilizar diversos conhecimentos, bem como de realizar inúmeras operações mentais, como por exemplo: a abstração, interpretação, síntese, classificação e criatividade. Em decorrência disso, ele é concebido como um ser ativo, cujo papel é decisivo para o desenvolvimento da pesquisa. Sobre esse assunto, o próprio Marx (1968, p. 160 *apud* Netto, 2011, p. 25) esclarece que durante a investigação, o sujeito: “[...] tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e de perquirir a conexão que há entre elas”.

Nesse contexto, o método torna-se um mecanismo de apreensão da realidade social. Esta, após ser apreendida e submetida a um longo processo de análise e abstração, vai, gradativamente, tomando a forma de concreto pensado. Desse modo, o movimento real do objeto pesquisado, tal qual ele se apresenta no mundo material é transformado em teoria, porquanto: “[...] uma teoria que quer apanhar o *movimento constitutivo* do social — movimento que se expressa sob formas econômicas, políticas e culturais, mas que extravasa todas elas” (Netto, 2006, p. 30, grifos do autor).

Entretanto, isso não ocorre pela simples ação de identificar as características imediatas do objeto ou pela assimilação na sua aparência fenomênica. No método marxista é necessário ir além disso, visto que é preciso adentrar na essência desse objeto, captar sua historicidade, analisar as contradições que estão implicadas na sua concreticidade e compreender como as relações de produção impulsionam e modelam sua existência.

Netto (2006, p. 30-31), ao descrever o método de pesquisa utilizado por Marx, argumenta que:

O seu procedimento consistia sempre em avançar do empírico (os “fatos”), apanhar as suas relações com outros conjuntos empíricos, investigar a sua gênese histórica e o seu desenvolvimento interno e reconstruir, no plano do pensamento, todo este processo. O circuito investigativo, recorrendo compulsoriamente à abstração, retornava sempre ao seu ponto de partida — e, a cada retorno, compreendia-o de modo cada vez mais inclusivo e abrangente. Os fatos, a cada nova abordagem, se apresentam como produtos de relações históricas crescentemente complexas e mediatizadas — podendo ser contextualizados de modo concreto e inseridos no movimento maior que os engendra.

Conforme também nos orienta Duarte (2000), na perspectiva marxista o reflexo da realidade objetiva no pensamento, isto é, a apropriação do concreto pelo pensamento só é possível pela mediação da análise e da abstração, logo, sem a presença dessas operações mentais não é possível alcançar a síntese integradora, que retrata fielmente o caráter histórico e social do conhecimento pesquisado.

Isso ocorre porque conforme explicita o autor:

[...] a essência do fenômeno na sua forma mais desenvolvida não se apresenta ao pesquisador de forma imediata, mas sim de maneira mediada e essa mediação é realizada pelo processo de análise, o qual trabalha com abstrações. Trata-se do método dialético de apropriação do concreto pelo pensamento científico através da mediação do abstrato. A análise seria um momento do processo de conhecimento, necessário à compreensão da realidade investigada em seu todo concreto (Duarte, 2000, p. 84).

Entende-se, portanto, que a complexidade do método utilizado por Marx para estudar o capitalismo na sociedade burguesa não está assentada na aplicação de um receituário de técnicas infalíveis e imutáveis, mas na adoção de uma metodologia materialista, que parte da realidade histórico-social e a ela retorna no intuito de compreendê-la e transformá-la. Netto (2011), tece algumas considerações acerca disso quando diz que Marx não nos apresentou o que pensava sobre o capital, não elaborou categorias prévias, que deveriam guiar seu método de investigação para serem comprovadas posteriormente, não atribuiu, a priori, um padrão de constituição do mesmo, mas, conseguiu extrair do movimento histórico-real, a própria lógica de desenvolvimento do capital. Como sintetiza o autor, Marx: “[...] deu-nos a teoria do capital: *a reprodução ideal do seu movimento real*” (Netto, 2011, p. 53, grifos do autor).

Em decorrência do exposto, salientamos que no método marxista o conhecimento científico é a reconstrução, no plano do pensamento, daquilo que acontece na vida material, portanto, este conhecimento tem uma objetividade, uma lógica de constituição que só poderá ser desvelada mediante o estudo da sua concreticidade, da forma como ele se apresenta na realidade. Em contrapartida, no método pós-moderno esse conhecimento é relativizado, ou seja, é concebido a partir da opinião dos sujeitos, dos seus pensamentos, interesses e das suas representações pessoais. Assim, ao se colocar na posição contrária a essa concepção, a qual está centrada nas crenças e aspirações dos sujeitos, a perspectiva marxista parte do pressuposto de que: “O conhecimento do real não pode se limitar àquilo que é imediatamente dado, pensado ou sentido. Se o pensamento se limita a isso, ele se põe no nível da obviedade, restringe-se a captar o evidente” (Martins; Lavoura, 2018, p. 226).

Este fato, traz algumas implicações para o método de pesquisa, já que no entendimento de Marx, o objeto da investigação não pode ser desvinculado da realidade social do qual faz parte e também não deve ser explicado segundo a subjetividade de cada indivíduo, pois, se assim o fosse, a ciência seria desnecessária. Como assevera Duarte (2000), a epistemologia adotada por Marx é a materialista dialética, em razão disso, para o filósofo alemão: “[...] o concreto pensado é a apropriação dialética do concreto real através da mediação da análise, mediação do abstrato. Não há margem para qualquer tipo de relativismo subjetivista na epistemologia marxiana” (Duarte, 2000, p. 93).

Sobre essa mesma questão, Netto (2011, p. 42) complementa dizendo que:

Como um bom materialista, Marx distingue claramente o que é da ordem da realidade, do objeto, do que é da ordem do pensamento (o conhecimento operado pelo sujeito): começa-se “pelo real e pelo concreto”, que aparecem como dados; pela análise, um e outro elementos são abstraídos e, progressivamente, com o avanço da análise, chega-se a conceitos, a abstrações que remetem a determinações as mais simples. Este foi o caminho ou, se se quiser, o método.

Um outro ponto que não pode deixar de ser explicitado é que a concepção teórico-metodológica elaborada por Marx está alicerçado em três categorias que dão suporte ao processo de análise do fenômeno investigado, são elas: totalidade, contradição e mediação. (Netto, 2011). Faremos uma breve explanação dessas categorias, no intuito de compreender em que consiste cada uma delas.

A categoria da totalidade nos auxilia na percepção de que o objeto investigado está inserido dentro de uma realidade histórica e concreta, condicionada por múltiplas determinações advindas da esfera política, econômica, cultural e ideológica da sociedade. Desse modo, para que se tenha um conhecimento fidedigno do mesmo é necessário que o pesquisador apreenda essas determinações, isto é, transcenda o estudo sobre a aparência fenomênica do objeto e alcance o nível da essência.

Dessa forma, na acepção marxista, esta categoria está associada a ideia de que a realidade social é formada por um conjunto de partes conectadas entre si, que, juntas compõem o todo. Entretanto, é imprescindível salientar que totalidade não é sinônimo de tudo, pois tudo significa apenas a junção das partes e, para o marxismo, cada parte que compõe o todo também é uma totalidade, só que de menor complexidade. Netto (2011, p. 56) apresenta um esclarecimento acerca desse fato quando explica que em consonância com as ideias de Marx, a sociedade é: “[...] uma totalidade concreta inclusiva e macroscópica, de máxima complexidade, constituída por totalidades de menor complexidade. Nenhuma dessas totalidades é ‘simples’ – o que as distingue é o seu grau de complexidade”.

Nessa mesma linha de compreensão, Kosik (1995, p. 43-44 *apud* Bressan; Brzezinski, 2022, p. 09), elucida que:

[...] na realidade, totalidade não significa todos os fatos. Totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classes de fatos, conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido. Acumular todos os fatos não significa, ainda, conhecer a realidade, e todos os fatos (reunidos em seu conjunto) não constituem, ainda, a totalidade.

Como é descrito acima, somente a junção dos fatos (ou das partes) não permite o conhecimento da realidade. Em outras palavras: para que esse conhecimento seja alcançado é

necessário que se compreenda o processo de constituição das partes, bem como a relação que é estabelecida entre elas e o todo, uma vez que: “[...] cada parte ou elemento constitutivo da totalidade é por ela determinado, bem como, também a determina” (Martins; Lavoura, 2018, p. 227). Do mesmo modo, como assevera Netto (2011, p. 57): “Cabe à análise de cada um dos complexos constitutivos das totalidades, esclarecer as tendências que operam especificamente em cada uma delas”. Nessa perspectiva, concebe-se que é somente a partir de uma investigação pormenorizada, que o pesquisador consegue descrever o movimento concreto/real do seu objeto de estudo.

Dando continuidade à nossa exposição, trataremos agora da segunda categoria: a contradição. Como vimos, a realidade é uma totalidade concreta de máxima complexidade que se organiza de forma articulada, porém, ela não é estática ou imutável, pelo contrário, é viva e cambiante, por isso, está em constante processo de reconstrução. Destarte, essa dinamicidade que a caracteriza pode ser atribuída ao movimento efetuado pelas totalidades de menor complexidade, as quais são constituídas no seu interior e podem mover-se em sentidos contrários.

Isso significa que a realidade não corresponde a um todo harmônico e inalterável, mas a um campo repleto de contradições e conflitos decorrentes da própria estrutura social que no capitalismo, está fundamentada nas desigualdades entre as classes. Nesse cenário, a contradição existe como uma força que desestabiliza o funcionamento do sistema, um espaço de ruptura e transgressão ante aquilo que está socialmente instituído.

Sobre essa questão, Netto (2006, p. 32, grifos do autor) nos auxilia a compreender que:

A totalidade social é penetrada, em todas as instâncias, pelas incidências das contradições, que possuem seus próprios rebatimentos políticos e culturais. E as crises, em si mesmas, são uma condição da existência desta sociedade — e só são equacionadas, no limite, pela *vontade política* das classes sociais fundamentais.

Por conseguinte, a terceira categoria é a mediação. Nesta, concebe-se que as relações estabelecidas entre as totalidades de menor complexidade não são diretas, mas mediadas. Sendo assim, uma das principais tarefas do pesquisador é descobrir quais são essas mediações, como e por que elas são constituídas e de que forma elas estão veiculadas a totalidade de maior complexidade. Em síntese, seria desvelar os vínculos existentes entre as partes e entre as partes e o todo. Netto (2011, p. 57, grifos do autor), confirma esse entendimento quando aponta que nessa categoria, a questão fundamental é descobrir: “[...] *as relações* entre os processos ocorrentes nas totalidades constitutiva tomadas na sua diversidade e entre elas e a

totalidade inclusiva que é a sociedade burguesa”. E, na mesma obra e página o autor continua explicando que: “[...] Tais relações nunca são diretas, elas são *mediadas* não apenas pelos distintos níveis de complexidade, mas, sobretudo, pela estrutura peculiar de cada totalidade”.

No bojo dessa discussão, cumpre assinalar que essas categorias não funcionam separadamente, pois elas fazem parte do mesmo circuito metodológico, o qual tem suas bases teóricas alicerçadas no materialismo histórico-dialético formulado por Karl Marx. Nesse contexto, elas são compreendidas como instrumentos de apreensão da totalidade concreta, de captação do movimento histórico real que está implicado na constituição do objeto de pesquisa. Tonet (2013), argumenta sobre essa questão ao apresentar a relação existente entre as categorias anteriormente explanadas.

Nesse caso, o autor esclarece que na perspectiva marxista, a totalidade:

[...] expressa o fato de que a realidade social é um conjunto articulado de partes. Cada uma dessas partes é, em si mesma, uma totalidade, de maior ou menor complexidade, mas jamais absolutamente simples. Expressa ainda o fato de que as partes que constituem cada um desses conjuntos se determinam reciprocamente e que sua natureza é resultado de uma permanente processualidade. Expressa também o fato de que há uma relação dialética entre o todo e as partes, sendo, porém, o todo o momento determinante. E, por fim, expressa o fato de que esse conjunto é permeado por contradições e por mediações, que resultam no dinamismo próprio de todos os fenômenos sociais e na específica concretude de cada um deles (Tonet, 2013, p. 96).

Diante do exposto, inferimos que o materialismo histórico-dialético nos fornece os subsídios teóricos-metodológicos necessários para que possamos investigar o nosso objeto, isto é, a constituição e integração os saberes profissionais que possibilitam o desenvolvimento da práxis pedagógica de professores de didática dos cursos de licenciatura da Universidade Regional do Cariri-URCA. Nesse trajeto, nossas atividades foram realizadas com o intuito de apreender o movimento histórico-real que está implicado nessa dinâmica, na perspectiva de captar suas múltiplas determinações. Enfatiza-se, portanto, que conforme orientam Martins e Lavoura (2018, p. 226): “Apreender um fenômeno como síntese de múltiplas determinações significa, em última instância, apreendê-lo no complexo de relações que comportam sua existência objetiva”.

Sendo assim, nosso ponto de partida foi a apreensão da realidade concreta do objeto, da sua aparência fenomênica que ao ser submetida ao processo de análise e abstração, nos permitiu alcançar o concreto pensado, ou dito de outra forma: nos possibilitou realizar a passagem do real para o ideal (pensamento), já que segundo o marxismo: “[...] a atividade teórica é a mediação através da qual a consciência transforma a realidade objetiva em ideias” (Tonet, 2013, p. 97).

Portanto, é com base nesse delineamento que essas categorias foram empregadas nesta pesquisa. Assim sendo, a primeira categoria – a totalidade, nos deu suporte para captar o movimento real do nosso objeto no interior da totalidade concreta, sem desconsiderar o fato de que essa totalidade também é composta por outras de menor complexidade, as quais estão direta ou indiretamente conectadas. Desse modo, a análise do que ocorre dentro das instâncias menos complexas é uma condição necessária a compreensão do todo. Nesse ponto, julgamos esclarecedores os ensinamentos tecidos por Tonet (2013, p. 116) na passagem em que o autor tece a seguinte afirmação: “Totalidade, portanto, como princípio metodológico, significa que nada pode ser compreendido de modo isolado. O sentido de cada parte, de cada fato, de cada dado só emerge na medida em que ele for apreendido como momento de um conjunto”.

Da mesma forma, a segunda categoria – a contradição, nos ensinou que a realidade social é dinâmica e instável, repleta de antagonismos e ambiguidades. Outrossim, como nos orienta Netto (2011), cabe a pesquisa desvendar a natureza das contradições que estão presentes nessa realidade, bem como identificar de que forma elas desestabilizam o funcionamento da totalidade concreta.

Por fim, a terceira categoria - a mediação nos ajudou a identificar os processos que ocorreram dentro das totalidades de menor complexidade, para que, com base nisso, pudéssemos entender a configuração do todo. Haja vista, partimos da hipótese de que é necessário questionar o fenômeno investigado, no sentido de elucidar sobre as relações que estão implicadas na sua existência e permitem a sua concretização. Conforme nos lembra Netto (2006), um traço distintivo da teoria marxiana é que ela procura captar “o movimento constitutivo do social”, por isso, ela concebe a sociedade não como um simples conjunto de partes funcionalmente integradas, mas como uma totalidade, ou seja: “[...] um sistema dinâmico e contraditório de relações articuladas que se implicam e se explicam estruturalmente” (Netto, 2006, p. 30).

Em vista disso, salientamos que o materialismo histórico-dialético elaborado por Marx, além de nos auxiliar a compreender a maneira pela qual os seres humanos produzem sua existência ao longo dos tempos, nos dá suporte para articular um método de pesquisa fundamentado no estudo sobre a realidade social, ou como diz Netto (2006, p. 31, grifos do autor): “[...] um método, portanto, que, em aproximações sucessivas ao real, agarra a *história* dos processos simultaneamente às suas *particularidades internas*”.

Ademais, consideramos relevante destacar que foi somente diante da possibilidade de apreender o movimento histórico concreto do fenômeno investigado que nos tornamos capazes de descrever a essência do mesmo. Nesse percurso, concluímos que a nossa função não

foi somente a de teorizar ou construir modelos explicativos sobre ele, mas também desvelar as múltiplos fatores que o determinam, pois como explica Tonet (2013, p. 14), na perspectiva marxista: “[...] não cabe ao sujeito criar – teoricamente – o objeto, mas traduzir, sob a forma de conceitos, a realidade do próprio objeto”. Daí a importância do materialismo histórico-dialético enquanto pressuposto orientador do método de pesquisa aqui estruturado.

Na próxima seção faremos uma breve contextualização histórica da pesquisa qualitativa, explicitaremos as razões que nos levaram a escolher esta abordagem e também indicaremos quais as relações existentes entre os objetivos desta tese e seus instrumentos de coleta e análise de dados.

4.3 A pesquisa qualitativa em educação: as múltiplas vozes dos atores sociais

A metodologia que fundamentada esta pesquisa está ancorada na abordagem qualitativa, pois consideramos que os nossos objetivos só poderiam ser atendidos mediante a análise sistemática dos sentidos manifestos no discurso dos professores pesquisados. Desse modo, a tese que direcionou nossa investigação foi a de que os professores de didática dos cursos de licenciatura da Universidade Regional do Cariri - URCA, realizam na sua atuação profissional docente, o movimento de constituição e integração dos saberes profissionais que permitem o desenvolvimento da práxis pedagógica na Educação Superior. Esta tese por sua vez, nos conduziu ao entendimento de que nem toda prática docente caracteriza-se como práxis. Haja vista, para que seja práxis, ela precisa estar ancorada na relação teoria e prática / prática e teoria e também possibilitar a constituição e integração dos saberes profissionais necessários ao exercício consciente e reflexivo do magistério.

Em consonância com esta investigação indicamos que o nosso Objetivo Geral é analisar como os professores de didática dos cursos de licenciatura da Universidade Regional do Cariri-URCA constituem e integram os saberes profissionais para o desenvolvimento da práxis pedagógica.

Já como Objetivos Específicos temos: 1) Descrever os saberes profissionais que estão presentes na docência universitária a partir da visão dos professores; 2) Explicitar qual é o entendimento que os professores têm sobre a práxis pedagógica; 3) Caracterizar a prática dos professores e cotejá-la com os pressupostos que definem a práxis pedagógica; 4) Compreender como a relação teoria e prática está expressa na visão dos professores; 5) Identificar como a docência na Educação Superior pode contribuir para a constituição e integração dos saberes profissionais que possibilitam o desenvolvimento da práxis pedagógica dos professores.

Portanto, entendemos que os nossos objetivos, além de estarem articulados aos instrumentos metodológicos, permitiram o cotejamento da tese na realidade pesquisada. Sendo assim, os instrumentos de coleta de dados adotados foram: o questionário (Ver Apêndice 3), o qual foi utilizado para caracterização dos sujeitos e a entrevista semiestruturada (Ver Roteiro no Apêndice 4). A utilização desses instrumentos esteve embasada nas orientações desenvolvidas por vários autores e autoras, a saber: Gil (2008); Trivinõs (1987) e Lüdke e André (2018).

Já como instrumento de análise dos dados empregamos o método de análise de discurso proposto por Pêcheux (1995), Orlandi (1999), Caregnato e Mutti (2006), Brasil (2011), Maingueneau (2015) e Fernandes e Sá (2021), o qual viabilizou a interpretação e categorização dos dados provenientes das entrevistas, tomando como referência a teoria que orienta o desenvolvimento desta pesquisa. Mais adiante, trataremos separadamente de cada um desses instrumentos. No quadro abaixo é apresentada a relação existente entre os objetivos da pesquisa e os instrumentos metodológicos adotados. Vejamos:

QUADRO 4 - RELAÇÃO ENTRE OS OBJETIVOS DA PESQUISA E OS INSTRUMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS

OBJETIVOS DA PESQUISA	INSTRUMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS
Objetivo Geral: analisar como os professores de didática dos cursos de licenciatura da Universidade Regional do Cariri-URCA constituem e integram os saberes profissionais para o desenvolvimento da práxis pedagógica.	<p>- Questionário para seleção e caracterização dos sujeitos da pesquisa. Gil (2008).</p> <p>- Entrevista semiestruturada. Gil, (2008); Lüdke e André (2018) e Trivinõs (1987).</p> <p>- Análise de discurso. Pêcheux (1995); Orlandi (1999); Caregnato e Mutti (2006); Brasil (2011); Maingueneau (2015) e Fernandes e Sá (2021).</p>
Objetivo Específico 1: descrever os saberes profissionais que estão presentes na docência universitária, a partir da visão dos professores.	<p>- Entrevista semiestruturada.</p> <p>- Análise de discurso.</p>

Objetivo Específico 2: explicitar qual é o entendimento que os professores têm sobre a práxis pedagógica.	- Entrevista semiestruturada. - Análise de discurso.
Objetivo Específico 3: caracterizar a prática dos professores e cotejá-la com os pressupostos que definem a práxis pedagógica.	- Entrevista semiestruturada. - Análise de discurso.
Objetivo Específico 4: compreender como a relação teoria e prática está expressa na visão dos professores.	- Entrevista semiestruturada. - Análise de discurso.
Objetivo Específico 5: identificar como a docência na Educação Superior pode contribuir para a constituição e integração dos saberes profissionais que possibilitam o desenvolvimento da práxis pedagógica dos professores.	- Entrevista semiestruturada. - Análise de discurso.

Fonte: Elaborado pela autora, Magalhães (2024).

Nesse delineamento, entende-se que a abordagem qualitativa permitiu o alcance dos objetivos apresentados, pois ela trouxe para o centro da discussão, não somente os dados estatísticos, mas os significados que os sujeitos atribuem as suas experiências. Outrossim, salienta-se que com suporte nessa abordagem, é possível compreender as razões que fundamentam o comportamento humano, bem como adentrar no campo das subjetividades, crenças e valores que servem como um ponto de ancoragem para ações dos indivíduos.

Mas qual é a origem histórica dessa abordagem? Ghedin e Franco (2011) explicam que a pesquisa qualitativa surge por volta da década de 70 do século passado, quando muitos países da América Latina começaram a discutir sobre o papel da educação na superação do subdesenvolvimento. Por outro lado, ela tem suas raízes teóricas ficadas nos estudos empreendidos no campo da fenomenologia, do marxismo e da antropologia.

Conforme também indica Chizzotii (2003), a história da pesquisa qualitativa tem início no século XIX e o seu surgimento está relacionado a necessidade de se formular uma metodologia autônoma e compreensiva, que propiciasse o estudo sobre as raízes arcaicas da vida humana. Contudo, é na década de 70 que ela ganha evidência e se consolida como uma proposta de investigação. Ainda segundo o autor, nesse período intensificam-se as críticas aos métodos convencionais que, pautados nos pressupostos experimentais e no absolutismo da mensuração, desconsideravam a relevância e os valores dos sujeitos nos processos de elaboração do conhecimento. As críticas também estavam direcionadas a suposta neutralidade

científica dos métodos positivistas e na falta de articulação entre eles e os problemas éticos e políticos da sociedade.

Sobre esse assunto, Bogdan e Biklen (1994, p. 39) complementam dizendo que: “No início dos anos setenta, ainda que os métodos qualitativos não fossem, de modo algum, os dominantes, já não podiam ser vistos como marginais”. Portanto, é nesse contexto que a investigação qualitativa em educação se estabelece, passando a conquistar um número cada vez maior de adeptos. Entre as modalidades de pesquisas mais difundidas e utilizados nesse período, ganharam destaque a etnografia e a observação participante.

Haja vista, entende-se que a pesquisa qualitativa se dedica tanto ao estudo do comportamento dos indivíduos, como da realidade produzida por eles. Ela busca desvelar as razões presentes nas atitudes dos mesmos, as quais não podem ser elucidadas somente no âmbito da quantificação. Destarte, para além da mensuração, ela objetiva compreender o universo das representações simbólicas e das intencionalidades que são materializadas nas ações dos seres humanos em contextos sociais específicos.

Com esteio no pensamento de Chizzotii (2003), essa abordagem de pesquisa está inserida dentro um campo interdisciplinar que engloba as ciências humanas e sociais, por isso, ela possui uma grande variedade de métodos, estes podem estar fundamentados em diversos paradigmas de análise, como por exemplo o positivismo, marxismo, construtivismo, a fenomenologia, hermenêutica e a teoria crítica.

Ainda conforme esse autor:

O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível e, após este tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa (Chizzotii, 2003, p. 221).

Do mesmo modo, Bogdan e Biklen (1994, p. 39) conceituam essa perspectiva como sendo uma abordagem metodológica que ao invés de responder a questões prévias ou testar hipóteses, privilegia a compreensão das atitudes, a partir da visão e da prática social dos indivíduos. Isso ocorre mediante o contato com os sujeitos, nos seus contextos ecológicos naturais. Haja vista, esse contato é importante porque fornece ao pesquisador uma visão aprofundada do seu objeto de estudo, o que contribui para uma descrição pormenorizada do mesmo. Nessa conjuntura, entende-se que: “[...] os materiais registrados mecanicamente são revistos na sua totalidade pelo investigador, sendo o entendimento que este tem deles o instrumento-chave de análise” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 48).

Para o pesquisador que trabalha com essa abordagem, importa descrever como os sujeitos vivem e materializam o pensamento e a ação. Importa também, apreender o conjunto dos fatores políticos, econômicos, ideológicos e culturais, que condicionam a atividade desses sujeitos, na perspectiva de explicar o movimento implicado na constituição do objeto estudado. Como salienta Freitas (2002, p. 26), os estudos qualitativos: “[...] devem focalizar o particular como instância da totalidade social, procurando compreender os sujeitos envolvidos e, por seu intermédio, compreender também o contexto”.

Dessa maneira, a análise do diálogo e a observação da prática social efetuada pelos seres humanos, tornam-se valiosos instrumentos metodológicos, visto que, ao propiciarem a compreensão e o contato direto com o objeto da investigação, permitem também a elucidação sistemática dos dados encontrados.

Ghedin e Franco (2011, p. 62) corroboram com este entendimento ao argumentarem que:

Á medida que a pesquisa qualitativa favorece que a cotidianidade seja percebida, valorizada, mostre-se como gestadora e germinadora dos valores e papéis sociais, vai possibilitando aos pesquisadores a apropriação das relações entre particularidade e totalidade, entre o indivíduo e o ser humano genérico, entre cultura e história.

Em decorrência do exposto, podemos afirmar que na perspectiva qualitativa: “[...] não se cria artificialmente uma situação para ser pesquisada, mas se vai ao encontro da situação no seu acontecer, no seu processo de desenvolvimento” (Freitas, 2002, p. 27). Ademais, cumpre assinalar que, essa inserção no cotidiano dos sujeitos permite uma análise detalhada dos dados recolhidos, por isso, ela é um requisito necessário para que o pesquisador seja capaz de dissecar seu objeto de estudo.

Nessa mesma linha de compreensão, Bogdan e Biklen (1994, p. 39) apresentam cinco características que nos auxiliam na compreensão do que é a pesquisa qualitativa. A primeira delas explicita que nessa perspectiva metodológica, a fonte direta de dados é o ambiente natural, este constitui o principal instrumento do pesquisador. Como já destacamos no parágrafo anterior, o cotidiano das pessoas e o local onde elas vivem possuem uma importância singular para esse tipo de investigação. Logo, parte-se do entendimento de que não é possível dicotomizar as ações e a fala dos sujeitos do contexto em que elas são produzidas, ou dizendo de outro modo: “Para o investigador qualitativo divorciar o ato, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significado” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 48).

A segunda característica exprime que a investigação qualitativa é descritiva, ou seja, ela visa esmiuçar o objeto que está sendo estudado, compreender e traçar a sua dinâmica

de constituição e responder de forma clara as questões problematizadoras que deram origem a pesquisa. Sobre essa característica, Bogdan e Biklen (1994, p. 49) tecem a seguinte explicação: “A palavra escrita assume particular importância na abordagem qualitativa, tanto para o registo dos dados, como para a disseminação dos resultados. Ao recolher dados descritivos, os investigadores qualitativos abordam o mundo forma minuciosa”.

A terceira característica expõe que os investigadores qualitativos se interessam mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos. Mas, por que o processo é mais importante? Porque é nele que contém os elementos necessários a compreensão do objeto e é somente a partir da sua análise que os dados podem ser elucidados. Diante disso, concebe-se que os resultados obtidos não falam por si só, pois decorrem de um longo caminho trilhado pelo pesquisador na busca de respostas para suas questões.

A quarta característica sinaliza que os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. Isso significa que eles não partem de hipóteses construídas a priori, mas, a posteriori, ou seja, vão tecendo as abstrações na mesma proporção em que os dados vão sendo recolhidos e interpretados. Sendo assim, Bogdan e Biklen (1994, p. 50) esclarecem que, de acordo com essa aceção: “Não se trata de montar um quebra-cabeças cuja forma final conhecemos de antemão. Está-se a construir um quadro que vai ganhando forma à medida que se recolhem e examinam as partes”.

Por fim, a quinta e última característica destaca que o significado é de importância vital na abordagem qualitativa. Isso ocorre porque o que se busca nesse modelo de investigação é justamente apreender o sentido que as pessoas atribuem as experiências que vivenciam, bem como as razões que as levam a pensar desta ou daquela maneira. À vista disso, salienta-se que: “Os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 51).

Por conseguinte, Minayo (2012) também explicita que a pesquisa qualitativa engloba a concretização de três etapas interrelacionadas: a etapa exploratória que consiste na definição e delimitação do objeto de estudo e dos instrumentos teóricos-metodológicos a serem utilizados; o trabalho de campo, o qual está relacionado ao empreendimento das ações que permitirão o conhecimento sobre a realidade pesquisada e a análise e tratamento do material empírico e documental que corresponde ao momento da interpretação dos dados encontrados.

Diante do que foi exposto, concluímos que a abordagem qualitativa, nos ajudou a tornar claro o direcionamento epistemológico a ser seguido. Além disso, ela nos forneceu subsídios metodológicos para que pudéssemos analisar a docência universitária, notadamente a

constituição e integração dos saberes profissionais que possibilitam o desenvolvimento da práxis pedagógica dos professores que atuam neste nível. Daí, resultou a necessidade e importância dessa abordagem para consecução do nosso estudo.

Na próxima seção apresentaremos o *lôcus* da nossa pesquisa, isto é, a Universidade Regional do Cariri - URCA. Aqui traremos algumas informações sobre a origem histórica dessa instituição, bem como sobre a sua localização e o seu funcionamento.

4.4 O *lôcus* da pesquisa

A pesquisa foi realizada com professores de didática dos cursos de licenciatura da Universidade Regional do Cariri - URCA, instituição pública e estadual com sede administrativa localizada na cidade do Crato, interior do Estado do Ceará, na Rua Coronel Antônio Luiz nº. 1161, CEP: 63105-000, no bairro Pimenta. De acordo com as informações contidas no site da instituição, a URCA 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. Em 1º de março de 1993, por meio da Lei nº. 12.007-A, ela foi transformada em fundação, quando seu nome passou a ser Fundação Universidade Regional do Cariri - URCA.

Ainda de acordo com o site, a origem de sua criação foi a Faculdade de Filosofia do Crato, onde eram ministrados os cursos de Pedagogia, Letras, História, Geografia e História Natural (habilitação plena em Biologia), reconhecidos pelos Decretos Federais nº. 67.140/70 e nº. 69.977/72 e Portaria Ministerial nº. 487/80. Mais tarde foram incorporados os cursos de Ciências Econômicas, Direito, Formação de Tecnólogo, nas modalidades Construção Civil - Edifícios, Topografia e Estradas e Ciências (curta duração), integrantes da rede da Universidade Estadual do Ceará - UECE.

Neste sentido, a URCA apresenta-se como:

Uma instituição fortemente nascida da mobilização da comunidade regional em torno de um ideal, a URCA tem a grande missão, apontada no seu texto regimental e evidente na sua prática: “contribuir significativamente para a transformação da realidade regional, através de atividades de ensino, pesquisa e extensão. Em sintonia com as aspirações da sociedade, constituir-se agente ativo do processo de desenvolvimento das regiões do Cariri e Centro Sul do Ceará, prioritariamente.” [...] Atualmente a Universidade Regional do Cariri tem como demarcações a busca constate pela integração com a comunidade, o fortalecimento da produção do conhecimento aplicado em todas as suas áreas de atuação, a excelência na instrução de profissionais e o destaque na formação de professores para atuar em todos os níveis da educação. [...] Entretanto, seu raio de ação geoeducacional mais direto, ultrapassa as fronteiras do Ceará, estendendo-se aos estados do Pernambuco, Paraíba, Rio Grande do Norte e Piauí, beneficiando 106 municípios. Atua na busca de soluções dos problemas relacionados com o desenvolvimento econômico e social da região,

desenvolvimento sustentável e incluyente como desiderato (Universidade Regional do Cariri - URCA, 2023).

Na cidade do Crato - CE, a Universidade Regional do Cariri - URCA possui três *campus*: o Pimenta que constitui sua sede administrativa, o São Miguel e o Violeta Arraes. Além desses, também tem *campus* nos municípios de Juazeiro do Norte, Campos Sales, Missão Velha e Iguatu, todos no Estado do Ceará. Atualmente, essa instituição oferece os seguintes cursos de graduação:

No Campus Pimenta:

- Licenciatura em Ciências Biológicas - Noturno;
- Licenciatura em Ciências Sociais - Noturno;
- Bacharelado em Ciências Sociais - Noturno;
- Licenciatura em Educação Física - Vespertino;
- Licenciatura em Geografia - Matutino/Noturno;
- Licenciatura em História - Matutino/Noturno;
- Licenciatura em Letras - Matutino/Noturno;
- Licenciatura em Pedagogia - Matutino/Noturno;
- Licenciatura em Química - Diurno;
- Bacharelado em Enfermagem - Diurno;
- Bacharelado em Ciências Biológicas - Diurno;
- Bacharelado em Ciências Econômicas - Matutino/Noturno;
- Bacharelado em Medicina - Integral.

No Campus São Miguel: Bacharelado em Direito - Vespertino/noturno.

No Campus de Artes Violeta Arraes:

- Licenciatura em Artes - Diurno;
- Licenciatura em Teatro - Diurno.

No Campus de Juazeiro do Norte:

- Bacharelado em Engenharia de Produção - Diurno;
- Licenciatura em Física - Diurno.
- Licenciatura em Matemática - Noturno;

- Tecnólogo em Construção Civil: Edifícios - Noturno;
- Tecnólogo em Construção Civil: Topografia e Estradas - Noturno.

No Campus de Campos Sales:

- Licenciatura em Ciências Biológicas - Noturno;
- Licenciatura em Letras - Noturno;
- Licenciatura em Matemática - Noturno.

No Campus de Missão Velha:

- Licenciatura em Ciências Biológicas - Noturno;
- Licenciatura em Letras - Noturno.

E, por fim no Campus de Iguatu:

- Bacharelado em Direito - Noturno;
- Bacharelado em Enfermagem - Noturno;
- Bacharelado em Ciências Econômicas - Noturno;
- Licenciatura Educação Física - Noturno.

No que diz respeito a pós-graduação, o site da instituição informa que atualmente ela oferece cinquenta e sete cursos de especialização, onzes cursos de mestrado, que abrangem tanto a modalidade acadêmica quanto a profissional e dois cursos de doutorado. Após essa breve explanação, indicamos ainda que em virtude do grande número de professores e professoras de didática que atuam nesta universidade, optamos por trabalhar com aqueles que lecionam no campus Pimenta, isto é, na sua sede administrativa.

Dando prosseguimento a nossa exposição, na próxima seção apresentaremos os procedimentos e critérios que nos auxiliaram na seleção e caracterização dos sujeitos desta pesquisa.

4.5 Critérios e procedimentos para seleção e caracterização dos sujeitos da pesquisa

Definimos um único critério para seleção dos sujeitos desta pesquisa, qual seja o de ser professor ou professora de didática de pelo menos um dos cursos de licenciatura da Universidade Regional do Cariri - URCA. Assim sendo, trabalhamos com um ou uma docente de cada curso e aplicamos o questionário com questões do tipo abertas para realizar o processo

de caracterização desses sujeitos. As perguntas compostas em sua estrutura foram aquelas relativas a alguns dados pessoais, à formação e ao tempo de experiência na Educação Superior. Mas, antes de dar prosseguimento a essa discussão é necessário compreender o que é o questionário e logo em seguida descrever as orientações que nos ajudaram a elaborar esse instrumento.

Severino (2016), explica que o questionário é um instrumento de pesquisa formado por um conjunto de questões sistematicamente articuladas que podem ser do tipo abertas ou fechadas e tem como finalidade levantar informações escritas por parte dos sujeitos acerca de um assunto específico. Neste sentido, vale ressaltar que essas questões devem ser claramente formuladas, ou seja, não podem suscitar dúvidas ou expressar ambiguidades. Por outro lado, elas também precisam estabelecer uma relação muito próxima com o objeto da investigação, logo, devem traduzir as inquietações do pesquisador e auxiliar no processo de compreensão da realidade que está sendo estudada.

No nosso caso, optamos pelo questionário com questões do tipo abertas, cujos sujeitos pudessem formular suas próprias respostas. Para a elaboração desse instrumento, nos amparamos nas explicações fornecidas por Gil (2008), quando ele argumenta que esse processo deve ser sistematicamente planejado. Nessa perspectiva, o autor recomenda uma série de orientações, tais como: constatação de sua eficácia para a verificação dos objetivos, determinação da forma e do conteúdo das questões e atenção com relação a quantidade e ordenação das questões.

Com relação a primeira orientação – a constatação de sua eficácia para verificação dos objetivos, Gil (2008) explicita que elaborar um questionário é uma atividade a qual consiste em “[...] traduzir objetivos de pesquisa em questões específicas” (Gil, 2008, p. 121), isto é, as perguntas formuladas devem estabelecer uma relação de dependência com os objetivos da investigação e permitir que eles sejam alcançados.

Na segunda orientação - determinação da forma e do conteúdo das questões, o autor ressalta que no questionário composto por perguntas abertas é necessário abrir espaço para que os sujeitos ofereçam as suas próprias respostas e possam descrever seus conhecimentos, valores e suas opiniões acerca do tema solicitado. Nesse contexto, as perguntas podem se referir a fatos, comportamentos, crenças e atitudes (Gil, 2008).

Na terceira orientação - atenção com relação a quantidade e ordenação das questões, Gil (2008) anuncia que o número de perguntas vai depender da complexidade do assunto investigado e também dos objetivos da pesquisa, já que essas perguntas devem permitir o alcance dos mesmos. No que concerne à ordenação, o autor elucida que: “[...] para ordenação

das perguntas, adota-se a “técnica do funil”, segundo a qual cada questão deve relacionar-se com a questão antecedente e apresentar maior especificidade” (Gil, 2008, p. 127).

Após descrevermos quais foram os procedimentos e critérios utilizados para seleção e caracterização dos sujeitos, nos concentraremos na próxima seção, na qual apresentaremos uma breve discussão sobre a didática, bem como os motivos que nos levaram a escolher os professores que ministram essa disciplina nos cursos de licenciatura da Universidade Regional do Cariri - URCA como sujeitos dessa pesquisa.

4.5.1 Por que os professores de didática dos cursos de licenciatura?

Antes de justificarmos a nossa escolha pelos professores de didática dos cursos de licenciatura da Universidade Regional do Cariri - URCA, apresentaremos uma breve contextualização dessa disciplina, mostrando o seu desenvolvimento histórico enquanto área do conhecimento, bem como, a sua definição. Recorremos a esse procedimento porque é com base nele que a nossa escolha pode ser melhor fundamentada. Neste sentido, concebe-se que a didática surgiu no período de transição da sociedade feudal para a capitalista, quando a Idade Moderna começa a dar os primeiros sinais da sua existência.

No período da Idade Média o pouco de educação escolarizada que existia era destinada aos filhos dos senhores feudais, ao clero e a nobreza. Por outro lado, a visão de mundo difundida estava atrelada à concepção cristã, isto é, aos dogmas disseminados pela Igreja católica, esta exercia uma grande influência na vida econômica, ideológica e cultural dos feudos e, por isso, transmitia a ideia de que a realidade social dos indivíduos era determinada por uma ordem divina, eterna e perfeita.

Entretanto, é no seio dessa sociedade baseada no trabalho servil e na economia de subsistência, em que a própria comunidade fabricava e consumia os produtos de que necessitava, que o sistema capitalista começa a se desenvolver. Outrossim, a consolidação do modo de produção capitalista que teve início em meados do século XV e trouxe consigo a permanência de uma nova classe no poder: a burguesia.

A esse respeito, Damis (2012, p. 15), exprime que:

[...] diante das contradições colocadas pela oposição entre o clima de “liberdade” e “igualdade” necessário ao desenvolvimento comercial e o poder cada vez mais despótico dos governantes absolutistas, que lutavam por manter a forma de exploração feudal, foram desenvolvidos valores, ideias e concepções que questionavam o mundo econômico, político e ideológico dominado pelo poder da nobreza e da Igreja católica. Passa a predominar na sociedade um movimento renovador que se inicia com o desenvolvimento e a expansão da relação comercial no mundo e culmina com a

revolução industrial, no final do século XVIII, por meio do qual o capitalismo vai se tornar dominante.

Nessa transição, muitos pensadores se dedicaram a formulação de teorias que evidenciavam o caráter dogmático do pensamento medieval. Haja vista, a concepção de mundo instaurada pela Igreja católica foi sendo gradativamente substituída pelas ideias iluministas, as quais privilegiaram o uso da razão e dos métodos científicos no processo de elaboração do conhecimento.

Como explicita Damis (2012), Bacon (1561 - 1626), por exemplo, atribui um imenso valor à experiência humana. Para este autor, o conhecimento deveria estabelecer uma conexão direta com a vida e as experiências dos indivíduos e não ser tratado como um simples objeto de contemplação ou um bem enviado por Deus. Por conseguinte, Descartes (1596-1650), revolucionou os paradigmas difundidos nesse período ao mostrar a importância da racionalidade para o avanço da ciência moderna. A partir da sua célebre frase: “penso, logo existo”, esse filósofo indicou a existência um novo caminho para o desenvolvimento da investigação científica: o uso da razão.

Portanto, é nesse contexto que João Amós Comênio (1592-1670), pastor e bispo protestante, professor e reitor de universidade, decide questionar a forma de ensinar que vigorava até então, assentada nos preceitos da Igreja católica e nos princípios ditados pela escolástica. Em sua obra, intitulada de Didática Magna (1657), ele lançou as bases para a construção de um “método universal”, por meio do qual seria possível “ensinar tudo a todos”. Em razão disso, Comênio é considerado o pai da didática, esta foi denominada por ele como sendo “a arte de ensinar” e o seu objeto de estudo deveria ser o “como ensinar”.

Desse modo, como sintetiza Haydt (2006) as principais ideias que caracterizam o pensamento comeniano são: o ensino como um direito de todos, o entendimento de que o método pedagógico deve partir daquilo que os discentes já conhecem, a valorização dos órgãos dos sentidos, para um melhor desenvolvimento da aprendizagem, a importância de se trabalhar os conceitos gerais antes dos específicos, bem como de descrever a origem dos conteúdos ensinados e a contribuição do ensino para a formação do caráter e das qualidades pessoais dos estudantes.

Da visão de Comênio, decorre a tendência de se compreender a didática como uma área técnica, de caráter prescritivo e metodológico, instrumento para se obter bons resultados no ensino. Historicamente falando, é esse sentido que ela apresenta ao ser inserida nos currículos dos cursos destinados a formação de professores, ou seja, uma disciplina voltada para a organização, execução e avaliação do processo de ensino aprendizagem. Com suporte nessa

breve contextualização, é possível afirmar que desde a Idade Média até a pós-modernidade, a didática vem se desenvolvendo enquanto área do conhecimento, assumindo diferentes significados que, por sua vez, vão de encontro as diversas concepções que se tem sobre a função da educação e dos professores no contexto da sociedade capitalista.

De acordo com o pensamento de Veiga (2004), a década de 1980 no Brasil, é marcada pela redemocratização do país e o fim do regime militar instaurado em 1964. Nesse período, as teorias críticas da educação começam a ganhar evidência, o que culmina num amplo movimento pela revisão da didática. Assim, ela vai, gradativamente, deixando de ser tratada como uma disciplina meramente técnica, cuja finalidade seria apenas fornecer um conjunto de regras para garantir a eficiência do trabalho docente.

Desse modo, novas questões são introduzidas no interior dessa área, como por exemplo: a relação teoria e prática na formação de professores, o caráter histórico e ideológico da ação pedagógica, o compromisso da educação com a transformação social e emancipação das classes populares. Ainda de acordo com Veiga (2004), na perspectiva crítica da educação, a didática assume um caráter tanto pedagógico, quanto político e o seu significado transcende a dimensão puramente técnica e metodológica do ensino. Em consonância com essa perspectiva, sua função é a de instigar os docentes a pensarem sobre a relação entre: a educação e a sociedade, o conteúdo e a forma de ensinar, a técnica e a política, o ensino e a pesquisa, o ensino e a avaliação da aprendizagem, o professor e o aluno.

Nesse cenário, cumpre ainda destacar a relevância do pensamento de Candau (2013), pois a autora sistematizou os princípios norteadores para a construção de uma nova didática, chamada por ela de “Didática Fundamental”. Essa proposta: assume a multidimensionalidade do processo de ensino e exige a articulação entre as dimensões humana, técnica e política, parte da problemática educacional concreta, isto é, da análise dos determinantes sociais que intervêm na ação pedagógica e, por último, solicita a explicitação dos pressupostos teóricos (a visão de homem, de sociedade e educação) que orientam as diversas metodologias utilizadas pelos docentes.

Dando continuidade a esse delineamento, Oliveira e André (2013), argumentam que no Brasil, a didática constitui um campo de conhecimentos sobre o ensino. Desse modo, a partir da década de 1980, as sistematizações nesse campo vêm se expandindo em pelo menos três vertentes: o corpo teórico da área, o qual está relacionado ao conjunto das produções científicas já disponíveis para serem estudadas, a atividade de pesquisa propriamente dita, que corresponde a produção de um grande número de livros, artigos científicos, teses e dissertações e a prática do ensino de didática, concernente ao trabalho realizado pelos professores no cotidiano da sala

de aula. No que diz respeito ao conceito, as autoras continuam explicando que atualmente existe um consenso de que esse campo do conhecimento: “[...] focaliza o processo de ensino ou a ação docente, cujas diferentes concepções expressam diferentes teorias, tendências e posições na área” (Oliveira; André, 2013, p. 11).

Da mesma forma, com suporte na conceituação fornecida por Libâneo (1994), podemos definir a didática como uma disciplina da pedagogia que estuda o processo de ensino aprendizagem e que embasada numa teoria da educação, formula diretrizes orientadoras para a atividade profissional dos professores. Ainda conforme este autor, essa disciplina se caracteriza como uma “mediação entre as bases teórico-científicas da educação e a prática docente”, ou dizendo de outro modo, ela propõe uma reflexão sistemática sobre “o quê” e o “como ensinar” e, com base nisso, estabelece os objetivos, conteúdos, as metodologias e propostas avaliativas, que norteiam o desenvolvimento da ação pedagógica.

Nas palavras de Libâneo (1994, p. 25-26), essa disciplina:

[...] investiga os fundamentos, condições e modos de realização do ensino. A ela cabe converter objetivos sócio-políticos e pedagógicos em objetivos de ensino, selecionar conteúdos e métodos em função desses objetivos e estabelecer os vínculos entre ensino e aprendizagem, tendo em vista o desenvolvimento das capacidades mentais dos alunos.

Pimenta e Anastasiou (2014), também apresentam uma discussão sobre esse ponto quando enfatizam que o objeto de estudo da didática é a problemática do ensino enquanto prática social. Com base nisso, Pimenta e Anastasiou (2014, p. 48) salientam que: “[...] a tarefa da Didática é a de compreender o funcionamento do ensino em situação, suas funções sociais, suas implicações estruturais”. Sendo assim, um dos principais objetivos dessa disciplina nos cursos de formação de professores, é evidenciar que a ação desenvolvida por estes profissionais, é historicamente e epistemologicamente orientada.

Franco e Pimenta (2016), compartilham desse mesmo entendimento quando destacam que a didática, pela própria complexidade do fenômeno que estuda, pode ser caracterizada como uma área multidimensional, cuja finalidade é propiciar uma análise crítica da realidade do ensino, e, a partir disso, apontar caminhos para a construção de uma educação emancipatória. A multidimensionalidade refere-se, portanto, a complexidade da ação educativa, que além de ser é uma prática social complexa, exige o domínio de múltiplos saberes para sua realização.

Outrossim, como esclarecem as autoras:

Didática é, acima de tudo, a construção de conhecimentos que possibilitam a mediação entre o que é preciso ensinar e o que é necessário aprender; entre o saber estruturado nas disciplinas e o saber ensinável nas circunstâncias e nos momentos; e entre as atuais formas de relação com o saber e as novas formas possíveis de reconstruí-las (Franco; Pimenta, 2016, p. 550).

Com base nessa discussão, é possível compreender que o ensino não se restringe a transmissão de conhecimentos, mas também de valores que repercutem na formação dos sujeitos. Por outro lado, também expressa uma intencionalidade educativa, ou seja, uma maneira de se conceber a sociedade, a educação e os indivíduos. Caldeira e Azzi (2013, p. 120) dão suporte a essa compreensão ao afirmarem que a ação didática desenvolvida pelos docentes no interior da sala de aula: “[...] é uma atividade intencional sobre uma realidade. É a objetivação de seus valores, de suas expectativas e aspirações, mas também de sua valoração, ou seja, a busca do que devem ser o ensino e a educação”.

Em razão disso, Pimenta e Anastasiou (2014), explicitam ainda que as teorias desenvolvidas no campo da didática estão diretamente relacionadas com as finalidades da educação. Haja vista, estas finalidades abrangem os aspectos: político-ideológico, que dizem respeito as conexões existentes entre conhecimento e poder; os éticos, que incluem as questões sobre formação humana, igualdade e cidadania; os psicopedagógicos, associados ao desenvolvimento da aprendizagem e das habilidades referentes aos saberes ensinados e, por fim, os propriamente didáticos, ligados a organização dos sistemas de ensino, bem como dos conteúdos, currículos, métodos e processos avaliativos a serem desenvolvidos pelos docentes.

Destarte, o papel dessas teorias é oferecer embasamento filosófico e didático para a concretização do trabalho dos professores. Essa premissa nos conduz ao entendimento de que ensinar pressupõe não somente decisões de caráter operacional, mas também escolhas teóricas, bem como a definição das teleologias que orientam a atividade dos docentes e discentes em um determinado tempo-espaço pedagógico. Dessa maneira, em consonância com os ensinamentos tecidos por Rays (2012, p. 39): “[...] o trabalho docente não ocorre de modo arbitrário, mas pela intervenção (política e pedagógica) do educador (marcada pela sua subjetividade-objetividade) que antevê e projeta conscientemente sua ação pedagógica”. Neste sentido, entende-se que esse movimento que vai do pensamento a ação e vice-versa, provoca o desenvolvimento da práxis, isto é, suscita o exercício da docência crítica, calcada na relação teoria e prática e na possibilidade de os professores constituírem e integrarem os saberes profissionais necessários a concretização do ensino.

A partir desses pressupostos, concebe-se a didática como um espaço de reflexão sistemática sobre o processo de ensino aprendizagem, um lugar que instiga a revisão das

práticas educativas socialmente consagradas e impulsiona os docentes a pensarem acerca dos condicionantes políticos, econômicos e ideológicos que estão explícitos ou implícitos em cada forma de ensinar. Em sintonia com aquilo que nos lembra Pimenta (2012, p. 27), a didática é uma área que fomenta a análise e a “desnaturalização do ensino”, que gera a necessidade de compreender o funcionamento deste, sua função social e implicações estruturais.

Portanto, foi no contexto dessa discussão, que optamos por escolher os professores de didática dos cursos de licenciatura da Universidade Regional do Cariri-URCA como sujeitos desta pesquisa. Diante disso, subentende-se que os pressupostos teóricos e metodológicos elaborados por essa área tornam possível o movimento de constituição e integração dos saberes necessários ao exercício da docência, tendo em vista o desenvolvimento da práxis pedagógica. Uma vez justificadas as nossas escolhas, já podemos indicar as questões a serem discutidas na próxima seção. Nesta, explanaremos sobre o nosso instrumento de coleta de dados, ou seja, a entrevista semiestruturada.

4.6 O instrumento de coleta de dados

A etapa de coleta de dados corresponde ao momento em que se vai a campo para recolher as informações que darão suporte a elucidação do problema estudado. Conforme elucida Minayo (2012, p. 62), na pesquisa qualitativa, o termo campo refere-se ao “[...] recorte espacial que diz respeito à abrangência, em termos empíricos, do recorte teórico correspondente ao objeto de investigação”. Assim, independentemente dos instrumentos utilizados para recolha desses dados, a principal função do pesquisador ao desenvolver esta etapa é estabelecer o contato com os sujeitos pesquisados, na perspectiva de compreender as características e particularidades do fenômeno investigado.

Nesse contexto, o contato e a interação com esses sujeitos adquirem uma importância singular, pois oferece os elementos empíricos necessários a confirmação ou refutação das hipóteses previamente formuladas. Destarte, apreender aquilo que os atores sociais dizem e fazem é uma condição essencial na investigação qualitativa, isto é, um caminho de interpretação do objeto estudado na sua relação com a totalidade concreta.

Ainda com esteio nas ideias de Minayo (2012), o trabalho de campo permite a aproximação com a realidade sobre a qual se formulou uma pergunta, por isso, deve estar fundamentado nos referenciais teóricos que dão direcionamento a realização da pesquisa. Desse modo, entende-se que: “A forma de realizá-lo revela as preocupações científicas dos

pesquisadores que selecionam tanto fatos a serem observados, coletados e compreendidos como o modo como vai recolhê-los” (Minayo, 2012, p. 63).

4.6.1 A entrevista semiestruturada

Conforme indica Gil (2008), a entrevista é a técnica de coleta de dados mais utilizada no campo das ciências sociais. Assim, muitos profissionais recorrem a ela para solucionar os problemas da vida social, ou mesmo para compreender o comportamento humano, isto é, os conhecimentos e desejos, as visões de mundo e aspirações que regulam a consciência e a atitude das pessoas. Essa larga utilização da entrevista como instrumento de pesquisa também pode ser atribuída a sua grande variedade de formas, pois existem diversas maneiras de realizá-la, além disso, ela apresenta um caráter interativo e dialógico, o que permite o amplo acesso de informações.

Ainda com esteio no pensamento de Gil (2008, p. 109): “Pode-se definir entrevista como a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação”. Desse modo, entende-se que esses dados são coletados mediante um processo de interação social, cujos sujeitos (entrevistador e entrevistado) experimentam a prática do diálogo. Nessa perspectiva, a ação do pesquisador é realizar a escuta atenta e encorajar o informante para que ele possa compartilhar seus saberes, suas experiências e concepções de mundo.

Gaskell (2012) corrobora com esta definição quando explica que a entrevista é um processo social, ou seja, uma troca de ideias e significados, um empreendimento cooperativo onde a palavra funciona como instância de mediação. Sendo assim, o principal objetivo desse instrumento de coleta de dados é ter acesso a “[...] uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos” (Gaskell, 2012, p. 65). Outrossim, é com base nisso, que o pesquisador desenvolve os esquemas interpretativos, abstratos e conceituais que permitem a elucidação do problema investigado.

Seguindo esse mesmo entendimento, Lüdke e André (2018) explicitam que a entrevista desempenha um papel importante não somente no âmbito da pesquisa acadêmica, mas, também, em muitas outras atividades humanas. Sua principal vantagem é que, diferentemente de outros instrumentos, ela permite que o informante faça correções e esclarecimentos no decorrer da sua fala, possibilitando ao entrevistador a obtenção de um vasto repertório de informações, logo, concebe-se que: “[...] a entrevista ganha vida ao se iniciar o

diálogo entre o entrevistador e o entrevistado” (Lüdke; André, 2018, p. 40). Também justificamos nossa escolha tomando como referência aquilo que Gil (2008), aponta quando elenca as principais vantagens de se trabalhar com a entrevista.

Neste sentido, o autor explica que:

A intensa utilização da entrevista na pesquisa social deve-se a uma série de razões, entre as quais cabe considerar:

- a) a entrevista possibilita a obtenção de dados referentes aos mais diversos aspectos da vida social;
- b) a entrevista é uma técnica muito eficiente para a obtenção de dados em profundidade acerca do comportamento humano;
- c) os dados obtidos são suscetíveis de classificação e de quantificação (Gil, 2004, p. 110).

Após essa breve conceituação, ressaltamos que como já foi mencionado anteriormente, a modalidade de entrevista utilizada nesta pesquisa foi a semiestruturada. Elegemos esse instrumento porque como argumenta Selltitz (*et al*, 1967, p. 273 *apud* Gil, 2008, p. 109) ele é bastante adequado para a obtenção de dados que estão relacionados aquilo que as pessoas sabem, creem, esperam, sentem, pretendem fazer, fazem ou fizeram. Por outro lado, com o auxílio da entrevista, tencionamos captar as relações e contradições existentes entre as falas dos sujeitos pesquisados e a totalidade concreta, na perspectiva de evidenciar o caráter histórico e social dessas narrativas.

Dessa maneira, enfatiza-se que a entrevista semiestruturada tem como principal característica a elaboração de um roteiro de perguntas principais. Contudo, ela pode suscitar o surgimento de novos questionamentos no decorrer da sua realização, sem que estes questionamentos precisem, necessariamente, estarem atrelados a um roteiro previamente estabelecido. Portanto, a entrevista semiestruturada permite que outras informações possam surgir mais livremente no contexto da interação entre o entrevistador e o entrevistado. Conforme destaca Trivinõs (1987), esse modelo de entrevista contribui para a descrição e explicação de inúmeros dos fenômenos sociais, pois considera os contextos que esses fenômenos ocorrem.

O autor elucida ainda que, a entrevista semiestrutura é:

[...] aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Dessa maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa (Trivinõs, 1987, p. 146).

Nesse cenário, cumpre lembrar que conforme nos ensinam Lüdke e André (2018), o emprego da entrevista semiestruturada também exige a adoção de uma série de cuidados que facilitam a relação entre entrevistador e entrevistado. Isso significa que, além de cumprir com os horários agendados e providenciar um local adequado para a realização da mesma, o pesquisador deve respeitar a cultura e a visão de mundo do respondente, bem como garantir o sigilo e o anonimato das informações apresentadas pelo mesmo. Ademais, a atenção no uso da linguagem também é um aspecto importante, pois como lembram Lüdke e André (2018), o pesquisador não pode induzir o informante a apresentar respostas que confirmam as suas próprias expectativas.

Da mesma forma, compreende-se que a ação de escutar atentamente o que o outro tem a dizer é uma condição necessária ao desenvolvimento satisfatório da entrevista. Como orientam as autoras: “[...] o entrevistador tem que desenvolver uma grande capacidade de ouvir atentamente e de estimular o fluxo natural de informações por parte do entrevistado” (Lüdke; André, 2018, p. 41). Entretanto, essa estimulação não deve tentar moldar o conteúdo e o tipo da resposta, mas, estabelecer um clima de confiança que encoraje o desenvolvimento espontâneo da narração do informante.

Na sequência, Gil (2008) também fornece alguns direcionamentos que nos auxiliam no processo de condução da entrevista. O primeiro diz respeito a preparação do roteiro de questões. Como já foi dito, na modalidade semiestruturada, esse roteiro não deve ser imposto na forma de uma sequência rígida de perguntas, mas como um instrumento facilitador, o qual permite o surgimento de novas indagações durante a realização da interlocução. Nesse ínterim, consideramos relevante destacar as palavras do autor quando ele orienta que: “As questões devem ser elaboradas de forma a possibilitar que, sua leitura pelo entrevistador e entendimento pelo entrevistado ocorram sem maiores dificuldades” (Gil, 2008, p. 116). E nessa mesma obra e página ele conclui dizendo que: “As questões devem ser ordenadas de maneira a favorecer o rápido engajamento do respondente na entrevista, bem como a manutenção do seu interesse”.

O segundo está associado ao estabelecimento do contato inicial com o entrevistado. Neste ponto, o autor explica que desde o primeiro momento, é de suma importância estabelecer uma relação de cordialidade e simpatia com o mesmo, a fim de facilitar a entrevista. Assim entende-se que: “O entrevistado deve sentir-se absolutamente livre de qualquer coerção, intimidação ou pressão. Desta forma, torna-se possível estabelecer o *rapport* (quebra de gelo) entre entrevistador e entrevistado” (Gil, 2008, p. 116-117, grifos do autor). Em seguida, cabe ao pesquisador explicar o objetivo da pesquisa, sua relevância social, bem como mencionar o nome da instituição a qual ela está vinculada e da entidade que a patrocina. Nesta ocasião,

também é necessário dizer que a interlocução tem caráter estritamente confidencial cujo anonimato do respondente será preservado.

O terceiro, traz algumas orientações para a formulação das perguntas durante a realização da entrevista. Sobre esse ponto Gil (2008, p. 117) recomenda que:

- a) só devem ser feitas perguntas diretamente quando o entrevistado estiver pronto para dar a informação desejada e na forma precisa;
- b) devem ser feitas em primeiro lugar perguntas que não conduzam à recusa em responder, ou que possam provocar algum negativismo;
- c) deve ser feita uma pergunta de cada vez;
- d) as perguntas não devem deixar implícitas as respostas;
- e) convém manter na mente as questões mais importantes até que se tenha a informação adequada sobre elas; assim que uma questão tenha sido respondida, deve ser abandonada em favor da segunda.

O quarto orienta sobre o posicionamento a ser adotado pelo pesquisador diante de respostas imprecisas ou com lacunas. Aqui, Gil (2008) explica que aguardar a conclusão da fala do entrevistado é sempre um aspecto importante para a realização da entrevista, entretanto, no caso de uma resposta obscura ou incompleta, o papel do pesquisador é estimular o respondente a fornecer uma narrativa clara e precisa. Para tanto, ele pode fazer uso de algumas indagações complementares, como por exemplo: “Poderia contar um pouco mais a respeito?” “Qual a causa, no seu entender?” “Qual a sua ideia com relação a este ponto?” “Qual o dado que lhe parece mais exato?” (Gil, 2008, p. 118).

O quinto direcionamento diz respeito ao registro das respostas. Neste ponto Gil (2008), recomenda o uso do gravador como instrumento eficaz para o recolhimento dos dados oriundos da entrevista. Da mesma forma, um outro recurso que pode ser utilizado junto com a gravação é a anotação. Esta, deve ser feita ao término da interlocução com o objetivo de descrever as impressões iniciais, de modo que não desvie a atenção do pesquisador no momento em que o informante estiver falando. Cumpre assinalar ainda que o uso do gravador não poderá acontecer sem a autorização prévia do entrevistado.

O sexto e último direcionamento apresenta orientações para a conclusão da entrevista. Nesse ínterim Gil (2008) ressalta que esse momento deve terminar em um clima de cordialidade. Além disso, é importante que o pesquisador deixe a “porta aberta”, isto é, mencione sobre a necessidade de interlocuções posteriores, caso seja preciso.

Com base nesse encadeamento, enfatizamos que para realização da entrevista semiestruturada, nos embasamos também nas orientações fornecidas por Trivinõs (1987, p. 145-152). Assim, com base no nosso entendimento e embasando-nos nas ideias deste autor, elencamos essas orientações da seguinte forma:

**QUADRO 5 – ORIENTAÇÕES PARA REALIZAÇÃO DA ENTREVISTA
SEMIESTRUTURADA SEGUNDO TRIVINÓS (1987)**

1. Aspectos gerais:

- A entrevista semiestruturada, ao mesmo tempo que valoriza a ação do pesquisador, oferece todas as possibilidades para que a liberdade e a espontaneidade do informante sejam preservadas.
- As perguntas que constituem a entrevista semiestruturada não nascem a priori, isto é, elas resultam da teoria que fundamenta a ação do pesquisador e também das informações que ele já recolheu sobre o fenômeno social que está sendo investigado.
- Os sujeitos, individualmente, poderão ser submetidos a várias entrevistas, o que permite ao pesquisador obter o máximo de informações, bem como avaliar as variações das respostas dos entrevistados em diferentes momentos.
- Em geral, a duração da entrevista é flexível e depende das circunstâncias em que ela acontece e do assunto em questão. Cada entrevista deve ser imediatamente transcrita e estudada pelo pesquisador.

2. Como iniciar a entrevista:

- Realizar fases prévias e informais. Por meio de conversas informais, o pesquisador deverá ser tornar conhecido, conhecer e selecionar seus possíveis informantes.

3. As questões preliminares da entrevista:

- Os propósitos da entrevista: o entrevistado deve saber quais são os objetivos da entrevista e também o que é que se deseja dele e qual pode ser sua contribuição.
- O registro e o horário da entrevista: Recomenda-se a gravação e a transcrição das entrevistas como instrumentos que permitem o acesso a todo o material fornecido pelo informante.
- Diante da necessidade de se realizar interlocuções posteriores, as gravações podem servir para que o próprio informante ajude o pesquisador a completar e esclarecer as informações relatadas anteriormente. A gravação deve ser autorizada pelo informante.
- É conveniente que o informante e o pesquisador estabeleçam um horário e um local para a realização da entrevista.
- A necessidade de *rapport* na entrevista: Antes de iniciar, o pesquisador deve estabelecer um clima de simpatia, respeito e confiança na perspectiva de obter a liberdade e a espontaneidade do

informante. Do mesmo modo, a importância da contribuição dada pelo do informante deve ser ressaltada.

- Os tipos de perguntas: devem seguir a linha teórica do pesquisador.

4. O processo da entrevista semiestruturada:

- Mantém a presença consciente e atuante do pesquisador do início até o fim da entrevista. Sua ação está voltada para o encorajamento do entrevistado na perspectiva de que este seja estimulado a fornecer o maior número de informação possível. O pesquisador também deve ter amplo domínio dos referenciais teóricos-metodológicos que orientam seus passos.

Fonte: adaptado pela autora conforme orientações desenvolvidas por Trivinõs (1987, p. 145-152).

Feita essa breve explanação, consideramos importante destacar que todas essas orientações formuladas pelos autores serviram de embasamento para que nós pudéssemos realizar a entrevista semiestruturada com os professores. Indicamos ainda que o roteiro de perguntas que constitui a mesma foi elaborado com base nos nossos objetivos, na perspectiva de viabilizar o alcance dos mesmos. Assim, no quadro abaixo é possível compreender a relação existente entre esses dois polos, ou seja, os objetivos da pesquisa e o roteiro de perguntas. Vejamos:

QUADRO 6 - RELAÇÃO ENTRE OS OBJETIVOS DA PESQUISA E O ROTEIRO DE PERGUNTAS DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

OBJETIVOS DA PESQUISA	O ROTEIRO DE PERGUNTAS DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA
Objetivo Geral: analisar como os professores de didática dos cursos de licenciatura da Universidade Regional do Cariri - URCA constituem e integram os saberes profissionais para o desenvolvimento da práxis pedagógica.	<p>- Que saberes são básicos para o ensino de didática? Onde você os aprendeu? Como os desenvolve?</p> <p>- Como os seus saberes profissionais docentes se constituem?</p> <p>- Você desenvolve e integra esses saberes em sala de aula? Como e por quê os integra?</p> <p>- A sua prática docente possibilita a constituição e integração dos saberes profissionais? Como e por quê?</p>

<p>Objetivo Específico 1: descrever os saberes profissionais que estão presentes na docência universitária a partir da visão dos professores.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Quais saberes você identifica em sua docência? - Quais saberes e conhecimentos lhe ajudam a ser professor universitário? - Existem saberes básicos da docência que possibilitam a democratização dos conhecimentos? Quais? - E para o ensino de didática, você vê alguma diferença de outros ensinados em outras disciplinas?
<p>Objetivo Específico 2: explicitar qual é o entendimento que os professores têm sobre a práxis pedagógica.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Para você, o que é práxis pedagógica? Como ela se desenvolve? - Você considera que a didática lhe fornece os elementos teóricos e práticos para o desenvolvimento da práxis pedagógica?
<p>Objetivo Específico 3: caracterizar a prática dos professores e cotejá-la com os pressupostos que definem a práxis pedagógica.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Para você existe uma relação entre a prática docente e a práxis pedagógica? Qual e por quê? - Você identifica algum elemento mais importante para o desenvolvimento dessa práxis na sua atividade docente? - A práxis pedagógica é alicerçada em quais saberes profissionais docentes? Por quê? - Você desenvolve a práxis pedagógica? Como e por quê?
<p>Objetivo Específico 4: compreender como a relação teoria e prática está expressa na visão dos professores.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Como você analisa a relação teoria e prática? - Você desenvolve esta relação na sua atividade docente? Como e por quê? - Qual teoria pedagógica orienta sua prática docente?

Objetivo Específico 5: identificar como a docência na Educação Superior pode contribuir para a constituição e integração dos saberes profissionais que possibilitam o desenvolvimento da práxis pedagógica dos professores.	- A docência na Educação Superior contribui para a constituição e integração dos seus saberes profissionais e para o desenvolvimento da práxis pedagógica? Como?
--	--

Fonte: Elaborado pela autora, Magalhães (2023).

Portanto, com o suporte advindo desse delineamento teórico-metodológico foi possível realizar todas as entrevistas semiestruturadas. Desse modo, enfatiza-se ainda que as orientações formuladas pelos autores anteriormente citados, bem como o direcionamento advindo dos nossos objetivos nos auxiliaram na condução desse processo. Dito isso, indicamos que na próxima seção apresentaremos o nosso instrumento de análise dos dados, ao passo em que também explicaremos a maneira como ele foi aplicado.

4.7 O instrumento de análise dos dados

A análise dos dados é uma das últimas etapas da pesquisa qualitativa e corresponde ao momento em que o pesquisador organiza e interpreta todas as informações coletadas no trabalho de campo. Dessa forma, entende-se que esse processo engloba não somente a junção ou descrição dos dados encontrados, mas a realização das diversas operações mentais que propiciarão a elucidação dos mesmos. Estas operações estão associadas a capacidade de abstrair, sintetizar, relacionar ordenar, classificar, e codificar o material a ser analisado.

Nas palavras de Minayo (2012, p. 27), este momento diz respeito a execução de um conjunto de procedimentos que visam: “[...] compreender, interpretar os dados empíricos, articulá-los com a teoria que fundamentou o projeto ou com outras leituras teóricas e interpretativas cuja necessidade foi dada pelo trabalho de campo”. Como ainda explica a autora, a descoberta da “lógica peculiar e interna” de desenvolvimento do objeto investigado, aliada a identificação de seus “códigos sociais a partir das falas, símbolos e observações” representa uma das grandes tarefas do pesquisador no campo da abordagem qualitativa.

Gomes (2012), compartilha desse mesmo entendimento, ao realizar a distinção entre atividade de descrever e analisar os dados da pesquisa. Para ele, na descrição a fala ou a ação dos sujeitos pesquisados devem ser apresentadas fidedignamente, ou seja, da mesma forma como foram produzidas. No caso da análise, o objetivo é ir além daquilo que foi descrito, é decompor o todo e descobrir a relação entre as partes, bem como identificar o grau de

divergência expresse nas informações coletadas. Em vista disso, o autor enfatiza o seguinte: “[...] ao analisarmos e interpretarmos informações geradas por uma pesquisa qualitativa, devemos caminhar tanto na direção do que é homogêneo quanto no que se diferencia dentro de um mesmo meio social” (Gomes, 2012, p. 80). Neste contexto, a interpretação do material coletado ganha relevância e é concebida como um instrumento necessário a compreensão dos sentidos manifestos nas narrativas e nas práticas sociais dos sujeitos pesquisados, o que propiciará uma sistematização analítica dos aspectos estudados.

Com base nessa discussão, também compreendemos que conforme nos orientam Martins e Lavoura (2018), a análise dos dados realiza-se mediante a “decodificação abstrata da realidade concreta”. Isso significa que, o papel do pesquisador é traduzir, por meio das ideias (teoria), o movimento real de constituição do seu objeto de estudo. Para tanto, é necessário entender que este objeto é parte integrante da totalidade social, portanto, expressa uma vinculação, ainda que de forma indireta, com a reprodução ou transformação do modelo de sociabilidade vigente.

Dessa maneira, a abstração a ser realizada pelo pesquisador torna-se uma tarefa fundamental, ou mesmo uma condição necessária ao processo de análise. Nesse percurso, ele pode fazer a passagem “Da síntese para síntese pela mediação do abstrato”, conforme indica Saviani (2012). Isso significa que, por meio da apreensão da concreticidade do fenômeno investigado é possível, mediante o exercício do pensamento, alcançar o nível da teoria, que, nada mais é do que: “[...] a mediação através da qual a consciência transforma a realidade objetiva em ideias” (Tonet, 2013, p. 97). Outrossim, como também indicam Martins e Lavoura (2018, p. 226): “É ela – a abstração – que permite extrair um elemento da realidade, isolá-lo e examiná-lo nas suas particularidades, extraíndo deste elemento suas múltiplas determinações por meio da saturação da análise”.

4.7.1 Sobre os dados oriundos da entrevista semiestruturada e a análise de discurso

Conforme foi mencionado anteriormente, a análise dos dados proveniente da entrevista semiestruturada realizada nesta pesquisa foi feita mediante o emprego do método⁴ de

⁴ Conforme esclarecem Carengato e Mutti (2006, p. 680): “A análise de discurso não é uma metodologia, é uma disciplina de interpretação fundada pela intersecção de epistemologias distintas, pertencentes a áreas da lingüística, do materialismo histórico e da psicanálise.” Contudo, decidimos usar o termo método para deixar claro que, para nós, a análise de discurso também é um método de pesquisa, uma vez que nos ofereceu subsídios teóricos e metodológicos para que nós pudéssemos analisar e categorizar os dados provenientes das entrevistas semiestruturadas.

análise de discurso - AD, com esteio nas orientações desenvolvidas por Pêcheux (1995), Orlandi (1999), Caregnato e Mutti (2006), Brasil (2011), Maingueneau (2015) e Fernandes e Sá (2021). Neste sentido, ao recorrermos a uma breve contextualização histórica sobre esta temática, identificamos que, conforme esclarece Maingueneau (2015), o termo análise de discurso foi primeiramente utilizado pelo linguista americano Zellig Sabbetai Harris (1909 - 1992), pois em 1952 este linguista publicou um artigo com o seguinte título: “Discourse analysis”, que em português significa Análise do discurso.

Contudo, em consonância com o que nos ensina Maingueneau (2015), apesar da publicação desse artigo, não podemos relacionar o trabalho de Harris a origem da análise de discurso, pois ele atuava dentro de uma abordagem estruturalista, na qual o texto representava uma unidade linguística formada por frases. Nesse universo, o termo análise estava mais relacionado ao sentido etimológico e remetia a necessidade de decomposição dos elementos imanentes dos textos, isto é, das palavras e dos pronomes que estariam presentes nos mesmos. Portanto, a consideração acerca da realidade sócio-histórica viria em um segundo plano, o que contraria um dos postulados centrais da análise de discurso, já que esta orientação rejeita a ideia de oposição entre a dimensão interna (imane) e externa (sócio-histórica) dos documentos submetidos ao trabalho analítico.

Ainda conforme Maingueneau (2015), a análise de discurso que conhecemos hoje surgiu na França em meados de 1960. Nessa conjuntura, não podemos deixar de mencionar as contribuições dadas pelo filósofo marxista Michel Pêcheux (1938-1983). Nascido na França, Pêcheux foi considerado um dos fundadores dos estudos sobre o discurso, escreveu várias obras tratando desse assunto e por meio delas evidenciou o caráter histórico da língua, bem como a relação desta com a ideologia. Inclusive, em um de seus escritos, Pêcheux (2008, p. 53) esclarece que a análise de discurso é uma disciplina de interpretação. Com base nisso discorre que: “Todo enunciado, toda seqüência de enunciados é, pois, lingüisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar a interpretação. É nesse espaço que pretende trabalhar a análise de discurso”.

Mas, foi, sobretudo, a partir de 1980 que a análise de discurso consolidou-se enquanto disciplina e campo de pesquisa, constituída por uma grande variedade de enfoques que começaram e se desenvolver mundialmente. Por isso, em consonância com o que nos orienta Caregnato e Mutti (2006), não existe apenas uma perspectiva de análise do discurso, mas inúmeras perspectivas e cada uma delas segue a sua tradição teórica. Entretanto, o que é comum a todas elas, é a constatação de que a linguagem não é neutra, pois é uma forma de

transmissão de diferentes visões de mundo, além disso, todas elas concebem o discurso como sendo uma atividade que intervém no desenvolvimento da sociedade.

De acordo com Orlandi (1999), a origem da análise de discurso está associada a contribuição de pelo menos três áreas, quais sejam: a linguística, o marxismo e a psicanálise. Inclusive, em outra fonte essa mesma autora complementa essa informação dizendo que a singularidade da análise de discurso é justamente: “[...] ligar a língua e a exterioridade, a língua e a ideologia, a ideologia e o inconsciente” (Orlandi, 2002, p. 22). Caregnato e Mutti (2006) também se reportam a essa mesma questão quando atestam que a contribuição da linguística está situada no deslocamento da noção de fala para discurso, por sua vez, a do materialismo histórico (na versão marxista) está respaldada na teoria que versa sobre a ideologia, e, por fim, a da psicanálise está ancorada na noção de inconsciente, sendo essa uma dimensão integrante dos processos discursivos.

Em síntese, o estudo da linguística subsidia a compreensão de que a língua é um sistema constituído por signos, os quais possibilitam a comunicação e a interação entre os seres humanos. Por outro lado, para a análise de discurso a língua não é somente um conjunto de normas que estão relacionadas aos elementos fonéticos, morfológicos, sintáticos ou semânticos, mas também um instrumento de materialização do discurso. Nesse cenário, a materialidade significa a própria ação de enunciar as palavras e atribuir sentidos aquilo que se diz. Orlandi (1999, p. 53), tece uma consideração sobre isso quando explica que esta materialidade se refere: “[...] à forma material, ou seja, a forma encarnada, não abstrata nem empírica, onde não se separa forma e conteúdo: forma linguístico-histórica, significativa”.

Desta feita, pode-se compreender que para a análise de discurso a língua não é transparente, ou seja, ela não obedece a uma forma rígida de funcionamento, pois é desenvolvida dentro de contextos históricos diversificados. Diante disso, nega-se a imanência do significado, em outras palavras: nega-se a ideia de que o sentido das palavras seja algo fixo ou inerente a elas. Assim, entende-se que, o sentido também possui uma exterioridade, logo, o seu funcionamento não está circunscrito apenas no âmbito da linguística, mas também no âmbito social, notadamente quando os seres humanos interagem e se comunicam através da língua.

Maingueneau (2015, p. 29), compartilha dessa mesma compreensão e com base nisso argumenta que:

O sentido de que se trata aqui não é um sentido diretamente acessível, estável, imanente a um enunciado ou a um grupo de enunciados que estaria esperando para ser decifrado: ele é continuamente construído e reconstruído no interior de práticas sociais

determinadas. Esta construção do sentido é, certamente, obras dos indivíduos, mas de indivíduos inseridos em configurações sociais de diversos níveis.

Em conformidade com essa mesma linha e raciocínio, Pêcheux (1995, p. 160), acrescenta dizendo que:

[...] o sentido de uma palavra, de uma expressão. De uma proposição, etc., não existe “em si mesmo” (isto é, em sua relação transparente com a literalidade do significante), mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas (isto é, reproduzidas).

No que se refere ao marxismo, parte-se da compreensão de que: “[...] *todo processo discursivo se inscreve numa relação ideológica de classes*” (Pêcheux, 1995, p. 92, grifos do autor). Neste sentido, com suporte no pensamento de Pêcheux (1995), é possível afirmar que a atividade discursiva não está separada do contexto histórico do qual faz parte, pelo contrário, ela carrega as marcas das contradições que são constituídas nesse contexto. Por conseguinte, esse pressuposto nos possibilita compreender que o sujeito do discurso não é apenas alguém que fala e utiliza a língua para se comunicar, mas é alguém que ocupa uma posição específica dentro da estrutura social vigente, estrutura essa que é intencionalmente produzida, politicamente, economicamente e culturalmente marcada. Não é por acaso que Orlandi (1999, p. 39) enfatiza que: “[...] o lugar a partir do qual fala o sujeito é constitutivo do que ele diz”. Também não é fortuito o argumento de Fernandes e Sá (2021, p. 22) quando esses autores exprimem que: “Os sentidos são produzidos face aos lugares ocupados pelos sujeitos em interlocução. Assim, uma mesma palavra pode ter diferentes sentidos em conformidade com o lugar socioideológico daqueles que a empregam”.

Portanto, é dessa compreensão, voltada para a construção de uma “teoria materialista do discurso” (Pêcheux, 1995) que decorre o conceito de ideologia e sua ligação com os processos discursivos. No centro desse debate, a palavra ideologia não está relacionada a um mecanismo intencional de ocultação da realidade, mas a um meio pelo qual os sujeitos atribuem sentido aquilo que dizem. Outrossim, entende-se que o ato de interpretação realizado pelos seres humanos quando fazem uso da língua, não pode ser concebido enquanto mero exercício de decodificação das palavras, pois estabelece uma conexão com a história, ou melhor, com aquilo que já foi dito ao longo das épocas anteriores e que a memória discursiva tenta resgatar. Por esta razão entende-se que a escolha por este ou por aquele discurso revela a concepção de mundo dos sujeitos, bem como suas ideologias.

Nessa perspectiva:

A ideologia é entendida como o posicionamento do sujeito quando se filia a um discurso, sendo o processo de constituição do imaginário que está no inconsciente, ou seja, o sistema de ideias que constitui a representação; a história representa o contexto sócio histórico e a linguagem é a materialidade do texto gerando “pistas” do sentido que o sujeito pretende dar. Portanto, na AD a linguagem vai além do texto, trazendo sentidos pré-construídos que são ecos da memória do dizer (Caregnato; Mutti, 2006, p. 680).

Destarte, a ideologia possibilita a interlocução com a dimensão simbólica e imaginária da linguagem. No bojo dessa discussão, consideramos esclarecedoras as palavras de Orlandi (1999), na passagem a qual a autora esclarece que o sentido é uma relação construída pelos sujeitos afetados pela língua e pela história. A partir desse delineamento a mesma assevera que: “Todo dizer é ideologicamente marcado. É na língua que a ideologia se materializa. Nas palavras dos sujeitos” (Orlandi, 1999, p. 38). E mais adiante, ela complementa dizendo que esse fato denota o processo de subjetivação e, ao mesmo tempo, de exterioridade da língua. À vista disso, não podemos deixar de reconhecer que: “[...] não há discurso sem sujeito. E não há sujeito sem ideologia. Ideologia e inconsciente estão materialmente ligados” (Orlandi, 1999, p. 47).

Sendo assim, é no estabelecimento da relação entre a ideologia e o inconsciente, que reside a contribuição na psicanálise para o campo da análise de discurso. Destarte, com o suporte teórico oriundo da psicanálise a noção de homem é substituída pela de sujeito, pois o que deve ser considerado é que cada pessoa vive em um contexto histórico específico e isso interfere na maneira como ela concebe e pratica a linguagem. Portanto, a captação dos sentidos manifestos por meio língua só poderá ser alcançada mediante a compreensão da realidade histórico-social de cada sujeito, daí a utilização do termo sujeito do discurso. No bojo dessa perspectiva: “[...] o sujeito, em detrimento do homem, é trazido para o centro de discussão. Não qualquer sujeito, mas um sujeito específico para a análise de discurso: o sujeito do inconsciente, da linguagem, interpelado pela ideologia” (Brasil, 2011, p. 172).

Evidencia-se nessas circunstâncias, que a linguagem, a ideologia e o inconsciente não funcionam de maneira separada, pois estão ligados em nível de interdependência. Nesse contexto, a linguagem atua enquanto instrumento de materialização da ideologia, que por sua vez atua no funcionamento do inconsciente. Logo, pode-se considerar que todos esses elementos estão presentes no discurso. No âmago dessa explanação, Caregnato e Mutti (2006, p. 681) esclarecem que em conformidade com o entendimento proposto pela análise de discurso: “[...] o sujeito não é individual, é assujeitado ao coletivo, ou seja, esse assujeitamento ocorre no nível inconsciente, quando o sujeito se filia-se ou interioriza o conhecimento da construção coletiva, sendo porta-voz daquele discurso e representante daquele sentido”.

Na ambiência dessas reflexões, Orlandi (2002), nos ensina que cada pessoa está imersa numa situação linguístico-histórica específica, desse modo, o papel da análise é evidenciar não apenas a forma abstrata ou a forma empírica pela qual a língua se manifesta, mas também a forma material. Por conseguinte, Fernandes e Sá (2021) também explicitam que na perspectiva da análise de discurso, o indivíduo não é concebido apenas como um ser falante, com uma existência individualizada no mundo, mas como alguém que faz parte de uma conjuntura social histórica e ideologicamente marcada. Com esteio nessas elucidações, julgamos ser necessário apresentar um breve conceito da análise de discurso.

Para tanto, apresentamos a definição elaborada por Orlandi (1999, p. 15), no trecho em que a autora declara que:

A Análise de Discurso, como seu próprio nome indica, não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem. Ela trata do discurso. E a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando. Na análise de discurso procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história.

E mais adiante, consideramos ainda esclarecedoras as palavras dessa mesma autora quando ela conclui que:

Assim, a primeira coisa a se observar é que a Análise de Discurso não trabalha com a língua enquanto um sistema abstrato, mas com a língua no mundo, com maneiras de significar, com homens falando, considerando a produção de sentidos enquanto parte de suas vidas, seja enquanto sujeitos seja enquanto membros de uma determinada forma de sociedade (Orlandi, 1999, p. 15-16).

Como podemos observar, de acordo com essa orientação, o termo discurso tem um significado que transcende a natureza puramente linguística da fala. Portanto, ele expressa múltiplas visões de mundo e é condicionado pelas crenças, ideologias e formas de pensamentos que dialogam com a historicidade dos indivíduos e interferem na formação das subjetividades dos mesmos. Também não é algo fixo, pronto e acabado, pelo contrário, é um percurso dinâmico, ou seja, passível de sofrer transformações ao longo dos tempos, a depender do contexto social daqueles que o pronunciam. Brasil (2011, p. 177) faz alusão a essa ideia quando argumenta que o discurso implica uma exterioridade à língua, pois inscreve-se na história, ou seja, no próprio desenvolvimento da prática social.

Fernandes e Sá (2021, p. 24) ratificam essa mesma proposição ao destacarem que a ideologia materializa-se através da fala dos sujeitos, por isso, deduz-se que: “[...] não há discurso sem ideologia, o que quer dizer que não há possibilidade da emergência de um discurso

que seja neutro, imparcial”. Desse modo, o sentido das palavras pode variar em conformidade com a posição sócio-histórica dos seus interlocutores e também em correspondência com as formações ideológicas nas quais eles estão inseridos. Assim, embora o discurso precise da língua para ter uma existência material, ele não pode ser confundido com ela, pois está situado no seio da prática social, noutras palavras: na dinâmica de produção dos sentidos que é realizada pelos seres humanos.

Com suporte nesse delineamento, entende-se que o discurso possui uma exterioridade, logo, ele não pode ser compreendido fora das condições históricas e sociais as quais orientam o seu percurso de constituição. Brasil (2011, p. 178), faz referência a esse assunto ao afirmar que: “O objeto histórico-ideológico, o discurso, é produzido de maneira social através da língua como base material”. Por isso, a autora diz ainda que as características e regularidades do mesmo só poderão ser apreendidas se ele for analisado não como um produto, mas como um artefato o qual está inserido dentro de um determinado processo de produção. Caregnato e Mutti (2006, p. 680), compartilham dessa mesma compreensão e apontam que a análise de discurso trabalha com o sentido e não com o conteúdo do texto em si.

De modo semelhante, Fernandes e Sá (2021) explicam que, nessa perspectiva, o objetivo é ultrapassar a estrutura puramente linguística do material submetido a análise, tendo em vista alcançar a estrutura simbólica do mesmo, ou seja, os sentidos que são desenvolvidos pelos seres humanos ao fazerem uso da língua. Portanto, a intenção é contribuir para o desvelamento das concepções políticas, culturais e ideológicas que fundamentam a visão de mundo dos sujeitos, as quais orientam a forma como eles se expressam.

Em consonância com esse pensamento, Fernandes e Sá (2021, p. 24) enfatizam:

É preciso sair do especificamente linguístico, dirigir-se a outros espaços, para procurar descobrir, descortinar, o que está entre a língua e a fala, fora delas, ou seja, para compreender de que se constitui essa exterioridade a que se denomina discurso, objeto a ser focalizado na análise.

Á vista disso, pode-se afirmar que para a análise de discurso o sentido das palavras, bem como o contexto social cujo sentido dessas palavras é produzido, é um aspecto que jamais poderá ser desconsiderado. Em referência a essa questão Pêcheux (1995, p. 160, grifos do autor) nos lembra que: “[...] *as palavras, expressões, proposições, etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam*, o que quer dizer que elas adquirem sentido em referência a essas posições [...]”. Em suma, esse entendimento nos coloca diante da necessidade de compreender o conceito de formação discursiva e sua importância para a interpretação dos sentidos que são revelados por meio do discurso, pois como mais uma vez

elucida Pêcheux (1995, p. 162): “[...] a formação discursiva é o lugar da constituição do sentido (sua “matriz”, por assim dizer) [...]”.

Nesse ínterim, verifica-se que uma formação discursiva se constitui pelo entrelaçamento de vários tipos de discursos, estes podem integrar diferentes posições ideológicas. Nesse caso, a palavra formação nos remete a ideia de processo, isto é, de um percurso o qual vai sendo construído na interação entre os indivíduos, ou até mesmo na relação de confronto entre as diversas visões de mundo declaradas por meio do discurso. É por esta razão que Pêcheux (1995, p. 213, grifos do autor) nos diz: “[...] toda prática discursiva está inscrita no complexo contraditório-desigual-sobredeterminado das *formações discursivas* que caracteriza a instância ideológica em condições históricas dadas”. Assim, pode-se concluir que as formações discursivas refletem as contradições presentes na sociedade, por isso, traduzem interesses sociais distintos e por muitas vezes antagônicos.

Desse modo, não podemos deixar de reforçar o fato de que as formações discursivas denotam a materialidade do discurso, porquanto, elas são historicamente construídas e refletem as convicções políticas, culturais e ideológicas dos seus interlocutores. Destarte, o contexto histórico em que elas se desenvolvem reflete na maneira como os seres humanos articulam suas ideias e escolhem fazer uso de determinados discursos em detrimentos de outros. Com base nesse raciocínio, infere-se mais uma vez que a linguagem possui uma exterioridade, ou dizendo de outro modo, longe de ser uma atividade cuja finalidade seria apenas possibilitar a comunicação, ela também é uma forma pela qual os indivíduos difundem suas crenças e contribuem para a legitimação de diversas formas de organização social.

Pêcheux (1995, p. 160, grifos do autor) nos auxilia na fundamentação dessa ideia quando destaca o seguinte:

Chamaremos, então, formação discursiva aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina *o que pode e deve ser dito* (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa, etc.). Isso equivale a afirmar que as palavras, expressões, proposições, etc., recebem seu sentido da formação discursiva na qual são produzidas... [...] os indivíduos são “interpelados” em sujeitos-falantes (em sujeitos de *seu* discurso) pelas formações discursivas que representam “na linguagem” as formações ideológicas que lhes são correspondentes.

Observa-se que dentro da formação discursiva, origina-se também o conceito de formação imaginária, o qual aponta para a necessidade de se compreender qual é a função dos sujeitos dentro do discurso, ou mesmo, a imagem que eles constroem de si no exercício dessa atividade. A partir desse conceito entende-se que esta função é determinada por uma relação de

poder. Nessa perspectiva, o discurso pode ou não ser legitimado, acatado ou rechaçado, a depender de quem o pronuncia e da posição que ocupa dentro da estrutura social. Como salientam Fernandes e Sá (2021, p. 63-64): “[...] as relações de poder se constroem, e as representações de poder confrontam e alteram-se, mudando, conseqüentemente, o lugar de onde vozes produzem enunciações, de onde os discursos são produzidos”. Orlandi (1999, p. 39-40) por sua vez afirma que: “Como nossa sociedade é constituída por relações hierarquizadas, são relações de força, sustentadas no poder desses diferentes lugares, que se fazem valer na ‘comunicação’”.

No âmago dessa discussão, um outro conceito a ser perquirido é o de interdiscurso, pois ele expressa a relação que pode ser estabelecida entre um discurso e outro. Destarte, isso põe em evidência o fato de que os seres humanos possuem uma memória discursiva, ou seja, uma maneira diferente e criativa de dizer tudo aquilo que já foi dito antes por outras pessoas, em outros lugares e momentos históricos. Dessa forma, ainda que seja um processo efetuado pelo inconsciente, a memória discursiva mostra-se como o fio condutor do interdiscurso, possibilitando a articulação da linguagem com os enunciados constituídos no passado, sem negar a possibilidade de ressignificá-los no presente. Como bem descreve Orlandi (1999, p. 32): “O dizer não é propriedade particular. As palavras não são só nossas. Elas significam pela história e pela língua. O que é dito em outro lugar também significa nas ‘nossas’ palavras”.

Outras autoras que nos ajudam a entender esse conceito é Caregnato e Mutti (2006, p. 681), ao se reportarem a esse assunto elas dizem:

Portanto, na análise de discurso a linguagem vai além do texto, trazendo sentidos pré-construídos que são ecos da memória do dizer. Entende-se como memória do dizer o interdiscurso, ou seja, a memória coletiva constituída socialmente; o sujeito tem a ilusão de ser dono do seu discurso e de ter controle sobre ele, porém não percebe estar dentro de um contínuo, porque todo o discurso já foi dito antes.

Com suporte nesse raciocínio, é possível compreender como os seres humanos realizam esse processo de ressignificação. Fernandes e Sá (2011) discorrem sobre o tema e explicam que sujeito do discurso é constituído por duas características principais: a polifonia e a heterogeneidade. A polifonia revela que existe uma multiplicidade de vozes, provenientes de diversos lugares sociais e ideológicos, que se fazem presentes na fala ou em alguma outra forma de comunicação empregada por esse sujeito. Por sua vez, a heterogeneidade indica que o desenvolvimento da linguagem se dá pelo entrecruzamento de diversos discursos. Pêcheux (1995, p. 161), também oferece uma elucidação a respeito desse assunto ao realçar que esse processo é formado por um sistema em que ocorre a polissemia, bem como a utilização de

metáforas, paráfrases e sinonímias as quais, conforme indica este autor: “[...] funcionam entre elementos linguísticos – ‘significantes’ – em uma formação discursiva dada”.

Percebe-se, portanto, que é na interlocução com o que já foi dito que os sujeitos elaboram aquilo que querem dizer. Com base nisso, observa-se um vínculo entre o interdiscurso, isto é, a memória discursiva e o intradiscurso, ou seja, o movimento de internalização dos sentidos e de elaboração dos enunciados que é realizado por cada indivíduo visando a comunicação com os outros. Como enfatiza Orlandi (1995, p. 32): “[...] há uma relação entre o já-dito e o que se está dizendo que é a que existe entre o interdiscurso e o intradiscurso ou, em outras palavras, entre a constituição do sentido e sua formulação”. Ademais, conforme acrescenta Pêcheux (1995, p. 167): “Nesse sentido, pode-se dizer que o intradiscurso, enquanto ‘fio do discurso’ do sujeito, é, a rigor, um efeito do interdiscurso sobre si mesmo, uma ‘interioridade’ inteiramente determinada como tal ‘do exterior’”.

Uma vez explanados os principais conceitos que fundamentam a análise de discurso, podemos agora nos dedicar a compreender o processo analítico, bem como os procedimentos que subsidiam a sua realização. A partir disso, podemos considerar a pertinência dos seguintes questionamentos: que método de análise decorre dessa conceituação? Qual é o papel do pesquisador dentro dessa orientação?

Como já foi mencionado, nessa orientação metodológica, identificar o significado das palavras ou das frases não é suficiente, pois o que realmente importa é desvelar os sentidos que essas palavras e frases assumem dentro das formações discursivas e também as condições de produção destes sentidos. Nesse percurso, não podemos perder de vista a ideia de que o discurso é histórica e socialmente marcado, ademais, ele também é um lugar de manifestação do inconsciente. Outrossim, concebe-se que as formas pelas quais os seres humanos se comunicam, além de estabelecerem uma relação com a memória discursiva, isto é, com o interdiscurso, também constituem vias de transmissão de ideologias. Por isso, é necessário enfatizar que: “A Análise de Discurso não procura sentido ‘verdadeiro’, mas o real do sentido em sua materialidade lingüística e histórica” (Orlandi, 1999, p. 59).

Destarte, a análise que é empreendida no âmbito dessa orientação deve ultrapassar a literalidade do discurso na perspectiva de alcançar a sua exterioridade. Assim, esta atividade não se limita a identificar os aspectos linguísticos dos textos ou de qualquer outro material que venha a ser pesquisado, embora esse também seja um aspecto a ser examinado, mas visa, sobretudo, interpretar os sentidos que estão presentes nesses textos e relacioná-los com as formações discursivas das quais fazem parte. Já dizia Pêcheux (1995, p. 263): “[...] as palavras, expressões e proposições recebem seus sentidos da formação discursiva à qual pertencem”.

Orlandi (1999, p. 72) também nos auxilia na fundamentação dessa ideia na passagem onde assinala que:

O texto, como dissemos, é a unidade de análise afetada pelas condições de produção e é também o lugar da relação com a representação da linguagem: som, letra, espaço, dimensão direcionada, tamanho. Mas é também, e sobretudo, espaço significante: lugar de jogo de sentidos, de trabalho da linguagem, de funcionamento da discursividade. Como todo objeto simbólico, ele é objeto de interpretação. O analista tem de compreender como ele produz sentidos, o que implica em saber tanto como ele pode ser lido, quanto como os sentidos estão nele. Na análise de discurso, não se toma o texto como ponto de partida absoluto (dadas as relações de sentidos) nem de chegada. Um texto é só uma peça de linguagem de um processo discursivo bem mais abrangente e é assim que deve ser considerado. Ele é um exemplar do discurso.

Desta feita, pode-se dizer que o que impulsiona o trabalho do analista do discurso é a necessidade de apreensão dos sentidos existentes nos textos na interlocução com o lugar social onde esses sentidos são produzidos. Entretanto, é de suma importância compreender que, nessa perspectiva, a utilização do termo “lugar social” não está relacionada somente ao lugar ocupado pelo sujeito físico dentro da sociedade, mas a imagem que ele tem de si mesmo, a qual remete a posição que ele assume dentro do discurso, daí a relevância do conceito de formações imaginárias, conforme explicamos anteriormente. Fernandes e Sá (2011, p. 89) tocam nesse ponto quando formulam a seguinte reflexão: “A proposta de análise então se volta para a descrição dos enunciados visando a explicitar suas condições de produção e as posições dos sujeitos a eles vinculados”. Maingueneau (2015), também apresenta algumas ponderações sobre isso quando atesta que, a expressão “lugar social” não deve ser entendida de forma imediata. Por isso, conforme acrescenta esse autor, é necessário evitar a ocorrência de alguns possíveis reducionismos.

O primeiro é conceber os lugares independentemente das falas dos sujeitos, o que caracterizaria um “reducionismo sociológico” e o segundo é conceber as falas independentemente dos lugares onde elas foram produzidas, o que caracterizaria um “reducionismo linguístico”. No bojo desse pensamento, Maingueneau (2015, p. 47), elucida que: “O objeto da análise do discurso não são, então, nem os funcionamentos textuais, nem a situação de comunicação, mas o que os amarra por meio de um dispositivo de enunciação simultaneamente resultante do verbal e do institucional”.

E mais adiante, esse mesmo autor clarifica dizendo:

Isto passa pela atualização de processos ocultados no discurso e que só uma análise rigorosa pode revelar. Tal procedimento é semelhante também aos empreendimentos que visaram mostrar como o discurso é posto a serviço de interesses escusos, o mais das vezes inconscientes. (Maingueneau, 2015, p. 54).

Sendo assim, verifica-se que “os processos ocultados no discurso”, como descreve Maingueneau (2015), também é um elemento a ser observado. Com base nisso, é possível constatar que para a análise de discurso, o silêncio não deve ser desconsiderado ou tratado como um momento de ausência de informações, pelo contrário, ele deve ser acolhido e registrado, pois também é um dado relevante a ser interpretado durante o processo analítico. Portanto, aquilo que não é dito, ou dizendo de outro modo, a escolha daquilo que deve ser dito, pode revelar o posicionamento ideológico dos sujeitos, ainda que este posicionamento venha a ser manifestado com pouca clareza e objetividade. Orlandi (1999, p. 82) chama a nossa atenção para este fato ao elaborar esta afirmação: “[...] o dizer tem relação com o não dizer. [...] o não dito é subsidiário ao dito. De alguma forma, o complementa, acrescenta-se”. Fernandes e Sá (2011, p. 108, grifos dos autores) compartilham desse mesmo entendimento ao proporem esta reflexão: “[...] por trás das palavras não ditas, o *não-dito* produz sentidos que não podem ser controlados e que não se encerram em si”.

Isso posto, já podemos tecer algumas elucidações sobre o *corpus*, isto é, sobre o material que deverá ser submetido a análise. Como aponta Maingueneau (2015, p. 39): “Um corpus pode ser constituído por um conjunto mais ou menos vasto de textos ou de trechos de textos, até mesmo por um único texto”. Sendo assim, com suporte nesta definição, inferimos que, no nosso caso, o *corpus* analisado diz respeito aos dados provenientes das entrevistas semiestruturadas realizadas com os professores de didática dos cursos de licenciatura da Universidade Regional do Cariri - URCA.

Dessa forma, após a transcrição completa desses dados, que constituiu o “*corpus* bruto”, conforme denomina Orlandi (1999, p. 66), foi possível, mediante um trabalho de leitura e recorte deste, configurar o *corpus* da pesquisa, ou dizendo de outro modo, selecionar o material a ser analisado. Nesse interim, é importante salientar que diante do grande volume de dados resultantes das entrevistas, foi necessário realizar um processo de “depuração” das mesmas, na perspectiva de apreender os sentidos expressos nos discursos elaborados pelos professores, os quais pudessem auxiliar-nos quanto ao direcionamento do processo analítico, com isso, nos amparamos nas orientações elencadas tanto por Orlandi (1999), quanto por Maingueneau (2015).

Nesse delineamento, Orlandi (1999, p. 64) assevera que: “A análise é um processo que começa pelo próprio estabelecimento do corpus e que se organiza face à natureza do material e à pergunta (ponto de vista) que o organiza”. E nessa mesma obra e página, a autora prossegue afirmando que: “Daí a necessidade de que a teoria intervenha a todo momento para ‘reger’ a relação do analista com o seu objeto, com os sentidos, com ele mesmo, com a

interpretação”. Na sequência, Maingueneau (2015, p. 39-40, grifos do autor) complementa esta ponderação explicitando que: “Os analistas do discurso não estudam *obras*; eles constituem *corpora* [...]” e nessa mesma obra e nessas mesmas páginas este autor continua explicando que os analistas do discurso: “[...] reúnem os materiais que julgam necessários para responder a esse ou àquele questionamento explícito, em função das restrições impostas pelos métodos aos quais eles recorrem”. Destarte, com suporte nesses direcionamentos, infere-se que o *corpus* deve ser constituído na relação com a teoria e a pergunta de que norteia o desenvolvimento da pesquisa.

No cerne desse debate, seguimos nossa explanação discutindo sobre os procedimentos que subsidiaram a análise de discurso efetuada a partir dos dados oriundos das entrevistas semiestruturadas, o que possibilitou a interpretação dos sentidos expressos no discurso dos professores. Nesse ínterim, é necessário mencionar que para realização desta tarefa, nos amparamos nas orientações elaboradas por Orlandi (1999), bem como no dispositivo de análise proposto por esta autora, ao explicar que esse dispositivo de análise é formado por três etapas que funcionam de maneira interdependente, são elas: 1ª etapa: Superfície Linguística; 2ª etapa: Objeto Discursivo e 3ª etapa: Processo Discursivo. A seguir explanaremos sobre a definição de cada uma delas e também descreveremos as ações que desenvolvemos no interior das mesmas.

A primeira etapa denominada por Orlandi (1999) de superfície linguística é o momento em que o analista começa a trabalhar com o “*corpus* bruto”, ou seja, com o conjunto de dados coletados que após serem lidos e recortados, darão origem a um novo corpus. Este último é constituído somente pelas informações consideradas mais relevantes em face da teoria, das perguntas e dos objetivos que orientam a pesquisa. Nesse contexto, o trabalho do analista é dissecar esse conjunto de dados, na perspectiva de extrair dele os elementos necessários a compreensão dos sentidos manifestos através do discurso.

Sobre a consecução desta etapa, Orlandi (1999, p. 66) diz o seguinte:

Nosso ponto de partida é o de que a análise de discurso visa compreender como um objeto simbólico produz sentido. [...] Inicia-se o trabalho de análise pela configuração do corpus, delineando-se seus limites, fazendo recortes, na medida em que se vai incidindo um primeiro trabalho de análise, retomando-se conceitos e noções, pois a análise de discurso tem um procedimento que demanda um ir-e-vir constante entre teoria, consulta ao corpus de análise.

Dessa maneira, esta etapa representou o nosso primeiro contato com o “*corpus* bruto”. Sendo assim, após transcrevermos todas as entrevistas, iniciamos o processo de leitura das mesmas. Fomos lendo uma a uma, observando o modo como os docentes respondiam a cada pergunta e procurando identificar as primeiras impressões que o discurso deles nos

causaria. Nesse momento, também exercitamos a nossa intuição, pois as respostas dadas pelos professores nos levaram a formular muitos questionamentos, tais como: Qual o sentido manifesto nesse discurso? Será que esse ponto de vista vai se confirmar ao longo da análise? Qual a relação entre essas informações? Como esse dado pode complementar esse outro? Qual o significado do silêncio nessa passagem? Por que essa ideia foi escolhida como resposta?

A partir dessa primeira leitura, fomos destacando os dados mais relevantes presentes em cada entrevista, grifando partes interessantes do texto, fazendo anotações, numerando informações que nos pareciam complementares e também realçando aquelas que nos pareciam ainda confusas. Destarte, o desenvolvimento dessas ações tornou possível uma visão ampla acerca dos dados coletados, ao passo em que também nos possibilitou efetuar um recorte no “*corpus* bruto”, conforme orienta Orlandi (1999). É importante salientar que, durante toda essa etapa, o retorno aos objetivos dessa pesquisa foi um procedimento extremamente necessário, pois serviu de direcionamento para que nós pudéssemos realizar esta atividade.

Sendo assim, é necessário também mencionar que o recorte feito nas entrevistas semiestruturadas teve como finalidade atender aos nossos objetivos, os quais estão delineados da seguinte forma: Objetivo Geral: analisar como os professores de didática dos cursos de licenciatura da Universidade Regional do Cariri-URCA constituem e integram os saberes profissionais para o desenvolvimento da práxis pedagógica. Objetivos Específicos: 1) Descrever os saberes profissionais que estão presentes na docência universitária a partir da visão dos professores; 2) Explicitar qual é o entendimento que os professores têm sobre a práxis pedagógica; 3) Caracterizar a prática dos professores e cotejá-la com os pressupostos que definem a práxis pedagógica; 4) Compreender como a relação teoria e prática está expressa na visão dos professores; 5) Identificar como a docência na Educação Superior pode contribuir para a constituição e integração dos saberes profissionais, que possibilitam o desenvolvimento da práxis pedagógica dos professores.

Por conseguinte, a segunda etapa, designada por Orlandi (1999) de objeto discursivo, consiste na passagem da superfície linguística para o objeto discursivo, isto é, na transformação do *corpus* bruto em *corpus* discursivo. Sobre isso Orlandi (1999, p. 66) esclarece que: “O objeto discursivo não é dado, ele supõe um trabalho do analista e para se chegar a ele é preciso numa primeira etapa de análise, converter a superfície linguística (o *corpus* bruto), o dado empírico, de um discurso concreto, em um objeto teórico [...]”.

Uma outra atividade a ser desenvolvida nesta etapa é a identificação e interpretação das formações discursivas que estão presentes no *corpus* discursivo, pois, é no interior delas que os sentidos residem. Como já foi dito, as palavras, frases e expressões utilizadas pelos seres

humanos não possuem um sentido exclusivamente literal, mas historicamente construído a partir do lugar social ocupado por eles, daí a importância da identificação e interpretação dessas formações.

No bojo dessas elucidações, Orlandi (1999, p. 78), argumenta ainda que:

Na segunda etapa, a partir do objeto discursivo, o analista via incidir uma análise que procura relacionar as formações discursivas distintas – que podem ter-se delineado no jogo de sentidos observado pela análise do processo de significação (paráfrase, sinonímia etc.) – com a formação ideológica que rege essas relações. Aí é que ele atinge a constituição dos processos discursivos responsáveis pelos efeitos de sentidos produzidos naquele material simbólico, de cuja formulação o analista partiu.

Como podemos verificar, o desvelamento dos sentidos expressos no interior das formações discursivas, envolve a análise sobre as características dessas formações, notadamente aquelas relacionadas a utilização das paráfrases, sinonímias e metáforas. Dessa maneira, concebe-se o dizer na relação com o não dizer, isto é, com o que poderia ter sido mencionado e não foi. Desse modo, as paráfrases constituem uma maneira diferente de expressar aquilo que já foi expressado antes por outras pessoas e em outros lugares. Orlandi (1999, p. 79-80) se reporta a essa ideia quando diz: “Falamos a mesma língua, mas falamos diferente. Dizemos as mesmas palavras, mas elas podem significar diferente”.

Por seu turno, as sinonímias dizem respeito a uma relação de semelhança entre o significado das palavras, já as metáforas correspondem a uma comparação implícita entre palavras que possuem significados diferentes. Desta feita, inferimos que todos esses elementos fazem parte das formações discursivas e juntos contribuem para a produção do sentido em um momento e lugar histórico específico. Não é por acaso que Orlandi (1999, p. 79) enfatiza que: “O processo de produção de sentido está necessariamente sujeito ao deslize, havendo sempre um ‘outro’ possível que o constitui. Como dissemos, o deslize de a para e faz parte do sentido de a e de e. Tanto o diferente como o mesmo são produção da história [...]”.

Isso posto, acrescentamos que durante toda a consecução dessa segunda etapa o nosso trabalho analítico consistiu na identificação e interpretação das formações discursivas presentes nos discursos dos professores de didática dos cursos de licenciatura da Universidade Regional do Cariri-URCA, na perspectiva de desvelar os sentidos manifestos no interior dessas formações. Nesse ínterim, observamos o posicionamento desses professores ao responderem a cada questão da entrevista semiestruturada, isto é: as formações imaginárias nas quais eles se reconheciam, o enfoque dado a determinadas palavras, frases ou expressões, o que nos levou a perscrutar o dito na relação com o não dito, o funcionamento do interdiscurso, ou melhor, a

conexão da língua com a história, com a memória discursiva e, por fim, o emprego das paráfrases, sinônimas e metáforas ao longo das respostas elaboradas por eles.

Em conformidade com essa orientação, nessa segunda etapa procuramos nos deter não nos aspectos puramente linguísticos, os quais estavam contidos na estrutura e organização dos textos analisados, mas na dinâmica de produção de sentidos dos mesmos, na maneira como eles poderiam dialogar com a prática social e com a ideologia. Portanto, nos dedicamos a analisar o próprio funcionamento do discurso, não enquanto unidade da língua, mas enquanto objeto simbólico passível de ser interpretado mediante o desenvolvimento do método analítico pautado no estudo sobre a exterioridade e materialidade linguística.

Orlandi (1999, p. 68) oferece embasamento para esta etapa da análise quando realça que: “Quando falamos em historicidade, não pensamos a história refletida no texto, mas tratamos da historicidade do texto em sua materialidade. O que chamamos historicidade é o acontecimento do texto como discurso, o trabalho dos sentidos nele”. E mais adiante, na mesma obra e página ela conclui dizendo: “Entre a evidência empírica e o cálculo formal exato, trabalhamos, na Análise de Discurso, em uma região menos visível, menos óbvia e menos demonstrável, mas igualmente relevante, que é a da materialidade histórica da linguagem”.

Por fim, a terceira etapa, intitulada por Orlandi (1999) de processo discursivo consiste na identificação e interpretação das formações ideológicas existentes nos textos. Destarte, para que isso seja possível, é necessário que o analista tome como referência as formações discursivas constituídas na etapa anterior, e, com base nelas, possa alcançar o nível das formações ideológicas, ou seja, possa compreender a interlocução entre os textos analisados e a ideologia. Para fundamentação desta ideia recorremos as palavras de Orlandi (1999, p. 38) no trecho em que ela nos lembra que: “Todo dizer é ideologicamente marcado. É na língua que a ideologia se materializa. Nas palavras dos sujeitos. [...] o discurso é o lugar do trabalho da língua e da ideologia”.

Com suporte nesse encadeamento, entende-se que alcançar o nível dos processos discursivos é conseguir apreender como a ideologia condiciona o imaginário dos indivíduos e como ela pode incidir no inconsciente e direcionar a maneira como eles articulam o discurso. Nesse percurso, os sujeitos têm a ilusão de ser a fonte do dizer, mas, na verdade, esse dizer está inscrito na história, portanto, é historicamente marcado. Outrossim, infere-se ainda que esse fato não está situado na esfera individual, ou seja, restrito a cada pessoa, pelo contrário, realiza-se no coletivo, ao longo do desenvolvimento do gênero humano. É justamente nas condições de produção do discurso que a ideologia desempenha sua função, pois quando falamos estamos nos filiando a uma determinada visão de mundo, quer dizer, estamos contribuindo para a difusão

dos sentidos que sejam adequados a ela. Por esta razão, concebe-se que o não dito também é um universo a ser interpretado, ou seja, uma via de produção do sentido.

Dito isso, vejamos quais orientações formuladas por Orlandi (1999, p. 71) podem auxiliar o analista na consecução desta terceira e última etapa:

[...] na dispersão de textos que constituem um discurso, a relação com as formações discursivas é fundamental, por isso, no procedimento de análise, devemos procurar remeter os textos ao discurso e esclarecer as relações deste com as formações discursivas, pensando, por sua vez, as relações destas com a ideologia. Este é o percurso que constitui as diferentes etapas da análise, passando-se da superfície linguística ao processo discursivo.

Com base nesse direcionamento, podemos dizer que durante a execução da terceira etapa, o nosso trabalho analítico esteve pautado na apreensão dos aspectos ideológicos expressos nas formações discursivas elaboradas pelos professores de didática dos cursos de licenciatura da Universidade Regional do Cariri-URCA. Dessa maneira, ao tomarmos como referência a configuração das formações discursivas, fomos interpretando o aspecto ideológico manifestos nas mesmas, procurando compreendê-lo na interlocução com a sua exterioridade. Nesse ínterim, foi de suma importância perceber que os sentidos exteriorizados no discurso desses professores atestam o funcionamento do interdiscurso, pois dialogam com a história e com o próprio significado do magistério, tanto o significado pessoal, o qual está relacionado a subjetividade de cada docente, quanto o social, o qual remete a forma como a docência é concebida ao longo dos tempos, bem como a luta incessante pela de valorização dessa profissão.

Logo, o desenvolvimento dessa etapa nos permitiu compreender como as formações imaginárias repercutem nos discursos desses professores e também no modo como eles constituem e integram os saberes profissionais para o desenvolvimento da práxis pedagógica. No âmago desse debate, observamos que a posição de professor encerra uma função social específica, ou melhor, uma maneira peculiar de conceber a sociedade. Haja vista, essa função social específica está ancorada na ideia de que a educação pode ser um caminho de emancipação dos indivíduos, isto é, um instrumento de transformação das relações de produção baseadas nas desigualdades sociais. Sendo assim, a partir dessa premissa, foi possível evidenciar a dimensão ideológica dos discursos analisados.

Feita essa breve explanação acerca dos principais conceitos que fundamentaram a análise de discurso efetuada nesta tese, bem como das etapas que viabilizaram a concretização da mesma, elaboramos um quadro explicativo, o qual sintetiza o processo de análise de dados aqui empreendido. Vejamos:

**QUADRO 7 - ETAPAS CONSTITUTIVAS DA ANÁLISE DE DISCURSO SEGUNDO
ORLANDI (1999)**

Etapas	Passagem de uma à outra	A análise
1 ^a	Superfície Linguística	Texto (Conjunto de dados a serem analisados e recortados – <i>corpus</i> bruto).
2 ^a	Objeto Discursivo	Identificação e interpretação das formações discursivas (<i>Corpus</i> já recortado em face das perguntas e dos objetivos da pesquisa - <i>corpus</i> discursivo).
3 ^a	Processo Discursivo	Identificação e interpretação das formações ideológicas na relação com suas formações discursivas.

Fonte: Adaptado pela autora conforme etapas apresentadas por Orlandi (1999, p. 77).

Mediante o desenvolvimento dessas três etapas seguimos com o processo de categorização dos dados. Optamos pelo método de categorização porque no nosso entendimento, ele nos permitiu empreender uma análise mais detalhada das entrevistas realizadas com os professores de didática dos cursos de licenciatura da Universidade Regional do Cariri-URCA. É válido ressaltar que quando falamos em uma análise mais detalha, estamos nos referindo a um percurso de interpretação o qual resultou na distribuição e no agrupamento de todas as informações consideradas relevantes para esta pesquisa, tendo em vista oferecer uma visão pormenorizada dos sentidos expressos no discurso desses professores.

Para tanto, nos aparamos nas orientações formuladas por Maingueneau (2015, p. 65), pois este autor explica que, dentro da análise de discurso também pode ser utilizado o método de categorizações de dados, desde que esse procedimento ocorra em função dos objetivos que norteiam a pesquisa. O autor elucida que: “O universo do discurso nunca se apresenta como imune a categorizações. [...] Ele é igualmente categorizado por múltiplas comunidades de especialistas, em função de suas necessidades específicas [...]”. Doravante, ele reafirma essa posição quando diz: “Em última instância, é o pesquisador quem decide de que

maneira vai constituir e explorar os materiais a partir dos quais vai trabalhar, em função de seus objetivos” (Maingueneau, 2015. p. 79).

Com suporte nesse delineamento, este autor orienta ainda que a categorização pode ocorrer tanto por intermédio das unidades tópicas (ou categorias tópicas), quanto por intermédio das unidades não tópicas (ou categorias não tópicas). Logo, podemos afirmar que existe uma distinção entre essas duas unidades. Destarte, as primeiras são definidas a priori, ou seja, são pré-concebidas a partir do universo teórico que orienta a pesquisa. Já as segundas são construídas pelos pesquisadores de uma forma gradativa e apesar de estabelecerem uma conexão com o arcabouço teórico adotado, são criadas dentro da própria dinâmica de interpretação dos dados coletados.

Sobre essa diferenciação Maingueneau (2015, p. 66, grifos do autor) assim se expressa:

Uma distinção se impõe naturalmente entre dois tipos: as unidades que chamaremos *tópicas* (Maingueneau, 2003, 2005), de alguma forma dadas, pré-recortadas pelas práticas sociais e as que chamaremos *não-tópicas*, que são construídas pelos pesquisadores.

No nosso caso, optamos pela categorização de dados por intermédio das unidades ou categorias não tópicas, pois sentimos a necessidade de expressar toda a complexidade dos sentidos manifestos nas entrevistas realizadas com os professores de didática dos cursos de licenciatura da Universidade Regional do Cariri-URCA. Em razão disso, entendemos que: “Os analistas do discurso, assim, são levados a desenvolver não somente abordagens que se apoiam nas fronteiras, mas também, abordagens que as subvertem” (Maingueneau, 2015. p. 81).

Consoante a isso, fomos criando as categorias de análise tomando como referência tanto os objetivos da pesquisa, quanto a multiplicidade de informações que as formações discursivas elaboradas por esses professores poderiam nos revelar. Nessa ocasião, encontramos mais uma vez respaldo nas palavras de Maingueneau (2015, p. 93, grifos do autor), no parágrafo em que exprime o seguinte:

Mas o próprio fato de ser possível construir tais formações discursivas leva ao extremo a lógica que subjaz à noção de unidade não tópica: é o pesquisador que, em função de suas hipóteses, *dá forma* à configuração de textos sobre a qual vai trabalhar. Ele não se contenta em representar unidades que, direta ou indiretamente, já estão dadas, mas agencia dispositivos de observação inéditos.

Uma vez esclarecidas as razões que nos levaram a recorrer ao método de categorização de dados, destacamos mais uma vez a relevância da análise de discurso enquanto

método de pesquisa e não somente enquanto disciplina, pois ela nos orientou ao longo de todo o procedimento de interpretação das entrevistas, possibilitando a apreciação dos sentidos expressos nas mesmas, sem desconsiderar a exterioridade da língua. Em outras palavras, ela nos permitiu concretizar aquilo que nos orienta Tonet (2013), ou seja, compreender a articulação entre o nosso objeto de estudo e o conjunto do processo histórico e social.

Portanto, mediante a realização desse percurso foi possível extrair sete categorias de análise das entrevistas efetuadas com os professores. Para uma melhor compreensão desse encadeamento, elaboramos um quadro no qual é apresentado o título dessas categorias e a relação de correspondência que há entre elas, os objetivos e as perguntas problematizadoras que orientam esta da pesquisa. Vejamos:

QUADRO 8 - AS CATEGORIAS DE ANÁLISE, OS OBJETIVOS E AS PERGUNTAS PROBLEMATIZADORAS DA PESQUISA

CATEGORIAS	OBJETIVOS	PERGUNTAS PROBLEMATIZADORAS
A constituição dos saberes profissionais dos professores.	Objetivo geral Analisar como os professores de didática dos cursos de licenciatura da Universidade Regional do Cariri-URCA constituem e integram os saberes profissionais para o desenvolvimento da práxis pedagógica.	Como os professores de didática dos cursos de licenciatura da Universidade Regional do Cariri - URCA constituem e integram os saberes profissionais que possibilitam o desenvolvimento da práxis pedagógica?
A integração dos saberes profissionais dos professores.	Objetivo geral Analisar como os professores de didática dos cursos de licenciatura da Universidade Regional do Cariri-URCA constituem e integram os saberes profissionais para o desenvolvimento da práxis pedagógica.	Como os professores de didática dos cursos de licenciatura da Universidade Regional do Cariri - URCA constituem e integram os saberes profissionais que possibilitam o desenvolvimento da práxis pedagógica?

Os saberes profissionais da docência universitária.	Objetivo específico 1 Descrever os saberes profissionais que estão presentes na docência universitária a partir da visão dos professores.	Quais saberes profissionais estão presentes na docência universitária?
O entendimento acerca da práxis pedagógica.	Objetivo específico 2 Explicitar qual é o entendimento que os professores têm sobre a práxis pedagógica.	Qual o entendimento que os professores têm sobre práxis pedagógica?
Caracterização da prática docente na perspectiva de consolidação da práxis pedagógica.	Objetivo específico 3 Caracterizar a prática dos professores e cotejá-la com os pressupostos que definem a práxis pedagógica.	Como pode ser caracterizada a prática dos professores? Ela pode ser definida como práxis pedagógica?
A relação teoria e prática e à docência na Educação Superior.	Objetivo específico 4 Compreender como a relação teoria e prática está expressa na visão dos professores.	De que modo a relação teoria e prática está expressa na visão dos professores?
A universidade como espaço de constituição e integração dos saberes profissionais dos professores.	Objetivo específico 5 Identificar como a docência na Educação Superior pode contribuir para a constituição e integração dos saberes profissionais que possibilitam o desenvolvimento da práxis pedagógica dos professores.	Como a docência na Educação Superior pode contribuir para a constituição e integração dos saberes profissionais que possibilitam o desenvolvimento da práxis pedagógica dos professores?

Fonte: Elaborado pela autora, Magalhães (2024).

Outrossim, também não podemos deixar de reconhecer a importância da teoria durante percurso de análise dos dados oriundos da entrevista semiestruturada. Desse modo, é necessário salientar que as interpretações e inferências realizadas por nós fundamentaram-se nas ideias dos autores e autoras que compõem o quadro teórico desta tese. Sobre esse assunto Gil (2008, p. 178) nos diz que tanto a interpretação, quanto a inferência: “[...] precisa ir além da leitura dos dados, com vistas a integrá-los num universo mais amplo em que poderão ter

algum sentido”. Seguindo essa mesma linha de raciocínio, Lüdke e André (2018, p. 57) ratificam que: “É preciso que a análise não se restrinja ao que está explícito no material, mas procure ir mais a fundo, desvelando mensagens implícitas, dimensões contraditórias e temas sistematicamente ‘silenciados’”.

Desse modo, concebe-se que isso só pode ser feito com o auxílio da teoria, pois é ela que oferece os elementos conceituais necessários a elucidação da realidade pesquisada. Dessa forma, no interior da análise aqui empreendida procuramos demonstrar as interseções que foram estabelecidas entre o nosso arcabouço teórico e o material coletado por meio das entrevistas, considerando que: “Mediante o auxílio de uma teoria pode-se verificar que por trás dos dados existe uma série complexa de informações [...]” (Gil, 2008, p. 178-179).

Em síntese, concebe-se que, conforme orienta o materialismo histórico-dialético, o movimento que vai do abstrato ao empírico e do empírico ao abstrato visa, sobretudo, mostrar a dinâmica real de desenvolvimento do objeto na sua interlocução com a totalidade concreta. Sendo assim, parte-se do entendimento de que a tarefa do pesquisador é “[...] traduzir, sob a forma de conceitos, a realidade do próprio objeto” (Tonet, 2013, p. 14).

Por fim, salientamos mais uma vez que conforme orienta o materialismo histórico-dialético, o qual forneceu embasamento epistemológico para a fundamentação da nossa metodologia, o método é um mecanismo de apreensão da realidade social, portanto, a função do pesquisador é captar, pela mediação da abstração, o movimento histórico real do seu objeto de estudo, bem como as particularidades e contradições que estão implicadas no mesmo. Logo, com base nessa teorização, procuramos evidenciar como os professores de didática dos cursos de licenciatura da Universidade Regional do Cariri-URCA constituem e integram os saberes profissionais para o desenvolvimento da práxis pedagógica.

Nesse trajeto, foi necessário considerar as experiências que eles vivenciam no cotidiano da profissão e compreender que as contradições sociais também influenciam a maneira como eles constituem e integram esses saberes. Destarte, não podemos jamais esquecer que a docência é uma prática historicamente construída, e, por isso, não está desvinculada da totalidade concreta da qual faz parte. A partir dessa premissa, entende-se que a principal função da análise é trazer para o plano do ideal (das ideias) aquilo que acontece no plano real (da realidade).

Dito isso, sinalizamos que na próxima seção faremos uma descrição sobre a nossa entrada no campo de investigação, isto é, sobre como aconteceu o primeiro contato com os professores de didática dos cursos de licenciatura da Universidade Regional do Cariri-URCA do Campus Pimenta, na cidade de Crato-CE. Na próxima seção também apresentaremos a

caracterização dos sujeitos da pesquisa e descreveremos o processo de realização da entrevista semiestruturada.

4.8 A entrada no campo de investigação: a materialização do método na realidade investigada

Ao iniciarmos as atividades de campo, nossa primeira tarefa foi procurar o/a chefe de departamento de cada curso de licenciatura da Universidade Regional do Cariri-URCA, campus Pimenta, localizado na Cidade de Crato-CE, no intuito de informar sobre a realização da pesquisa, bem como de solicitar autorização para que pudéssemos iniciar os trabalhos. Essa atividade inicial foi realizada durante seis dias, isto é, do dia dezessete ao dia vinte e dois de agosto de dois mil e vinte três, durante os turnos da manhã, tarde e noite.

Nesse momento, fomos na coordenação de todos os cursos de licenciatura desta universidade, conforme podemos elencar: Licenciatura em Ciências Biológicas - noturno (1 professor de didática); Licenciatura em Ciências Sociais - Noturno; Licenciatura em Educação Física - Vespertino (1 professor de didática); Licenciatura em Geografia - Matutino/Noturno (1 professor de didática); Licenciatura em História - Matutino/Noturno (1 professora de didática); Licenciatura em Letras - Matutino/Noturno (1 professor de didática concedido pelo curso de Pedagogia); Licenciatura em Pedagogia - Matutino/Noturno (2 professoras e 1 professor de didática o mesmo que estava ministrando essa disciplina no curso de letras); Licenciatura em Química - Diurno.

Na conversa com cada chefe de departamento falamos um pouco sobre a nossa trajetória como pesquisadora e discente do programa de pós-graduação em educação brasileira da Universidade Federal do Ceará-UFC e também sobre o desenvolvimento desta pesquisa, principalmente sobre os objetivos e a metodologia. Na ocasião, mostramos também, um documento solicitando a autorização formal (Ver Apêndice 1) para a realização da pesquisa. Cumpre assinalar que desses oito cursos, dois ficaram de fora da pesquisa: o curso de Ciências Sociais e o de Química, pois no momento estavam sem professores de didática.

Com a autorização concedida pelos/pelas chefes de departamento, conversamos com as secretárias de cada curso, onde tivemos acesso aos nomes dos professores e professoras de didática, bem como aos telefones e e-mail de todos e todas e seus horários de aula. Com este material em mãos, logo entramos em contato com cada docente via WhatsApp, no intuito de falar sobre a nossa pesquisa e também sobre a disponibilidade de cada um. No dia vinte e três de agosto de dois mil e vinte três conversamos com quatro professores e três professoras e, para

nossa alegria, todos e todas aceitaram participar da nossa pesquisa, perfazendo um total de sete sujeitos. A partir daí pudemos dar início à aplicação do questionário (Ver Apêndice 3) para caracterização desses sujeitos.

Enviamos o questionário por e-mail para que os docentes respondessem e nos mandassem de volta. Essa etapa foi realizada do dia vinte e três de agosto ao dia oito de setembro de dois mil e vinte três. Assim, com o retorno dos questionários foi possível 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/das docente a cada pergunta do questionário. Por questões éticas, a identidade desses sujeitos será preservada, também não será revelado o nome específico da disciplina de didática que eles lecionam, porém, é necessário dizer que todos estavam ministrando esse componente curricular no período de realização desta pesquisa, obviamente, seguindo a nomenclatura que ele recebe em cada curso. Assim, todos são identificados pela palavra “professor ou professora”. Vejamos:

QUADRO 9 - CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Sujeito	Qual é a sua formação?	Efetivo/a, substituto/a ou temporário/a?	Tempo de experiência como professor/a de didática?	Tempo de experiência como docente na Educação Superior?
Professora 1	Licenciatura Plena em História e em Pedagogia, Mestrado em História e Doutorado em Educação.	Substituta	10 anos	11 anos
Professora 2	Licenciatura Plena em Pedagogia e Mestrado em Educação e Ensino.	Temporária	07 anos	07 anos
Professora 3	Licenciatura Plena em Pedagogia, Mestrado e Doutorado em Educação.	Efetiva	21 anos	21 anos
Professor 4	Licenciatura Plena em Geografia e Mestrado em Ensino de Geografia. Atualmente está cursando Doutorado em Geografia.	Substituto	04 anos	07 anos
Professor 5	Bacharelado em Ciências Biológicas, Licenciatura Plena em Ciências Biológicas, Mestrado em	Substituto	03 anos	03 anos

	Bioprospecção Molecular e Doutorado em Biotecnologia de Recursos Naturais.			
Professor 6	Licenciatura Plena em Teatro e em Pedagogia e Mestrado em Artes Cênicas.	Substituto	05 anos	05 anos
Professor 7	Licenciatura Plena em Educação Física, Mestrado em Educação nas Ciências e Doutorado em Educação.	Efetivo	14 anos	17 anos

Fonte: Elaborado pela autora, Magalhães (2023).

Conforme demonstra o quadro 9, de acordo com o único critério estabelecido para seleção dos nossos sujeitos, isto é, ser professor ou professora de didática, foram selecionados sete docentes para participar da pesquisa, ou seja: **professora 1**, **professora 2**, **professora 3**, **professor 4**, **professor 5**, **professor 6** e **professor 7**. Terminada esta etapa de caracterização dos sujeitos, nosso próximo passo foi agendar as entrevistas semiestruturadas. Assim, marcamos dia e horário com esses docentes, respeitando a disponibilidade de cada um conforme nos orientam Lüdke e André (2018).

Neste contexto, as entrevistas foram sendo gradativamente realizadas. Seis delas foram produzidas nas salas de aula Universidade Regional do Cariri-URCA, apenas uma delas, isto é, a da Professora 1 é que foi feita na residência da mesma. Iniciamos esse momento agradecendo aos professores pela contribuição com o desenvolvimento da nossa pesquisa, atentos as orientações propostas por Gil (2008) e Trivinõs (1987), quando os autores falam sobre a importância de estabelecer um clima de cordialidade, respeito e confiança durante todo esse processo, na perspectiva de estimular a liberdade e a espontaneidade dos informantes.

Em seguida, fizemos a leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido - TCLE (Ver Apêndice 02), o qual solicita a participação voluntária do professor, a autorização para uso do gravador como instrumento de registro da entrevista semiestruturada, bem como para a publicação futura dos dados obtidos, trazendo ainda informações sobre o título e os objetivos da pesquisa e sobre os métodos adotados.

Após esse momento, preparamos o gravador e, logo em seguida, recorremos as perguntas que foram previamente estabelecidas em nosso roteiro para realização da entrevista semiestruturada (Ver Apêndice 4). É importante destacar que, durante todo o processo de interlocução esse roteiro não funcionou como um instrumento rígido ou imutável, pois

conforme nos orienta Trivínõs (1987), a principal característica desse modelo de entrevista é a possibilidade que o pesquisador tem de explorar outras informações, sem que estas precisem, necessariamente, estarem atreladas ao roteiro pré-definido.

Em alguns momentos foi necessário fazer perguntas adicionais aos entrevistados, na perspectiva de compreender o significado expresso nas respostas, bem como de completar algumas lacunas que iam surgindo no discurso dos mesmos. Destarte, procuramos seguir aquilo que Gil (2008) nos ensina quando explica que, no caso de uma resposta obscura ou incompleta, o papel do pesquisador é estimular o respondente a fornecer uma narrativa clara e precisa.

Nesse momento, também nos amparamos em outra orientação formulada por esses autores: a importância da escuta. Assim sendo, procuramos ouvir atentamente a narração de todos os entrevistados, bem como respeitar suas culturas e as visões de mundo. Desse modo, o nosso papel enquanto pesquisadores foi o de compreender a gênese e a cronologia dos fatos relatados, ao passo que também buscamos apreender os fundamentos que serviam de embasamentos para as ações relatadas pelos os informantes, os sentidos expressos nas narrativas, bem como as subjetividades, crenças e valores que estavam implícitos ou explícitos no discurso dos mesmos. À medida que escutávamos fazíamos uso de algumas indagações complementares como: “Hum”..., “Sei”..., “Poderia falar um pouco mais sobre isso?” “Qual a causa disso, no seu entendimento?” “Como você analisa este ponto?”. Este procedimento, além de encorajar os professores a seguirem o fluxo natural das informações, nos ajudou a completar algumas lacunas presentes no discurso dos mesmos.

Uma outra orientação que nos auxiliou no desenvolvimento da entrevista semiestruturada foi aquela apresentada por Lüdke e André (2018), na passagem em que elas explicam que durante o emprego desse instrumento metodológico, o pesquisador não deve tentar moldar as respostas do informante, levando-os a confirmar suas próprias expectativas, mas estimular a narração detalhada, daí a importância do encorajamento verbal e não verbal.

Por fim, encerramos as entrevistas. Nessa ocasião, procuramos manter o mesmo clima de cordialidade, respeito e confiança no qual iniciamos. Na sequência, agradecemos aos professores pelas suas valiosas contribuições, e, como diz Gil (2008) deixamos a “porta aberta”, para interlocuções posteriores, caso fosse necessário. Abaixo segue um quadro que apresenta o calendário das entrevistas, bem como o tempo de duração de cada uma delas.

QUADRO 10 - CALENDÁRIO E TEMPO DE DURAÇÃO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

SUJEITO	DATA DE REALIZAÇÃO DA ENTREVISTA	DURAÇÃO DA ENTREVISTAS
Professora 1	20/09/2023	56:37
Professora 2	28/09/2023	01:00:28
Professora 3	17/10/2023	01:03:09
Professor 4	18/09/2023	59:56
Professor 5	22/09/2023 e 29/09/2023	41:59 e 23:36
Professor 6	03/10/2023	01:42:10
Professor 7	09/10/2023	43:1

Fonte: Elaborado pela autora, Magalhães (2023).

Concluído o período de coleta dos dados, adentramos na fase de transcrição dos mesmos. Ao transcrevermos as entrevistas percebemos que apesar de ser um trabalho longo e cansativo, ele nos possibilitou um reencontro com os discursos dos professores. A escuta lenta e cuidadosa desse material foi muito importante para nós, porque além de nos permitir captar muitos detalhes, também nos fez pensar, isto é, formular questionamentos e impressões iniciais. Ademais, nos permitiu conhecer o modo peculiar como os docentes concebem o processo de ensino aprendizagem e também a maneira como constituem e integram os saberes profissionais a partir das ações que realizam.

Após a transcrição de todos os dados iniciamos o processo de análise. Como já pontuamos, para a análise dos dados provenientes das entrevistas semiestruturadas utilizamos o método de Análise de discurso em conformidades com as proposições desenvolvidas por Pêcheux (1995), Orlandi (1999), Caregnato e Mutti (2006), Brasil (2011), Maingueneau (2015) e Fernandes e Sá (2021). Conforme Orlandi (1999) este é formado por três etapas interrelacionadas, isto é: Superfície Linguística, Objeto Discursivo e Processo Discursivo. Para tanto, seguimos todas as orientações fornecidas por esses autores, as quais já foram descritas na seção 4.7.1 desta tese.

Na próxima seção, nos debruçaremos na análise dos dados obtidos nessa pesquisa. Destarte, para além de uma atividade meramente descritiva, entende-se que a essa dinâmica, volta-se para a compreensão do objeto estudado, na perspectiva de estabelecer a relação entre ele, a tese anteriormente elaborada e as elucidações desenvolvidas pelos autores que constituem o arcabouço teórico aqui adotado.

5 A ANÁLISE DOS DADOS: ELUCIDAÇÕES ACERCA DO MOVIMENTO DE CONSTITUIÇÃO E INTEGRAÇÃO DOS SABERES PROFISSIONAIS E DO DESENVOLVIMENTO DA PRÁXIS PEDAGÓGICA DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS

Ocorre que esse conjunto de determinações do objeto não se revela na imediatez factual do mesmo. É preciso extrair do objeto as suas determinações, pois são constitutivas dele e somente podem ser alcançadas e reproduzidas em pensamento por meio do processo de abstração analítica do investigador, que tem como instrumentos para tanto as categorias de análise e os conceitos nelas consubstanciados. As categorias, portanto, são elaborações lógicas do sujeito pensante, configurando-se como expressão lógica da realidade concreta, por isso são categorias ontológicas (Martins; Lavoura, 2018, p. 228-229).

O objetivo desta seção é analisar os dados oriundos das entrevistas semiestruturadas realizadas com professores de didática dos cursos de licenciatura da Universidade Regional do Cariri-URCA. Neste sentido, é importante lembrar que esta atividade deu origem a sete categorias assim nomeadas: A constituição dos saberes profissionais dos professores; A integração dos saberes profissionais dos professores; Os saberes profissionais da docência universitária; O entendimento acerca da práxis pedagógica; Caracterização da prática docente; A relação teoria e prática e à docência na Educação Superior; A universidade como espaço de constituição e integração dos saberes profissionais dos professores.

A seguir apresentaremos a análise empreendida do interior de cada uma dessas categorias, bem como a interlocução entre os discursos elaborados pelos docentes, a tese que fundamenta o desenvolvimento desta pesquisa, ou seja, a de que os professores de didática dos cursos de licenciatura da Universidade Regional do Cariri-URCA realizam na sua atuação profissional, o movimento de constituição e integração dos saberes profissionais que permitem o desenvolvimento da práxis pedagógica na Educação Superior e a teoria que serve de embasamento para as nossas interpretações.

5.1 A constituição dos saberes profissionais dos professores

O objetivo dessa categoria é analisar como os professores de didática dos cursos de licenciatura da Universidade Regional do Cariri-URCA constituem os seus saberes profissionais, isto é, os saberes relacionados aos conhecimentos das disciplinas, os pedagógicos, experiências e os curriculares. Assim, no decorrer desta é possível identificar que esse processo

está assentado em duas vertentes, isto é, nas trajetórias de vida e formação e também na reflexão diuturna sobre a prática.

No que diz respeito a primeira vertente, pôde-se constatar que os docentes relembrou momentos significativos de suas vidas, nos quais tiveram a oportunidade de constituir esses saberes. Esses momentos englobam a experiência como discente ao longo da vida, a formação inicial e continuada e o início da carreira no magistério. Nesse contexto, eles foram destacando acontecimentos importantes que marcaram suas trajetórias profissionais, fazendo a interligação entre eles e a aprendizagem do ofício. No que concerne a segunda vertente, eles discorreram acerca do papel da reflexão crítica sobre a prática no percurso de desenvolvimento desses saberes. Dito isso, vamos começar a análise das trajetórias de vida e formação com a apreciação do discurso da Professora 3.

Sobre essa questão ela argumenta:

Eu penso que tem um saber que é esse saber da observação da prática dos nossos professores né. Tem professores que passam pela nossa vida e que a gente leva marcas positivas ou negativas e, que, na nossa prática a gente vai ressignificando. Então, eu acho que esse é um saber da nossa trajetória de vida, da nossa trajetória formativa. Um saber social, que é esse saber de onde eu venho, de quem sou eu, da minha relação com a minha família e com as minhas crenças. Esse também é um tipo de saber que vai constituir a minha identidade. Então, eu acho que é isso, é um saber acadêmico, da trajetória, das experiências que a gente teve, até mesmo antes de ingressar na docência né, na nossa experiência como discente, tanto da escola como da graduação (Professora 3).

Como podemos observar, o discurso da Professora 3 nos mostra que a constituição dos saberes profissionais tem início antes mesmo dos professores adentrarem nos cursos de formação inicial, por isso, engloba um conjunto de vivências que antecede a aquisição do conhecimento sistematizado sobre o ofício. Neste cenário, a experiência como discente ao longo da trajetória escolar, representa uma das primeiras vias de constituição desses saberes. Muito do que os docentes fazem em sala de aula, também é fruto daquilo que eles aprenderam com seus mestres quando ainda eram estudantes. Dentro desse universo, a palavra constituição adquire o sentido de processo, ou melhor, de um movimento permanente no qual ocorre a aprendizagem gradativa da profissão, bem como dos saberes que permitem o seu exercício.

Pimenta (2009), ratifica esse nosso entendimento ao explicar que quando os docentes chegam nos cursos de formação inicial já possuem saberes sobre o que é ser professor. Esses saberes decorrem da experiência que tiveram como alunos, ou seja, da convivência diária com seus mestres e das relações que estabeleceram com eles no decorrer de toda a vida escolar. Assim, compreende-se que a vivência da escolarização torna-se uma memória significativa no

percurso de formação para a docência, interferindo na maneira como os formandos concebem essa atividade.

Sobre essa questão Pimenta e Lima (2012, p. 35) esclarecem que:

O exercício de qualquer profissão é prático, no sentido de que se trata de aprender a fazer “algo” ou “ação”. A profissão de professor também é prática. E o modo de aprender a profissão, conforme a perspectiva da imitação, será a partir da observação, imitação, reprodução e, às vezes, reelaboração dos modelos existentes na prática consagrados como bons. Muitas vezes nossos alunos aprendem conosco nos observando, imitando, mas também elaborando seu próprio modo de ser a partir da análise crítica do nosso modo de ser. Nesse processo, escolhem, separam aquilo que consideram adequado, acrescentam novos modelos, adaptando-se aos contextos nos quais se encontram. Para isso lançam mão de suas experiências e dos saberes que adquiriram.

Cunha (2006, p. 259) também compartilha dessa mesma compreensão quando assinala que:

Todos os professores foram alunos de outros professores e viveram as mediações de valores e práticas pedagógicas. Absorveram visões de mundo, concepções epistemológicas, posições políticas e experiências didáticas. Através delas foram se formando e organizando, de forma consciente ou não, seus esquemas cognitivos e afetivos, que acabam dando suporte para sua futura docência.

Nesse delineamento, percebe-se que a constituição dos saberes profissionais está relacionada a representação social do magistério, isto é, as tarefas e responsabilidades que são atribuídas aos professores no decorrer dos anos as quais repercutem na subjetividade e no comportamento dos mesmos. Aqui encontramos a relação entre o discurso da Professora 3 e o conceito de formações imaginárias proposto pela análise de discurso, isto é, a noção que se tem sobre a posição ocupada pelos docentes e os deveres assumidos por eles dentro da sociedade. Assim, conforme ainda explica Pimenta (2009), os formandos sabem sobre o que é ser docente por meio da experiência historicamente acumulada acerca dessa profissão, a qual evidencia, principalmente, o intenso percurso de desvalorização profissional que ela vem sofrendo ao longo das décadas e também o trabalho árduo que ela exige.

Isso significa que a constituição desses saberes profissionais não ocorre fora do contexto social onde a docência se realiza, por isso, sofre influências de condicionantes políticos, econômicos, culturais os quais interferem na maneira como os professores desenvolvem seu trabalho e constroem a identidades. Como explicam Franco, Mota e Silva (2021, p. 93): “[...] as formas de concretização da educação emergem da realidade socioeconômica e da luta de classes que caracteriza e sustenta essa mesma realidade”. Nesse contexto, verifica-se que a ideologia está presente como forma de reprodução de uma ideia pré-

concebida acerca do magistério, esta por sua vez, aponta para uma definição historicamente formulada sobre o que é ser professor. Em conformidade com esse pensamento, Cunha (2012, p. 25-26) vem nos lembrar que a importância e o entendimento que se tem acerca do papel do professor não é algo que depende exclusivamente dele, por isso: “Reconhece-se, também, que a importância do papel do professor varia em função dos valores e interesses que caracterizam uma sociedade em determinada época”.

Dando continuidade à nossa análise, um outro caminho de constituição dos saberes profissionais citados pelos professores nas entrevistas é o da formação inicial na licenciatura e também o da formação continuada. Em síntese, eles falaram sobre a relevância desses espaços para aquisição dos saberes e conhecimentos necessários ao exercício crítico e reflexivo do magistério. Relataram ainda que foi a partir da imersão nessas duas etapas que puderam desenvolver uma visão sistematizada sobre a docência, isto é, uma compreensão acerca da importância do educador no processo de ensino aprendizagem e a função que ele desempenha dentro da sociedade atual.

De fato, muitos autores que se dedicam ao estudo da formação de professores concebem esses dois momentos, isto é, o da formação inicial e continuada como lugares privilegiados de aprendizagem da docência, a qual se efetiva na aquisição dos saberes que caracterizam este ofício e na construção da identidade profissional. Com efeito, os discursos dos professores expressaram essa ideia com muita clareza e objetividade. Começando pelo discurso da Professora 3, a qual diz o seguinte:

Eu penso que esses saberes do campo profissional, esses saberes pedagógicos, mais ligados ao conhecimento científico, acadêmico, eu aprendi muito na universidade mesmo, na graduação, desde a minha formação inicial. Eu vejo que também o processo de formação continuada né, depois a especialização, a entrada no mestrado, faz você vislumbrar outros horizontes pra sua prática, a vivência no doutorado também, com os conhecimentos desse universo da pesquisa, então, vai te ajudando também. A participação em eventos, é um campo em que a gente aprende bastante, na escrita dos nossos trabalhos científicos né (Professora 3).

Nessa mesma linha de compreensão, a Professora 1 e o Professor 7 articularam seus discursos da seguinte forma:

Bem, eu acho que muitos dos saberes da Didática que aprendi foram os saberes que eu aprendi também na graduação tá certo? Então, a gente começa estudando uma gama de teóricos né? Que são fundamentais pra isso. E aí esses saberes eles vêm desde a universidade obviamente, mas aí eles foram melhorando com o passar do tempo. [...] Então eu acho que esse conjunto de saberes vem daí, da graduação. E quando eu estava no mestrado já eu comecei a trabalhar no ensino superior e só veio a melhorar através dessa discussão teórica (Professora 1)

Bom, eu vou começar sobre o como eu aprendi. Na disciplina de metodologia de ensino na graduação foi onde eu despertei para o fato da importância de se pensar o processo de ensino aprendizagem. E o fato de ser bolsista de pesquisa também foi um fator interessante pra que eu constituísse alguns saberes. [...] Esses saberes profissionais, é como eu te falei né, além da vivência lá... desde aluno até a graduação e, depois a busca né, pelo mestrado, pelo doutorado, a incursão na universidade. Então, eu acho que é dessa forma que vai se constituindo esses saberes né (Professor 7).

Diante desses discursos, torna-se possível compreender a relevância que esses docentes atribuem a formação inicial e continuada no processo de constituição dos seus saberes profissionais. Assim, ao falarem sobre os aprendizados que puderam desenvolver a partir dessas formações eles deixam isso muito claro. A Professora 3, por exemplo, indica a apreensão de um conhecimento científico e acadêmico acerca da didática, ao passo que a Professora 1 faz menção ao estudo de uma gama de teóricos que deram suporte ao melhoramento da sua prática e, por último, o Professor 7 fala na atitude de despertar para as questões ligadas ao processo de ensino aprendizagem construída nesse período.

Portanto, com suporte nesses discursos podemos afirmar que, tanto a formação inicial, quanto a continuada possibilitaram a construção de uma visão sistematizada acerca do magistério, obviamente uma visão diferente daquela que foi gerada através da experiência que esses docentes tiveram como discente, durante os longos anos de escolarização. Outrossim, nos três discursos é possível identificar que a imersão desses sujeitos nos estudos teóricos e científicos realizados durante essas etapas, transformou a maneira como eles passaram a enxergar a docência, permitindo que os saberes profissionais fossem gradativamente se constituindo. Nesta acepção, o sentido da palavra constituição está ligado a formação, isto é, a um percurso formal de compreensão da profissão e de aquisição deliberada desses saberes.

Em vista disso, percebemos também que durante esse trajeto, a contribuição da formação, principalmente a inicial, esteve pautada numa tomada de consciência por parte dos professores acerca do significado da docência e das inúmeras dimensões que estão implicadas na ação de ensinar, cuja primeira dimensão parece ter sido o reconhecimento de um conjunto de saberes profissionais necessários ao exercício dessa profissão e, em seguida, o início de um movimento sistemático de constituição desses saberes, a partir da experiência de cada um. Isso posto, inferimos que em conformidade com aquilo que nos ensina Veiga (2012, p. 27): “[...] a formação como processo significa uma articulação entre a formação pessoal e profissional. É uma forma de encontro e confronto de experiências vivenciadas”. Ademais, entende-se que essa tomada de consciência é importante porque ajuda os professores a compreenderem qual é a função social da educação, ou seja, a influência que a mesma pode exercer na reprodução da

sociedade capitalista ou na ruptura com as relações de produção que justificam esse sistema econômico, cuja principal característica é a desigualdades entre as classes.

De fato, o papel da formação é contribuir para que os docentes sejam capazes de desenvolver o conhecimento científico da realidade na qual deverão atuar. Isso envolve a apreensão reflexiva dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao exercício do magistério. Destarte, essa apreensão reflexiva envolve dois caminhos. Primeiro, a problematização das experiências vivenciadas pelos professores ao longo da escolarização, o que só pode ser feito com o auxílio da teoria. Neste cenário, a teoria funciona como um instrumento de elucidação dessas experiências, possibilitando a esses profissionais a compreensão dos pressupostos teóricos, políticos e ideológicos que fundamentam cada uma delas.

Neste sentido, é a partir do confronto ou da relação que pode ser estabelecida entre as experiências vivenciadas pelos professores no decorrer das suas trajetórias de vida e as teorias estudadas durante o processo de formação inicial e continuada, que os saberes profissionais se constituem. Destarte, esta constituição está situada no movimento de ressignificação das teorias com suporte nas práticas ou vice-versa. Almeida e Pimenta (2014, p. 13), corroboram com essa nossa perspectiva de análise ao explicitarem que a formação docente pode ser concebida como:

[...] um processo contínuo no qual a profissão se desenvolve por meio de descobertas individuais e coletivas, que se sedimentam e se reconstroem apoiadas em rigorosa reflexão sobre a prática, mediada pela teoria, o que permite a reconstrução da experiência na perspectiva do aprimoramento da atuação futura. Portanto, a interação com o contexto de atuação constitui elemento essencial ao processo de formação ao longo da carreira docente.

Como as autoras salientam, a formação é contínua e acompanha toda vida dos professores. Outrossim, ela configura-se como uma atividade dinâmica e inacabada, pois está inserida em um movimento incessante de busca pela compreensão cada vez mais elaborada do fenômeno educativo. Nela, os docentes adquirem a capacidade de refletir sobre as práticas pedagógicas culturalmente consagradas e os aspectos ideológicos que fundamentam cada uma delas. É também durante essa trajetória que eles conseguem desenvolver formas inovadoras de atuação na realidade do ensino. Com base nessa ideia, entende-se que a incompletude da formação é uma característica inerente a profissão docente, um atributo necessário à sua concretização. Ademais, argumenta-se ainda que essa incompletude também está relacionada a própria complexidade da ação que é desenvolvida pelos professores no contexto da sala de aula. Nessa perspectiva, o ensino é entendido como uma prática social historicamente situada e

sistematicamente organizada e exige o domínio de um conjunto de saberes específicos por parte daqueles ou daquelas que o exercem.

No âmbito dessa discussão, Candau (2011), expõe que o ensino é um processo multidimensional, ou seja, é composto por três dimensões interligadas: a humana, a técnica e a política. A dimensão humana parte da ideia de que ensinar é uma atividade interativa, e, por isso, exige o estabelecimento de relações entre os indivíduos envolvidos. A dimensão técnica, está relacionada a organização sistemática de atitudes e procedimentos que viabilizam o trabalho docente e aprendizagem dos discente e, por fim, a dimensão política, diz respeito a explicitação dos pressupostos teóricos, que orientam a ação dos professores. Por outro lado, ela também está associada ao entendimento de que a ação pedagógica é condicionada por múltiplos fatores sociais.

Seguindo nesse encadeamento da formação inicial e continuada como espaço de constituição dos saberes profissionais dos professores, analisaremos agora o discurso da Professora 2, do Professor 6 e do Professor 4. Nessa sequência, a Professora 2 assim se expressa:

A gente aprende na formação inicial, na continuada, e a partir da construção da nossa ampliação profissional a gente vai aprendendo esses saberes né. [...] Porque eu acho que é nesse percurso profissional que a gente vai encontrando experiências, vai encontrando também desafios e são esses desafios que formam uma ponte, essa ponte deve ser ultrapassada, para que a gente possa chegar a novos saberes, a novos conhecimentos (Professora 2).

Logo após, segue o discurso do Professor 6:

Inicialmente eu acho que minha primeira tomada de consciência desses saberes foi ligada ao trabalho. E aí quando eu percebi eu disse: não, eu vou buscar uma universidade. Segundo momento, eu entro na faculdade, a tomada da consciência é outra. Ela já vai perpassar pelo eu me constituir enquanto sujeito. Então, eu sou professor? Eu acho que eu sou professor! Eu estou gostando dessa coisa de ser professor, de me formar como professor. Então, quem me trouxe essa consciência foi a universidade, a formação inicial, foi a licenciatura (Professor 6).

Por conseguinte, o Professor 4 nos apresenta o seguinte discurso:

[...] no final da graduação eu tive aulas com uma professora e aí ela tratava muito bem desses saberes numa disciplina de estágio. E aí nesse mesmo período, eu tive a felicidade de já ingressar também na educação básica, em uma escola da rede privada. E depois eu tive uma experiência na coordenação pedagógica dessa mesma escola, e tudo isso foi muito importante pra mim. Então, o que eu desenvolvo hoje também aqui no ensino superior tem muito a ver com essas experiências, tem a ver também com a minha escolha do mestrado. Porque no mestrado, eu optei por um mestrado que discutia diretamente o ensino (Professor 4).

A leitura desses discursos, nos dá o embasamento necessário a interpretação que estamos realizando até aqui, pois eles nos propiciam o entendimento de que a formação inicial e continuada, possibilitam o desenvolvimento de uma postura consciente por parte dos professores em relação ao movimento de constituição dos saberes profissionais. Portanto, é possível inferir que, nesse contexto, o sentido da palavra constituição está relacionado a um processo de conscientização, isto é, de conhecimento acerca de algo, no caso à docência. Soares e Cunha (2010, p. 31) nos auxiliam na elucidação dessa questão, ao afirmarem que: “[...] a formação acentua o caráter imprescindível do engajamento consciente, voluntário e responsável do sujeito no processo de sua formação [...]”. Com esteio nessa premissa, podemos afirmar que os saberes profissionais estão alicerçados na relação que os professores fazem entre as suas visões de mundo e formas de interpretação da realidade educativa, suas experiências de vida e os conhecimentos apreendidos ao longo da trajetória formativa.

Isso pressupõe um engajamento do sujeito em face do seu próprio aprendizado, uma apropriação ativa de conhecimentos, o que só pode ser feito mediante um movimento de ressignificação do que é aprendido. Para uma melhor compreensão dessa questão, nos amparamos nas ideias apresentadas por Charlot (2000), bem como na “teoria da relação com o saber” formulada por este autor. Assim, com o auxílio desta teoria compreendemos que: “A questão em debate é a do aprender enquanto modo de apropriação do mundo e, não, apenas, como modo de acesso a tal ou qual posição nesse mundo” (Charlot, 2000, p. 74).

Desse modo, considera-se que o sujeito do saber não é um indivíduo orientado apenas pelo uso da razão, no sentido epistêmico do termo, mas, um indivíduo que também possui outras formas de aprendizagem, além daquelas relacionadas a dimensão puramente cognitiva ou intelectual. Conforme, como esclarece Charlot (2000, p. 60) em um de seus muitos escritos: “A Razão é uma forma de relação com o mundo que constantemente se reveste de outras formas, que não pertencem ao domínio da Razão: atrás do sujeito de saber, a análise traz à tona as outras dimensões do sujeito”.

Portanto, essa premissa elaborada por Charlot (2000), nos dá suporte para inferir que a razão é uma das formas pelas quais os professores relacionam-se com os conhecimentos científicos e as práticas pedagógicas assimiladas durante a formação, o que caracteriza a dimensão cognitiva/intelectual da docência, que por sua vez está ligada ao que Charlot (2000) chama de “uma relação epistêmica com o saber”. Além da razão, eles também aprendem sobre o que é ser docente por meio das suas trajetórias de vida, dos seus valores e crenças, das suas subjetividades e visões de mundo. Nessa perspectiva, concebe-se que a dimensão humana/existencial também está presente no processo de constituição dos saberes profissionais.

Na dimensão humana/existencial ocorre o que Charlot (2000) chama de “uma relação de identidade com o saber”.

Com base nisso constata-se que:

Toda relação com o saber, enquanto relação de um sujeito com seu mundo, é relação com o mundo e com uma forma de apropriação do mundo: toda relação com o saber apresenta uma dimensão epistêmica. Mas qualquer relação com o saber comporta também uma dimensão de identidade: aprender faz sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção da vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e à que quer dar de si aos outros. Toda relação com o saber é também relação consigo próprio: através do “aprender”, qualquer que seja a figura sob a qual se apresente, sempre está em jogo a construção de si mesmo e seu eco reflexivo, a imagem de si (Charlot, 2000, p. 72).

Por conseguinte, na dimensão social/histórica verifica-se o que Charlot (2000) denomina de “relação social com o saber”. Essa dimensão nos faz lembrar que os docentes estão inseridos em um mundo de relações econômicas, as quais estão organizadas segundo um determinado modo produção, isto é, um modo pelo qual os indivíduos produzem a existência dentro da coletividade. Assim, compreende-se que o fenômeno da desigualdade entre as classes é decorrente dessa estrutura que é historicamente produzida. Outrossim, o processo de constituição dos saberes dos professores também carrega as marcas desse contexto, pois não é um movimento que está desvinculado da totalidade concreta da qual faz parte.

Ainda nas palavras de Charlot (2000, p. 73):

Não há relação com o saber senão a de um sujeito. Não há sujeito senão em um mundo e em uma relação com o outro. Mas não há mundo e outro senão já presentes, sob forma que preexistem. A relação com o saber não deixa de ser uma relação social, embora sendo a de um sujeito.

A partir daí, pode-se inferir que a educação é uma prática social historicamente construída e a formação de professores está imersa nela como uma das suas ramificações. Por consequência, o processo de constituição dos saberes dos docentes também sofre influências dos aspectos políticos, econômicos e culturais que condicionam a forma como a educação é entendida e vivenciada dentro da sociedade. No âmago dessa discussão, não podemos deixar de falar sobre a crescente desvalorização sofrida pelo magistério ao longo dos tempos, a qual repercute no estabelecimento dos baixos salários, nas péssimas condições de trabalho e na ausência, por parte do poder público como um todo, de um investimento financeiro capaz de assegurar a qualidade da formação e do trabalho que é desenvolvido por esses profissionais no cotidiano sala de aula.

Também não podemos deixar de falar sobre o avanço de reformas educacionais que sob a égide da Pedagogia das competências, defendem um modelo superficial de formação, voltada exclusivamente para a prática, sem a fundamentação teórica necessária ao exercício consciente da ação pedagógica. Estas, visam a mera proletarização da atividade docente, bem como a perda de autonomia dos professores diante do próprio trabalho.

De fato, entende-se que essas reformas promovem um intenso movimento de desprofissionalização, o qual reflete de maneira desastrosa na luta pela defesa do reconhecimento social da profissão e da complexidade dos seus saberes. Conforme indicam Mascarenhas e Franco e (2021), esse processo de retirar dos docentes o protagonismo intelectual vem se estruturando de forma contínua e global através de uma formação pautada no treinamento de fazeres e no esvaziamento da ciência pedagógica.

Acerca dessa problemática as autoras anunciam que:

Temos acompanhado o progressivo processo de proletarização e pauperização do trabalho docente, o que tem gerado uma gradativa perda de controle do próprio docente sobre os processos que estruturam seu trabalho e, além disso, produzindo o desconhecimento da própria tarefa que lhe é incumbida. A formação transformou-se numa *semiformação*, na perspectiva de Adorno, gerando, entre outras coisas, a despersonalização do papel social do docente (Mascarenhas; Franco, 2021, p. 1.021, grifos das autoras).

Diante do exposto, é importante perceber que todas essas dimensões, ou seja, tanto a cognitiva/intelectual, quanto a humana/existencial e a social/histórica estão envolvidas na trajetória de formação dos professores e, conseqüentemente, no processo de constituição dos seus saberes profissionais. Haja vista, nenhuma delas se sobrepõe a outra, pois elas são inseparáveis. Nesse contexto, compreende-se que a constituição desses saberes ocorre a partir da relação cognitiva, humana e social que os docentes estabelecem com os conhecimentos aprendidos.

Franco (2009, p. 14-15, grifos da autora) nos oferece embasamento para elucidação dessa questão quando explicita que:

[...] um *saber*, implica o exercício de uma prática reflexiva, comprometida, com sentido, com intencionalidade. Os saberes decorrem da práxis social, histórica, intencionada, realizada por um sujeito histórico, consciente de seus determinantes sociais, em diálogo com suas circunstâncias. Na práxis, sujeito e realidade dialogam, se transformam e são por ela transformados. Importante a realçar é que os saberes produzem conhecimentos, porque prenes de sentido, permitem e requerem a ação ativa e consciente do sujeito da ação, sobre suas circunstâncias. Os saberes requerem a presença do sujeito intermediando a teoria com as condições da prática; para tanto os saberes não existem dissociados do sujeito, mas amalgamados a ele, enquanto sujeito autônomo, consciente, criador.

Dando prosseguimento, faremos a seguir a análise do discurso do Professor 5, pois ele também destaca a importância da formação para a constituição dos seus saberes profissionais. O discurso dele tem uma especificidade, pois sua formação inicial foi no bacharelado, conforme é possível observar na seção 3.8 desta tese, no Quadro 7, destinada a caracterização dos sujeitos da pesquisa.

Vejamos como ele se expressa:

Então, esses saberes voltados para as questões didáticas eu tive a oportunidade de ter acesso a esse conhecimento quando eu retornei do doutorado aonde eu fiz um curso de complementação pedagógica, no programa especial de formação pedagógica. E aí, nessas disciplinas voltadas para área educacional é que eu tive a possibilidade de começar a inserir nas minhas aulas esse conhecimento voltado para o campo educacional. [...] Hoje eu me sinto mais completo, mais professor, a partir do momento em que eu tomei ciência desses saberes pedagógicos. Então, hoje eu consigo enxergar uma outra pessoa, um outro profissional, com a aquisição desses saberes (Professor 5).

Conforme podemos observar, no discurso do Professor 5 expressa a importância que o curso de complementação pedagógica teve na sua trajetória como docente, isto é, na tomada de consciência acerca dos saberes necessários ao exercício dessa profissão. Ele também faz questão de enfatizar que essa experiência transformou a sua visão sobre a docência, bem como a sua maneira de conduzir a ação pedagógica em sala de aula. No nosso entendimento, essa transformação que ocorreu na visão e na prática desse professor tornou-se um caminho pelo qual, ele deu início a um percurso deliberado de constituição, ou “aquisição”, como ele mesmo diz, dos saberes profissionais. Nesse caso, o curso de complementação pedagógica assumiu o lugar da formação inicial para a docência, pois como se sabe, o objetivo do bacharelado não é formar o professor, mas sim, o cientista ou pesquisador de uma determinada área. Aqui também, podemos observar que o sentido da palavra constituição sugere o de conscientização, conforme analisamos anteriormente.

Outrossim, para que os docentes consigam realizar esse movimento de constituição é necessária uma tomada de consciência por parte dos mesmos, bem como o estabelecimento de uma relação com os saberes profissionais. Nesse contexto, as teorias e as práticas trabalhadas durante a trajetória formativa funcionam como pontos de mediação, pois elas fornecem os instrumentos conceituais e experienciais para que eles sejam capazes de desenvolver esta tarefa.

A propósito, verificamos que Almeida (2012, p. 75) expressa esse mesmo entendimento quando elucida 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.

No bojo dessa discussão, concebe-se que o papel da formação inicial e continuada é proporcionar o que Veiga (2014) chama de profundidade científico-pedagógica dos docentes. Embora elas tenham conceitos e objetivos diferenciados, tanto uma como a outra, auxilia os professores na dinâmica de constituição dos seus saberes profissionais. No caso, a especificidade da formação inicial está relacionada a ideia de que ela é a primeira etapa da trajetória formativa, por isso, inaugura o momento de entrada dos formandos em um universo sistematizado de estudos sobre a docência, o que pressupõe uma inserção gradativa na cultura profissional.

Além disso, como nos ensina Magalhães (2018), a formação inicial representa a maior parte do tempo dedicado ao aprendizado da profissão. Por isso, a atividade docente carrega marcas duradouras advindas desta etapa. Nela, os professores têm acesso a variadas concepções sobre o ensino, a diversas práticas pedagógicas as quais, futuramente, darão suporte as ações desenvolvidas em sala de aula. Destarte, este aprendizado também serve de parâmetro para que os professores vivenciem e interpretem os diversos modelos de formação continuada, bem como para que eles possam estabelecer suas identidades ao longo de todo esse percurso. Em síntese, a formação inicial marca o início da profissionalização no magistério, isto é, o reconhecimento social do direito de exercer a docência, ou como explica, Roldão (2007), a legitimação de um grupo profissional, cuja principal característica é domínio de um saber específico.

Já a formação continuada, está associada ao um movimento permanente de reflexão sobre a própria prática, a uma busca incessante pela compreensão, cada vez mais elaborada do processo de ensino aprendizagem, com vistas ao aprimoramento da atividade pedagógica. Por isso, essa etapa é destinada aos professores que já exercem o magistério e tem como objetivo a preparação desses profissionais para que eles possam desempenhar suas ações em meio aos avanços científicos, tecnológicos e culturais da sociedade atual, atendendo as especificidades de cada contexto.

Por outro lado, espera-se também que a formação continuada possibilite o conhecimento sobre a grande diversidade de estudantes que os docentes vão encontrar na sala de aula, de modo que, esses profissionais sejam capazes de formular intervenções pedagógicas a partir do diálogo com cada realidade. Em conformidade com o pensamento de Cunha (2013, p. 612): “[...] a formação continuada refere-se a iniciativas instituídas no período que

acompanha o tempo profissional dos professores. Pode ter formatos e duração diferenciados, assumindo a perspectiva da formação como processo”.

Em razão disso, considera-se que a formação continuada está alicerçada nas ações, iniciativas e projetos os quais têm como finalidade o aprendizado constante do ofício. Haja vista, esse conceito estabelece uma relação direta com o da profissionalidade docente, isto é, com o desenvolvimento profissional que ocorre ao longo da carreira. Neste sentido, se de um lado a profissionalidade diz respeito ao domínio progressivo dos saberes que caracterizam o magistério, do outro, diz respeito a construção da identidade e da subjetividade dos professores no cotidiano das instituições onde trabalham. Assim, como sintetizam Gorzoni e Davis (2017, p. 1.405): “Pensar a profissionalidade docente significa pensar em como os docentes se situam e agem no contexto de trabalho, forjando uma identidade que afeta e é afetada por esse contexto [...]”.

Diante do exposto, percebe-se que a dimensão ideológica expressa nos discursos desses professores está assentada na noção de que a docência é uma profissão e, como tal, exige a realização de uma formação voltada para o pleno domínio dos saberes necessários à sua concretização. Portanto, entende-se que a visão defendida por eles questiona até mesmo a ideologia dominante e ainda muito arraigada no contexto atual, a qual está ancorada na ideia de que o magistério é uma missão, um dom natural dos indivíduos ou uma atividade puramente vocacional. Desta feita, pode-se concluir que a visão desses professores acerca da própria formação está associada a luta pelo reconhecimento e a valorização da profissão, pois contraria a visão socialmente difundida. Esse pressuposto vai de encontro com as orientações tecidas pela análise de discurso, notadamente quando esta expõe que a posição ocupada pelos sujeitos dentro da estrutura social reflete na maneira como eles interpretam a realidade.

Dando continuidade à nossa análise, um outro caminho de constituição dos saberes profissionais apontado no discurso de alguns professores é o momento de iniciação à docência. Considerando esse cenário, vejamos o que dizem a Professora 3 e o Professor 6:

Eu comecei a ensinar na escola. E aí, eu vejo que esse espaço também foi me constituindo, eu ainda não estava na universidade. Eu senti as dificuldades do começo desse processo. E aí eu penso que essa experiência inicial, em que eu estava desorientada, perdida foi me ajudando a ir apreendendo... Logo depois eu entrei na universidade e aí eu comecei o estudo de temáticas do campo da Pedagogia. Eu senti que essa conversa entre o que eu estava aprendendo na universidade e o que eu estava vivendo na escola foi me refazendo, me ressignificando. Então, a partir desses primeiros momentos da iniciação à docência eu também comecei a constituir meus saberes profissionais (Professora 3).

[...] primeiro foi a busca do emprego, segundo a formação inicial, terceiro quando eu passo com vinte e três pra os vinte e quatro anos no meu primeiro concurso pra professor substituto da universidade, sem experiência nenhuma, eu nunca tinha

entrado numa sala! Mas eu sabia que eu queria ocupar esse espaço! [...] Então, eu acho que pensar as narrativas de si é um saber que eu tenho trazido de volta, porque eu só estou aqui hoje por causa dessa memória, dessa história que foi me constituindo (Professor 6).

A leitura desses discursos nos revela como o momento de iniciação à docência marcou a vida desses dois professores e repercutiu no processo de constituição dos saberes profissionais dos mesmos. A Professora 3, por exemplo, apresenta informações de como ela viveu esse período, ou seja, as angústias e dificuldades que estiveram presentes nesse trajeto e a maneira como ela conseguiu enfrentá-las. Por sua vez, o Professor 6 deixa claro que a experiência de iniciação à docência está inserida dentro da sua trajetória, pois trouxe um aprendizado que lhe constitui até hoje.

Sendo assim, com esteio no discurso desses professores podemos afirmar que, nesse enquadramento, a palavra constituição está associada a ideia de começo e sugere a existência de uma etapa inicial que impulsionou o desenvolvimento das etapas posteriores. Portanto, o sentido que está expresso nesses discursos nos ajuda a clarificar o fato de que, o exercício da docência exige memória, pois ele também está imerso nos saberes que foram consolidados no passado. Destarte, é refletindo sobre as experiências já vividas que esses profissionais se tornam capazes de ressignificar à docência no presente.

De fato, há esse consenso entre os autores que estudam a formação docente, ou seja, o de que o período de iniciação ao magistério deixa marcas profundas na memória dos professores e reverbera na maneira como eles desempenham este ofício ao longo da carreira. Além disso, esse primeiro contato com a sala de aula, quase sempre vem acompanhado de uma grande carga emocional, por se tratar de um momento em que esses profissionais estão apreendendo e descobrindo as diversas formas de trabalhar com os estudantes, de conviver com seus pares e também de lidar com as decisões oriundas dos sistemas que regulam as instituições de ensino onde trabalham.

Nas palavras de García (2010, p. 28):

A inserção profissional no ensino, como comentamos, é o período de tempo que abarca os primeiros anos, nos quais os professores realizarão a transição de estudantes para docentes. É um período de tensões e aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos e durante o qual os professores iniciantes devem adquirir conhecimento profissional além de conseguirem manter certo equilíbrio pessoal.

Acerca dessa temática Guarnieri (2005) também nos diz que o movimento do tornar-se professor só se realiza no exercício da profissão, sendo assim: “[...] o aprendizado da profissão a partir de seu exercício possibilita configurar como vai sendo constituído o processo

de aprender a ensinar” (Guarnieri, 2005, p. 05). Em consonância com esta ideia, podemos assegurar que aprender a ensinar é, por excelência, um caminho pelo qual os professores interpretam as teorias, elaboram formas inovadoras de intervenção na realidade profissional, e, com base nisso, constituem os seus saberes. Apesar, de ser considerada uma etapa difícil, na qual muitos desistem da carreira, o período de iniciação à docência possibilita a consolidação de grandes aprendizados, notadamente o estabelecimento da autoconfiança e da segurança necessária ao enfrentamento das dificuldades que vão surgindo ao longo desse percurso.

Logo, essa etapa é importante porque contribui para que os docentes apreendam os hábitos e as práticas específicas do magistério e, assim, possam desenvolver o senso de pertencimento a essa categoria profissional. Diante disso, considera-se que essa vivência impulsiona a construção da identidade dos professores, que por sua vez, está associada ao movimento de constituição dos saberes necessário ao exercício crítico e reflexivo do ofício. No centro dessa discussão, Garcia (2010) continua explicando que esse período simboliza um ritual de iniciação, cuja principal finalidade é a transmissão da cultura docente ao professor iniciante, isto é, dos conhecimentos e valores que expressam o significado social do magistério. Segundo este autor, a partir disso ocorre: “[...] a integração da cultura na personalidade do próprio professor, assim como a adaptação do mesmo ao entorno social em que desenvolve sua atividade docente” (Garcia, 2010, p. 30).

Com suporte nessas elucidações é possível verificar que a dimensão ideológica expressa nos discursos desses professores está voltada para a ideia de que a docência é uma trajetória formada por etapas, na qual cada uma delas tem a sua especificidade e visa contribuir no processo de constituição dos saberes profissionais. Portanto, observa-se que essa maneira de conceber esta profissão vai na contramão das ideias propostas no rol das políticas educacionais atuais, as quais concebem a formação para o magistério como uma mera atividade de preparação ou de treinamento de competências. Haja vista, é de suma importância sublinhar que no contexto dessas políticas, a concepção de educação e a ideologia difundida é aquela que justifica a reprodução do sistema capitalista e se adequa a ele.

Por fim, o quarto e, último caminho de constituição dos saberes profissionais expresso nos discursos dos docentes é o da reflexão crítica e diuturna sobre a prática. Dessa maneira, eles relataram que a atitude de rever as aulas, reavaliar o planejamento didático e estar constantemente estudando na perspectiva de aprimoramento da atividade pedagógica são ações relevantes as quais possibilitam a constituição de novos saberes, bem como a retroalimentação daqueles já conquistados.

No contexto dessa discussão, a Professora 3, Professora 1 e o Professor 5 expressam seus discursos da seguinte forma:

Eu não me sinto formada. Assim, pronta, preparada! Ainda existem desafios, incertezas e dúvidas. E eu penso que isso é o que motiva. Então, eu acho que esse processo também de estar refletindo sobre a aula isso ajuda a gente a ir melhorando. Aí é quando eu digo: não, eu vou ter que fazer assim, eu vou mudar! Vou fazer de tal maneira! Entendeu? Eu acho que isso é o que vai fazendo com que eu aprenda, permanentemente. É essa capacidade de estar olhando para os erros e tentando acertar, mesmo sabendo que nunca vai ser perfeito né (Professora 3).

Você lê e você trabalha na sala de aula fazendo as devidas adaptações. E hoje eu continuo aprendendo porque eu continuo estudando. Eu faço sempre reajustes nas minhas disciplinas, eu gosto de mudar os textos e olhar o que os outros profissionais estão trabalhando em didática. Eu acho que é essa boa vontade de querer aprender e de saber que a gente nunca está pronto né? Então, eu gosto sempre de fazer um processo de reflexão quando eu saio das minhas aulas. Obviamente que nem todos os dias você consegue dizer assim, nossa, eu consegui atingir os meus alunos! (Professora 1).

O professor que é crítico, reflexivo, ele precisa constantemente fazer uma autocrítica da sua práxis docente, no intuito de estar sempre se autoavaliando e, ao mesmo tempo se adequando as diversas situações, no intuito de trabalhar situações iguais de formas diferentes. [...] Então, eu enxergo que eu estou em constante processo de evolução porque, a cada semestre, ao mesmo tempo que eu estou ali pra orientar e direcionar aqueles alunos eu também estou aprendendo com eles né? E aí, conseqüentemente eu consigo, a cada novo semestre, trazer algo inovador para aquela disciplina (Professor 5).

Decidimos apresentar esses três discursos nessa sequência porque verificamos que existe uma concatenação de ideias entre eles, pois apesar desses professores se expressarem de formas diferentes, todos apontaram a importância da reflexão sobre a prática no processo de constituição dos seus saberes profissionais. Em seu discurso, a Professora 3 diz, de uma maneira muito enfática, que não se sente totalmente pronta, porquanto, ainda enfrenta algumas dificuldades no exercício diário da docência. Entretanto, destaca que o olhar atencioso e sensível para essas dificuldades, lhe ajuda a redirecionar o caminho, a refazer o planejamento didático. A partir daí, ela indica que a reflexão sobre a prática é uma atitude necessária, pois lhe ajuda a ir melhorando e aprendendo durante esse trajeto.

Do mesmo modo, a Professora 1 também apresenta esta ideia, isto é, a de que a docência é uma ação inacabada, a qual necessita de constantes reformulações. Desse modo, ela fala sobre o desejo de aprender e destaca a importância da teoria para a fundamentação da sua prática em sala de aula, ao passo que também reconhece a importância do estudo como um instrumento que suscita a reflexividade nos professores.

Por último, o Professor 5 evidencia a importância da autoavaliação para o exercício crítico e reflexivo da docência. Mediante essa ideia ele caracteriza a prática pedagógica como

uma atividade inovadora e também enfatiza a importância da relação professor-aluno, no processo de constituição dos seus saberes profissionais.

Como já anunciamos, essas três perspectivas se assemelham na ideia de que a reflexão sobre a prática também é um caminho de constituição dos saberes profissionais. Nesse caso, a palavra constituição está ligada a noção de reflexão, pois faz alusão às necessidades dos professores estarem continuamente repensando o trabalho que realizam em sala de aula. Por isso, concebe-se que o sentido manifesto nos discursos apresentados, evidencia a importância do conhecimento que eles têm sobre si mesmo como uma forma de aprendizagem ininterrupta do ofício. No centro dessa temática Ghedin (2009), nos ensina que a reflexão é a atividade de pensar acerca das próprias convicções, de questionar as certezas e instituir a dúvida problematizadora, o que conduz a uma tomada de consciência do sujeito diante das suas atitudes. Com base nessa ideia, Ghedin (2009, p. 10) nos diz que a reflexão pode ser definida como: “[...] uma atitude de permanente pensar sobre as ações para iluminar o próprio pensamento que orienta nosso modo de agir. É uma atitude de estarmos permanentemente acordados diante do que nós somos e diante do que queremos fazer conosco”.

Nessa mesma direção, Libâneo (2012, p. 81) acrescenta dizendo que as ações dos sujeitos são inteligíveis à consciência. Portanto, os seres humanos além de serem capazes de fundamentar seus comportamentos, também são capazes de reorientá-los. Diante disso compreende-se que: “A reflexividade consiste, precisamente, nesse processo de tomar consciência da ação, de tornar inteligível a ação, pensar sobre o que se faz”.

No caso da docência, o principal objetivo da reflexão é possibilitar que os professores busquem a fundamentação teórica necessária para a ação que desenvolvem e, a partir daí, possam romper com a utilização de práticas pedagógicas calcadas na racionalidade técnica e na transmissão mecânica dos conteúdos. Outro objetivo seria o de contribuir para que esses profissionais compreendam o sentido político do trabalho educativo, isto é, a função política a qual está implicada na forma de ensinar. No bojo dessa discussão, considera-se que os docentes só serão capazes de articular um modelo de ensino voltado para emancipação dos indivíduos se reconhecerem qual o significado da educação, considerando o vínculo desta com o contexto social mais amplo. Sendo assim, ter a consciência sobre as próprias ações é o primeiro passo a ser dado quando a intenção é transformar a realidade.

Esse movimento diuturno de pensar sobre as próprias ações e o significado que elas assumem dentro do contexto social coloca os professores na posição de intelectuais críticos e contribui para o não engessamento do trabalho docente. Outrossim, observa-se que essa maneira de viver à docência sedimenta o terreno da constituição dos saberes profissionais. Nesse

sentido, conforme nos lembra Ghedin (2012), a figura de um intelectual crítico pode ser associada à de um professor que se esforça para desvelar as relações ou os confrontos estabelecidos entre a educação e a estrutura societária vigente.

Conforme reforça o autor, esse intelectual se empenha no cuidado:

[...] por desentranhar a origem histórica e social do que se apresenta a nós como “natural”, por conseguir captar e mostrar os processos pelos quais a prática de ensino atrapalha-se em pretensões, relações e experiências de duvidoso valor educativo (Ghedin, 2012, p. 161).

Diante disso, entendemos que esse movimento é orientador da atividade docente, pois é por intermédio dele que os professores organizam uma intervenção pedagógica consciente e atendem as especificidades de cada situação. Assim, compreende-se que, é somente dentro da possibilidade de refletir criticamente sobre o que se faz que eles conseguem ressignificar as teorias, repensar suas convicções e reavaliar a forma de ensinar, de modo que, possam vislumbrar o desenvolvimento de práticas educacionais inovadoras.

Nesse contexto, a reflexão é geradora de saberes, pois além de ser mediada pela teoria, ela direciona a atividade educativa no caminho que vai de encontro a transformação da realidade. Em outra fonte, Ghedin (2012) nos diz que a prática docente só pode ser considerada um espaço gerador de saberes quando ela for permanentemente submetida a um processo de análise e autocrítica. Destarte, podemos entender, conforme nos ensina Ghedin (2012, p. 155) que: “Refletir sobre os conteúdos trabalhados, as maneiras como se trabalha, a postura frente aos educandos, frente ao sistema social, político, econômico, cultural é fundamental para se chegar a produção de um saber fundado na experiência”.

Em conformidade com essa compreensão inferimos que a reflexão crítica não se restringe ao universo da sala de aula, ou a imediatez das práticas que são vivenciadas nesse espaço. Ela também não deve ser concebida numa dimensão individualista, ou seja, centrada na subjetividade dos professores, ou meramente técnica, pautada no treinamento de habilidades. Ao contrário disso, ela deve ser tratada como uma maneira de enxergar a realidade, de apreender a historicidade dos fatos, analisar e modificar as circunstâncias. Ainda com suporte nas ideias de Ghedin (2009), a reflexão é um instrumento valioso no campo da formação docente, pois além dela auxiliar os professores na luta pela concretização de uma sociedade democrática, impulsiona o movimento de constituição dos saberes profissionais.

No centro dessa premissa, este autor acrescenta que:

É importante lembrar e frisar que a reflexão não é uma técnica, mas é um “estado de espírito”, é um estado de consciência sobre o que somos, sobre o que são as coisas,

sobre por que são as coisas, por que fazemos as coisas do jeito que fazemos e do modo como nos posicionamos diante das coisas do mundo e da realidade. É claro que há um conjunto de limites deste conceito de reflexão, enquanto eixo que propõe formação para os professores. O limite é a tecnicização do conceito. Não há técnica para refletir e para pensar o mundo, a realidade e a nós mesmos, a reflexão é um estado, um modo de ser, um modo permanente de situar-se diante das coisas. A reflexão constitui o elemento que faz e torna o processo significativo e fundamental da formação do professor (Ghedin, 2009, p. 10-11).

Portanto, é com base nessa discussão que percebemos no discurso dos professores entrevistados, uma tomada de consciência diante do trabalho que desenvolvem. Verificamos que é justamente essa consciência de si mesmo que os conduz a uma necessidade de rever as próprias ações, redirecionar o processo de ensino aprendizagem para conseguir alcançar os objetivos almejados. Outro aspecto que observamos nesses discursos é a presença de um sentimento de rejeição no tocante a adoção de práticas pedagógicas tradicionais, as quais impedem a reflexão por entenderem que o papel do professor está restrito a transmissão de conteúdos.

Esses aspectos ficam muito claros no discurso da Professora 3, por exemplo, quando ela diz que é necessário mudar constantemente a forma de trabalho. Isso também fica nítido na declaração da Professora 1, pois ela afirma que o docente nunca está pronto, sendo assim, também é preciso ter boa vontade para aprender a ser docente. Por fim, o Professor 5 relatou que também aprende com os estudantes. Esses dizeres nos dão indícios de que a forma como esses professores concebem a docência propicia o exercício da reflexão crítica sobre a prática. Franco (2008) oferece embasamento para essa nossa análise quando diz que os professores também são capazes de criar possibilidades de constituição dos saberes profissionais.

Com esteio nessa ideia a autora elucida que:

Esse estranhamento, essa perplexidade é um espaço da possibilidade pedagógica: o estranhamento, a angústia, as dissonâncias demonstram que há ainda um espaço para a construção de um fazer significativo. Há um espaço para que as práticas comecem a falar, a informar, a formar. Há um espaço para transformação das práticas em instrumentos pedagógicos de formação (Franco, 2008, p. 111).

Sendo assim, encontramos nas palavras de Franco (2008) o aporte necessário a compreensão de que a inconformidade desses professores diante dos problemas e das dificuldades encontradas no cotidiano da sala de aula, também pode ser um caminho de fomento à reflexão sobre a prática. Dando prosseguimento a nossa análise, nos debruçaremos agora na interpretação do discurso dos demais professores. Na sequência, analisaremos os discursos dos

seguintes professores: Professor 4, Professor 7, Professor 6 e da Professora 2. Vejamos o que eles têm a nos relatar:

Então, dessa dimensão de me considerar um sujeito inacabado no sentido da formação é que eu enveredo pelo campo da pesquisa como eixo da minha prática. Por mais que eu atue com as mesmas disciplinas eu busco sempre ter essa consciência, que os alunos que me chegam são sujeitos com outras perspectivas de mundo. Então, a partir de um procedimento de análise daqueles que me chegam é que eu posso agir (Professor 4).

[...] quando eu passo ao ensino universitário, a minha incursão é pela didática, já fui logo me associando a pesquisadores da área e ampliando meus horizontes para além daquilo que eu tinha aprendido na graduação e aí eu tive que realmente correr atrás desses saberes da didática. E, aí então, tudo isso foi me dando uma quantidade maior de conhecimentos. E, depois, cada disciplina, cada encontro com novos alunos, com novos colegas, vai te levando a pensar outras possibilidades ou até mesmo reconhecer que tu estavas errado em alguns momentos. Então, eu acho que isso tudo fez com que eu constituísse esses saberes (Professor 7).

Um exemplo, eu acho que pra finalizar esse ponto seria o planejamento, o mesmo conteúdo, mesma ementa, mesmo professor, mas as condições são diferentes, os alunos são outros né. Então, nem sempre vai ser da mesma maneira, cada experiência vai ser única. Quando eu chego em casa eu sempre levo questões pra pensar na próxima aula. Muitas vezes eu já cheguei a pensar nossa como não foi boa a aula hoje! Assim como também já teve muitas vezes que eu pensei nossa como foi incrível! E não teve nenhuma escolha tão sistematizada, as vezes foi uma simples conversa e a aula deu super certo. Mas eu gosto dessa sensação porque senão a gente seria um robô né (Professor 6).

Eu sempre digo né, que a aprendizagem ela é necessária de forma contínua. Então é necessário a gente estudar, buscar o novo, estar sempre aberto a novas experiências. E esse ciclo ele não se encerra. É necessário a gente estar sempre estudando, buscando conhecimentos, buscando conhecer, aprender, porque isso é fundamental, não só pra nós profissionais, mas como sujeitos existentes na sociedade (Professora 2).

A leitura desses discursos nos indica como cada professor reflete sobre sua prática e encontra nessa atitude, o direcionamento necessário ao desenvolvimento do ensino. A partir disso, esses docentes revelam que constituem os saberes profissionais na medida em que buscam articular uma intervenção consciente na realidade educativa. Percebe-se que, mais uma vez, o sentido da palavra constituição está ligado ao da reflexão, conforme sinalizamos anteriormente. O Professor 4, por exemplo, diz que se reconhece como um profissional inacabado. Mediante essa forma de conceber a sua prática, ele fala sobre a importância da pesquisa e do conhecimento acerca das características e necessidades dos seus alunos, pois é com base nisso que consegue identificar qual é o melhor caminho a ser seguido, isto é, qual intervenção deverá realizar.

Na sequência, o Professor 7 também deixa claro que a busca permanente pela compreensão do que é docência é um dos aspectos que lhe possibilita constituir os seus saberes profissionais. Por outro lado, quando ele diz que foi preciso “correr atrás desses saberes”, está

sinalizando para a necessidade de buscar conhecer a si mesmo, de refletir sobre o próprio trabalho com vistas a consolidação de novos aprendizados.

Por conseguinte, o Professor 6 diz que pensar sobre aquilo que acontece em sala de aula, tanto o que deu certo, quanto o que não deu certo é um procedimento fundamental na docência. Ressalta ainda que a aula é sempre uma “experiência única”, ou dizendo de outro modo: é sempre uma ação contextualizada a qual vai sendo gradativamente construída com a participação dos discentes. Outro ponto que também chamou a nossa atenção na sua fala e que expressa a importância da reflexão, está relacionado a ideia de que o trabalho pedagógico não é uma atividade meramente técnica, mas humana.

Por fim, o discurso da Professora 2, nos lembra que a docência é um ciclo de constantes aprendizados, os quais repercutem na prática qualificada desse ofício. Com suporte nessa concepção, entende-se que os conhecimentos aprendidos e as experiências vivenciadas no decorrer dessa profissão só se transformam em saberes mediante uma atitude constante de reflexão crítica sobre a prática pedagógica.

Em consonância com a análise que fizemos até aqui, não é difícil constatar que a postura crítico reflexiva diante da própria prática auxilia esses professores no redirecionamento das suas ações, na leitura das necessidades apresentadas pelos estudantes, bem como na busca por soluções que dialoguem com as particularidades de cada situação. Destarte, acreditamos que esse percurso tem um significado formativo, pois exige a constituição de um vasto repertório de saberes que os auxiliam os docentes no enfrentamento das múltiplas demandas existentes na sala de aula.

Nesse delineamento, entende-se que esse repertório de saberes é mobilizado no momento em que esses profissionais ressignificam as teorias, a partir dos dados presentes na realidade e vice-versa e ainda quando eles reorganizam a maneira de ensinar e, com base nisso, descobrem formas inovadoras de intervenção pedagógica. Isso significa que, para além de uma ação meramente técnica, a atividade docente também é teórica, pois ela exige o exercício do pensamento, da autocrítica, da capacidade de interpretar, sintetizar, relacionar e avaliar. Portanto, a reflexão é o caminho pelo qual os professores conseguem atribuir sentido as suas ações e compreender o significado que elas adquirem dentro do contexto social mais amplo.

Conforme explicitam Celistre e Silva (2004, p. 101-102):

Ao tomar consciência de que sua ação como educador fundamenta-se em opções de uma concepção de homem e de mundo, começa, então a perceber a abrangência de seu trabalho como pessoa que contribui para formação de outras pessoas e, portanto, sujeito na construção da sociedade.

Assim, com suporte na leitura desses discursos podemos compreender que a reflexão é geradora de saberes, quando ela suscita o trânsito entre a teoria e prática, a prática e a teoria, impulsionando a criação de novas formas de ensinar e aprender. Por outro lado, ela também é geradora de saberes quando transcende o universo da sala de aula e possibilita que os docentes questionem as próprias atitudes, bem como a função social que estão desempenhando em face dos objetivos do ensino. Portanto, como acrescentam Lima e Gomes (2012, p. 209): “Trata-se aqui de estranhar o que é habitual, desenvolvendo assim uma atitude científica de olhar a realidade educacional para além do senso comum”. Nessa ótica, a atividade educativa não é estática, mas dinâmica.

Ghedin (2012, p. 166) nos auxilia na elucidação desta temática quando argumenta que

Pensar na reflexão refletida nela própria é uma tentativa de compreender qual é a sua estrutura, função e finalidade. Como estrutura poderíamos dizer que é onde o ser humano se revela e se conhece quando se questiona; como função ela é a facilitadora do processo de sistematização do pensamento, fazendo-o permanecer como filosofia que compreende ou busca compreender o Ser; como finalidade é aquela que possibilita a instauração da crítica e da criatividade.

Desta feita, é importante destacar que ao chamarmos a atenção para a contribuição da reflexão no desenvolvimento da atividade pedagógica, não estamos querendo transmitir uma concepção salvacionista ou individualista da docência, como faz a ideologia liberal. Nesta concepção, propaga-se que a simples ação de refletir sobre as questões restritas ao cotidiano da sala de aula resolveria todos os problemas educacionais. Com base nisso, ocorre um mecanismo de culpabilização dos professores pela existência desses problemas, sem que sejam analisadas as condições sociais em que eles ensinam.

Ao contrário disso, o que tencionamos demonstrar é que a dimensão ideológica expressa nos discursos dos professores, nos mostra que o exercício crítico da reflexão torna esses profissionais mais capazes de identificar os condicionantes sociais que interferem na forma como eles ensinam e, impedem, inclusive, que eles tenham a possibilidade de pensar sobre o trabalho que realizam e de reivindicar por melhores condições de formação e de trabalho. Como nos lembra Freire (1996, p. 38): “A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. Por outro lado, objetivamos também clarificar a noção de que o processo de constituição dos saberes profissionais só se efetiva pela mediação de uma didática reflexiva, consciente e teoricamente orientada.

Vivemos em uma sociedade neoliberal, que destrói a autonomia dos docentes em nome da acumulação flexível do capital e isso repercute drasticamente na formação para o magistério e na concretização de práticas pedagógicas de cunho progressista. Entretanto, indicamos que se não reconhecermos nesses profissionais a capacidade de refletirem criticamente sobre as próprias atitudes e de constituírem os saberes necessários ao exercício consciente e qualificado da profissão, estaríamos desconsiderando o papel emancipatório da educação diante da opressão, o que caracterizaria uma maneira “crítico-reprodutivista” de conceber essa questão, conforme elucida Saviani (2009). Não obstante, estaríamos também contrariando aquilo que Freire (1996, p. 98) nos orienta quando diz que “Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo”.

Por isso, decidimos mostrar ao longo dessa exposição, que conforme nos orienta a “Pedagogia progressista” (Libâneo, 2011), a reflexão crítica capacita os docentes para que eles possam intervir na realidade da qual fazem parte. Além disso, ela os instrumentaliza para que eles sejam agentes de transgressões no interior da sala de aula e possam suscitar, mesmo dentro dos limites impostos pelos seus contextos e pelas suas condições de trabalho, processos de conscientização, resistência e transformação social. Desse modo, como bem nos ensinam Celistre e Silva (2004, p. 101): “[...] O professor precisa ter boa dose de rebeldia para vencer as adversidades impostas por um sistema que tenta manipular sua atuação, seja pela má remuneração, precárias condições de trabalho ou pelo cerceamento teórico”.

Do mesmo modo, Placco e Souza (2015, p. 80, grifos das autoras) anunciam que:

Essa possibilidade de criar o próprio conhecimento pedagógico demarca o perfil de um profissional autônomo. A atividade docente passa a ser orientada por escolhas, movidas pelos objetivos estabelecidos, *a priori*, que, com o tempo, vão se renovando a adquirindo novos significados: é a consciência crítica da função social do papel do professor que vai se constituindo.

Outrossim, com suporte na análise realizada nesta categoria, foi possível evidenciar que a constituição dos saberes profissionais dos docentes entrevistados está alicerçada nas trajetórias de vida e formação, as quais englobam a experiência como discente ao longo da jornada educacional, a formação inicial e continuada e início da carreira no magistério e também na reflexão crítica, a qual conduz esses profissionais a adotarem uma postura de revisão contínua de suas práticas.

Com relação a práxis pedagógica, evidencia-se que o desenvolvimento desta articula-se diretamente ao movimento de constituição desses saberes. Em síntese, percebe-se que a práxis encontra respaldo no exercício consciente da docência, isto é, na capacidade de teorizar sobre as ações desempenhadas e compreender o significado que elas adquirem dentro

do contexto histórico mais amplo. Por outro lado, ela também está ancorada na utilização de uma didática criativa e dialógica, pois esta fomenta a inovação no ensino e a conscientização dos indivíduos para que eles possam transformar a realidade da qual fazer parte.

Assim sendo, tomando como referência os dados apresentados e analisados ao longo desta categoria, é possível verificar que a nossa tese se confirma, a qual está fundamentada na ideia de que os professores de didática dos cursos de licenciatura da Universidade Regional do Cariri - URCA realizam, na sua atuação profissional docente, o movimento de constituição dos saberes profissionais que permitem o desenvolvimento da práxis pedagógica na Educação Superior.

Ademais, verifica-se que, para esses professores, o sentido dessa constituição está relacionado a ideia de que primeiro: ela é um processo, isto é, um percurso que começa desde o início da vida escolar quando esses professores, ainda na posição de alunos, tiveram a oportunidade de conviver com seus mestres e observar o modo como eles exerciam a docência. Segundo: ela exige formação, pois está relacionada a atividade de aquisição sistematizada dos saberes que caracterizam a profissão. Terceiro: ela evolve a conscientização, que por sua vez, ocorre ao longo da formação e propicia uma tomada de consciência por parte dos professores diante da importância da aprendizagem desses saberes. Quarto: ela está interligada ao começo. Nesse caso, as experiências vivenciadas no início da carreira no magistério servem de direcionamento para a ampliação e refinamento desses saberes. Quinto: ela pressupõe reflexão. Com base nisso, infere-se que a reflexão crítica sobre a prática pedagógica impulsiona o movimento de constituição dos saberes profissionais, ao passo em que, também possibilita a retroalimentação daqueles já consolidados.

Com base nesse delineamento, podemos afirmar que a análise feita nos discursos dos professores entrevistados nos fornece o embasamento necessário a compreensão de que o movimento de constituição dos saberes profissionais também possui uma dimensão ideológica, a qual está ligada ao entendimento de que a docência é historicamente construída, por isso, concebe-se que esse movimento está associado a representação social do magistério, ou melhor, as crenças sobre o que é ser professor, as quais são difundidas ao longo da história.

Essa dimensão ideológica nos mostra ainda que tanto a formação inicial, quanto a continuada, são epistemologicamente orientadas, pois fundamentam-se em determinadas concepções de educação e sociedade. Nessa trama, observa-se que a visão desses professores acerca dessas duas etapas está associada a consecução de uma trajetória cuja função é possibilitar a apreensão de um conjunto de conhecimentos, bem como a reflexão crítica em torno das práticas pedagógicas culturalmente consagradas. Além disso, nota-se que essa visão

está pautada na luta pela valorização da profissão, o que, na maioria das vezes, contraria a perspectiva socialmente disseminada, que sob a égide da ideologia neoliberal, volta-se, predominantemente, para um modelo de formação assentado na racionalidade técnica, no esvaziamento da teoria e no treinamento de competências e habilidades restritamente mecânicas.

Dito isso, indicamos que na próxima categoria analisaremos a integração dos saberes profissionais desses professores. Nela, descreveremos como eles fazem uso dos saberes em sala de aula e conseguem identificar as situações nas quais devem mobilizar cada um deles com vistas a concretização da práxis pedagógica.

5.2 A integração dos saberes profissionais dos professores

O objetivo dessa categoria é analisar como os professores de didática dos cursos de licenciatura da Universidade Regional do Cariri – URCA integram os diversos saberes profissionais na perspectiva de desenvolvimento da práxis pedagógica, isto é, os saberes relacionados aos conhecimentos das disciplinas, os pedagógicos, experiências e curriculares. No centro desse debate, considera-se que a docência exige o domínio de todos esses elementos, pois eles precisam ser mobilizados pelos educadores durante a atividade do ensino.

Nessa discussão, procuramos descrever como esses professores desempenham essa atividade e conseguem atender as demandas e necessidades desse processo. Portanto, começaremos a nossa análise evidenciando que a integração desses saberes ocorre na relação com a aprendizagem dos discentes, ou seja, a partir das mediações realizadas pelos docentes, visando a consolidação dessa aprendizagem. Vamos iniciar com a apresentação do discurso dos seguintes professores: Professor 4, Professor 7 e do Professor 6.

Nessa ordem, vejamos o que eles nos dizem acerca dessa questão:

A forma como eu integro esses saberes é também nesse universo do que esses alunos me trazem né? Porque a partir desse Feedback eu consigo traçar estratégias, mudar literaturas, trazer novos exemplos e novas metodologias. Porque se eu afirmar pra você que o que eu faço para mim deu certo é uma coisa, mas ouvir de quem já passou pela disciplina é outra. Então, eu acho é esse Feedback desses alunos mesmo, onde eu consigo ver essa dimensão de que esses saberes estão sendo alimentados e retroalimentados (Professor 4).

Bom, sempre há essa busca né, por isso que o professor tem que ter a paciência de tentar entender, de fazer a leitura do contexto, mas eu procuro a todo momento sim, fazer essa integração dos saberes. Então, no cotidiano da sala de aula, nos desafios que a docência nos traz, porque cada aula é uma aula né..., mas a busca é sempre por manter esses saberes integrados. Porque no momento que eu vou abandonando os saberes profissionais, eu vou ficando mais pobre enquanto professor no sentido de

ganhar a turma, de alcançar o objetivo, de construir uma aula que faça sentido (Professor 7).

Eu acho que só integrando, é fazendo, produzindo, historicizando, lendo né. Então, sim eu tenho buscado integrar. O tempo todo buscando integrar. O conteúdo ele não é fechado, existe uma teoria sobre aquele conteúdo, mas a maneira como eu vou trabalhar depende do outro. Então, partindo dessa ideia eu, junto com os estudantes, busco sim integrar... Então, a visão propositiva é fundamental. Então, é a escuta do que o estudante propõe, cria e recria que me faz rever a própria condição do fazer. Então eu acho que é nesse direcionamento mesmo (Professor 6).

A leitura desses discursos nos apresenta um pouco da complexidade imbricada no movimento de integração dos saberes profissionais realizado por esses professores. Com esteio nos dizeres deles é possível compreender que esse movimento procura se adequar as características apresentadas pelos discentes, bem como as necessidades manifestadas por eles no decorrer do processo de ensino aprendizagem. O Professor 4, por exemplo, inicia seu discurso afirmando que a maneira como ele integra esses saberes tem a ver com o universo dos alunos, isto é, com aquilo que eles trazem como questões. Por conseguinte, o Professor 7 diz que, esse processo está assentado na leitura que ele faz do contexto da sala de aula e nos desafios que estão presentes nesse espaço. Por último, o Professor 6 destaca que o modo como ele vai trabalhar depende do que os estudantes propõem, criam e recriam, pois é com suporte nesse entendimento que ele consegue rever o próprio fazer.

Neste sentido, a integração dos saberes profissionais caracteriza-se como um dos pilares do trabalho docente, um mecanismo primordial ao desenvolvimento da ação educativa, uma vez que, possibilita a adequação da atividade pedagógica as necessidades apresentadas pelos estudantes durante a trajetória formativa. Evidencia-se, portanto, que quando os professores procuraram adequar o ensino as diversas formas pelas quais os estudantes aprendem, precisam mobilizar um vasto repertório de saberes, conhecimentos, habilidades, atitudes e vivências que favorecem a assimilação dos conteúdos ensinados. Outrossim, Bussmann e Abbud (2002, p. 136) corroboram com este pensamento e mediante isso enfatizam que: “[...] O professor, como já se enfatizou, é aquele profissional que precisa associar um conjunto de capacidades e habilidades pessoais, teóricas e práticas, em um processo constante de tomada de decisão cujo produto é o outro, ser humano como ele”.

Nessa mesma direção, Roldão (2007, p. 101) argumenta:

Prefiro, assim, em vez de prática docente, falar da acção de ensinar, enquanto acção inteligente, fundada num domínio seguro de um saber. Esse saber emerge dos vários saberes formais e do saber experiencial, que uns e outro se aprofundam e questionam. Torna-se saber profissional docente quando e se o professor o recria mediante um processo mobilizador e transformativo em cada acto pedagógico, contextual, prático e singular. Nessa singularidade de cada situação o profissional tem de saber mobilizar

todo o tipo de saber prévio que possui, transformando-o em fundamento do agir informado, que é o acto de ensinar enquanto construção de um processo de aprendizagem de outros e por outros – e, nesse sentido, arte e técnica, mas fundada em ciência.

Sendo assim, na medida em que a aprendizagem dos discentes avança ou retrocede, os professores vão gradativamente requisitando os diversos saberes profissionais e procurando integrá-los dentro da ação pedagógica. É sobre isso que o Professor 7 fala quando diz que cada aula é única, pois a docência é um desafio, uma busca constante de saberes e conhecimentos os quais fundamentam o exercício cotidiano da profissão. O Professor 4 também se reporta a esse assunto ao dizer que o que ele faz em sala tem que dar certo para os alunos, ou seja, é preciso que o ensino atenda, sobretudo, as necessidades de aprendizagem dos alunos. Por fim, o Professor 6 complementa esta ideia argumentando que a aula não é uma instância fechada, por isso a sua forma de atuar está em conexão com as formas pelas quais dos discentes aprendem.

Como podemos atestar, mediante a análise do discurso desses professores, a palavra integração é utilizada por eles para designar o ato de mobilizar um conjunto de saberes que os auxiliam na condução do ensino e da aprendizagem. Portanto, é neste sentido, que essa palavra é por eles empregada. Com base nessa constatação é possível compreender ainda que, a forma como eles praticam essa atividade de mobilização não é pré-determinada, mas estabelece uma conexão com o que vai sendo construído com os estudantes no dia a dia. Nessa perspectiva, integrar não é sinônimo de juntar saberes, também não é elencá-los dentro de uma sequência hierárquica, mas é fazer a interligação entre eles dentro da própria dinâmica de funcionamento da aula, buscando a vinculação entre os mesmos.

Em razão disso, enfatiza-se que o movimento de integração desses saberes é sempre um percurso contextualizado, porquanto, se realiza mediante a leitura que os professores fazem das singularidades presentes nas diversas situações de ensino. Por consequência, indica-se que esse movimento não está fundamentado numa racionalidade técnica, logo, não pode ser equiparado a execução de uma atividade mecânica, cujos profissionais já teriam um repertório pré-fabricados de saberes para aplicar de forma similar em todas as situações.

Gauthier (1998, p. 339) corrobora com esse entendimento quando nos lembra que: “[...] um saber terá valor na medida em que permita manter aberto o processo de questionamento. Um saber fechado sobre si mesmo não passa de um saber estático, dogmático, incapaz de alimentar a reflexão”. Destarte, como já foi dito, esse processo está relacionado as soluções encontradas pelos docentes para o enfrentamento de situações complexas as quais eles

precisam lidar diuturnamente, o que nos conduz ao entendimento de que a docência é, por excelência, uma atividade, dinâmica, criativa e intersubjetiva.

Em consonância com a concepção apresentada por Therrien (2006, p. 78):

A docência, como ‘gestão e transformação pedagógica/ética da matéria’, procede, portanto, através de uma racionalidade complexa, interativa, dialógica, do entendimento, que não exclui a racionalidade normativa, instrumental, de determinados campos da ciência e da tecnologia, mas que a integra num processo voltado para a emancipação humana e profissional dos sujeitos em formação.

Haja vista, considera-se que a dinamicidade da ação pedagógica exige o domínio de uma grande diversidade de saberes para à sua realização. Com arrimo nessa discussão, é importante salientar que os diferentes saberes profissionais, ou seja, os do conhecimento, os pedagógicos, os curriculares e os da experiência estabelecem uma relação de dependência entre si, sendo assim, um não se sobrepõe ao outro, pois todos são igualmente importantes para o desenvolvimento da docência. Do mesmo modo, embora se reconheça que os professores acumulam uma vasta experiência advinda do exercício cotidiano da profissão, não podemos afirmar que somente o domínio desse campo seria suficiente, já que a principal característica da docência é o aprendizado contínuo do ofício e a descoberta incessante de novas formas de atuação.

Nessa perspectiva, cada situação particular vai solicitar que os docentes desenvolvam um nível mais elaborado de compreensão da realidade e possam formular novas maneiras de condução da ação didática. Outrossim, essa dinâmica encontra apoio nos conhecimentos científicos apreendidos durante a formação inicial e continuada, que, ao serem ressignificados pelos professores em sala de aula, assumem a condição de saberes. Por isso, concebe-se que a teoria cumpre um papel orientador ao longo de todo esse percurso, porquanto, ela possibilita a retroalimentação permanente dos saberes profissionais e a construção de práticas pedagógicas conscientes e teoricamente fundamentadas. É sobre isso que Guarnieri (2005, p. 12) fala quando explica que: “[...] a teoria mediatiza a relação do professor com a prática, podendo possibilitar o movimento de superação de uma visão exclusivamente pragmática do trabalho docente”.

Ademais, constata-se que, diferentemente do que ocorre em outras profissões, cujo objeto de trabalho é material e passivo, o objeto de trabalho do professor é um ser humano em processo de formação. Este fato confere a esta atividade um alto nível de complexidade, exigindo desses profissionais diferentes modos de atuação, isto é, múltiplas formas de abordar

um mesmo conteúdo, de se comunicar, ministrar e avaliar o ensino e também de se relacionar com os estudantes.

Compreende-se, portanto, que a imprevisibilidade deste ofício, aliada as interações humanas que os docentes estabelecem ao longo do processo de ensino os coloca numa posição de constante reformulação, pois durante esse trajeto, eles necessitam refletir sobre diferentes questões que não podem ser antecipadamente previstas e nem previamente controladas. Essa impossibilidade de controlar as situações exige que eles façam uma leitura rápida da realidade educativa, e, a partir daí, redirecionem suas práticas pedagógicas no próprio ato de condução da aula. Destarte, entende-se que a ocorrência de todos esses fatores impulsiona o movimento de integração dos saberes profissionais.

Como já foi dito, no contexto da docência aqui analisada, o termo integração não está relacionado a um mecanismo de adição ou justaposição, mas a uma relação de interdependência. Isso significa que existe um entrelaçamento entre os saberes profissionais, um diálogo permanente entre eles, o qual possibilita aos professores a compreensão das especificidades de cada situação e a efetivação de intervenções pedagógicas direcionadas. Dessa forma, esse movimento deliberado permite que eles transformem a realidade educativa e possam atender os objetivos do ensino mediante a utilização de diversas metodologias e atividades avaliativas.

Por outro lado, podemos dizer que a integração dos saberes profissionais é uma dinâmica que só se realiza quando os docentes conseguem enxergar a totalidade dos fatos que está imbricada na ação que desenvolvem, isto é, quando eles são capazes de identificar a relação existente entre o ensino, a aprendizagem dos estudantes e o contexto social mais amplo. Encontramos nas palavras de Roldão (2007, p. 100, grifos da autora) o embasamento necessário para a elucidação desse entendimento.

Sobre isso a autora assevera que:

Um primeiro aspecto do conhecimento profissional docente que o distingue é a sua natureza *compósita*, que é diferente de *composta*. Não se trata de um conhecimento constituído de várias valências combinadas por lógicas aditivas, mas sim por lógicas *conceptualmente incorporadoras* – o que também se distingue da ideia de simples integração. Nas práticas de qualidade, verificamos que não basta que integrem os conhecimentos de várias naturezas, mas que eles se *transformem*, passando a constituir-se como parte integrante uns dos outros. Por exemplo, o conhecimento didático de conteúdo incluirá, *modificando-o*, o conhecimento de conteúdo. Não basta ao professor conhecer, por exemplo, as teorias pedagógicas ou didáticas e aplicá-las a um dado conteúdo da aprendizagem, para que daí decorra a articulação desses dois elementos na situação concreta de ensino. Há que ser capaz de transformar conteúdo científico e conteúdos pedagógico-didáticos numa *acção transformativa*, informada por saber agregador, ante uma situação de ensino por apropriação mútua dos tipos de conhecimento envolvidos, e não apenas por adição ou mera aplicação.

Uma vez empreendidas essas discussões, já podemos dar continuidade a nossa análise. Nos debruçaremos agora na interpretação do discurso da Professoras 1 e da Professora 3, vejamos como elas se expressam:

Então, se você não traz, dentre desse conjunto de saberes, os saberes políticos, alguns saberes que também estão no currículo, acaba que você não vai conseguir dar conta desse conjunto de questionamentos que os estudantes trazem. Então, eu acho que é nesse sentido que os diferentes saberes que o professor tem na sala de aula eles vão estar se adequando. Então, é esse conjunto, é tudo isso, assim como um saber que também é social, é politizado e que está acontecendo no mundo. Porque não é só a didática, é o que a gente está vivendo, é o que a gente está construindo (Professora 1).

Então, as vezes a gente tem que buscar recursos que vão se adequar ao contexto daquela turma né. Porque a gente precisa adaptar a didática e os nossos saberes ao grupo, ao contexto. Então, eu penso que sim, na minha prática pedagógica todos esses saberes eles estão imbricados. Claro, que aí eu diria que o que vai ficar na nossa identidade é o que é significativo, não é? Nem tudo que eu aprendi na universidade está comigo. O que ficou comigo e que vai me constituir como professora é aquilo que foi marcante, que foi significativo pra mim. Porque tiveram muitos outros conhecimentos que não viraram saberes, que passaram por mim, mas, não me tocaram, não me constituíram (Professora 3).

Tomando como referência o que explicitamos anteriormente, podemos observar que de um modo similar, o discurso da Professoras 1 e da Professora 3 também expressa a noção de que a integração dos seus saberes profissionais é um movimento que ocorre em consonância com a aprendizagem dos estudantes, nesse caso, o sentido aí manifesto remete mais uma vez a ideia da integração como mobilização de múltiplos saberes, conforme já destacamos.

No caso da Professora 1, ela é enfática ao declarar que se o docente não realizar esse movimento ele não conseguirá articular um ensino pautado no desenvolvimento educacional dos indivíduos e acrescenta dizendo que ensinar didática não é somente ter o domínio dos conteúdos da área, mas também, considerar a relação entre o trabalhado realizado em sala de aula e o contexto social. Assim, pode-se afirmar que o discurso da Professora 1 manifesta ainda o sentido de que a integração remete ao ato de incorporar, dentro do repertório dos saberes profissionais, o saber social, isto é, aquele voltado para a compreensão dos conteúdos em face da realidade histórica vivida pelos seres humanos.

Este fato nos remete ao pensamento de Freire (1996), quando este autor afirma que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua construção. Diante disso, a docência é concebida como atividade dialógica, pois, exige o reconhecimento da identidade dos sujeitos, bem como das experiências e visões de mundo que eles desenvolvem nas relações estabelecidas com os outros seres humanos. Neste sentido, Freire (1996, p. 26) exprime que: “É exatamente neste sentido que ensinar não se esgota no ‘tratamento’ do objeto

ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível”.

Com suporte no discurso da Professora 1, também nos reportamos aos escritos de Saviani (2012), quando este autor argumenta que o ensino é uma prática social, ou dizendo de outro modo, é uma ação historicamente, politicamente e teoricamente situada, cuja principal finalidade é possibilitar aos sujeitos o acesso aos bens culturais elaborados pela humanidade no decorrer do processo histórico. A partir dessa concepção o autor exprime 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). Tendo em vista a complexidade desta atividade, entende-se que os professores necessitam integrar, cotidianamente, uma diversidade de saberes que os possibilitem transcender o ato de apenas transmitir os conteúdos. Também conforme complementam Bussmann e Abbud (2002, p. 133): “Na tarefa de ensinar não há como desconsiderar que, na sua essência, inclui também o aprender, sendo ambas, elementos básicos e fundamentais do trabalho docente: não se ensina o que não se sabe e, sabendo, é também preciso saber ensinar”.

Nessa perspectiva, considera-se que ensinar é uma ação multidimensional, voltada não somente para a transmissão dos conhecimentos científicos, mas também para a consolidação de valores, atitudes e habilidades as quais possibilitarão a formação cognitiva, humana e social dos aprendizes. Diante disso, os professores precisam integrar diversos saberes, como por exemplo: aqueles referentes a sua área de atuação, os curriculares, que estão relacionados as formas de organização dos conteúdos, tendo em vista a adequação desses conteúdos aos tempos e espaços de aprendizagem dos estudantes, os pedagógicos que dizem respeito a condução das ações didáticas e os experiências, que estão associados aos saberes conquistadas pelos docentes no decorrer do exercício diário da profissão (Pimenta; Anastasiou, 2014).

Para além dessa conceituação, também é necessário destacar que essa tipologia serve de orientação para que possamos compreender a especificidade da docência, porém, isso não invalida a ideia de que, além desses, os professores venham a constituir e integrar outros tipos de saberes no cotidiano das instituições onde trabalham. Destarte, isso vai depender das características e necessidades que eles enxergam em cada contexto. Mediante essa compreensão Placco e Souza (2015, p. 72) nos lembram que: “O professor interpreta a realidade com que se depara, o que lhe dá elementos para planejar ações, experimentar soluções, revê-las, recriá-las”.

Não obstante, o que nos chama atenção nesse debate é que esses saberes precisam ser permanentemente constituídos e integrados pelos docentes para que só assim, eles consigam

realizar as mediações necessárias a concretização da aprendizagem dos discentes. Obviamente, não podemos deixar de reconhecer que quando os professores iniciam a atividade do ensino, fazem uso de uma boa margem de saberes já consolidados, o que lhes possibilita uma compreensão inicial de cada realidade, entretanto, a outra margem vai sendo paulatinamente construída mediante a leitura dos contextos, em um movimento criativo de ressignificação das teorias educacionais nas práticas pedagógicas e vice-versa.

Como explicita Barth (1993, p. 65-66 *apud* Fiorentini; Júnior; Melo, 1998, p. 321):

O saber não é linear. Não se constrói como um prédio onde se deve necessariamente começar pela base e acabar pelo teto. [...] O nosso saber é o sentido que damos à realidade observada e sentida num dado momento. Existe no tempo, como uma paragem, uma etapa. Está em constante transformação, em perpétuo movimento tal como uma sinfonia inacabada.

É sobre isso que Roldão (2007, p. 101) fala quando afirma que: “[...] a função de ensinar é socioprática sem dúvida, mas o saber que requer é intrinsecamente teorizador, compósito e interpretativo”. Em conformidade com essa mesma linha de raciocínio, Villa (1998), também nos ensina que os saberes dos professores ultrapassam o domínio das competências técnicas, pois além de estarem fundamentados nas teorias da educação, expressam a dimensão pessoal e profissional do trabalho docente. Na discussão dessa temática, o autor explica que: “Trata-se, pois, de adquirir certa maestria, entendida como experiência de retroalimentação, de saber o que fazer, porque e como, de forma justificada e concreta, em qualquer situação, sempre sutilmente diferente de qualquer outra” (Villa, 1998, p. 40-41).

No caso da Professora 3, ela também afirma que é necessário adaptar a didática em conformidade com as características do grupo de estudantes. Entende-se, portanto, que essa necessidade de adequar a prática de ensino a cada nova situação é uma força impulsionadora da atividade docente pois, além de movimentar o repertório dos saberes profissionais já consolidados, oportuniza a elaboração de intervenções pedagógicas inovadoras. Em razão disso, Pimenta (2012, p. 28) salienta que uma das principais atribuições do professor: “[...] é compreender o funcionamento do real e articular sua visão crítica dessa realidade com suas pretensões educativas, as quais se reformula em função de contextos específicos”. De modo semelhante, Cunha (2004, p. 530) realça que: “[...] o exercício da docência nunca é estático e permanente; é sempre processo, é mudança, é movimento, é arte [...]”.

Não obstante, o discurso da Professora 3 nos faz refletir ainda sobre os significados que os docentes atribuem as suas trajetórias de vida e formação, as quais estão articuladas ao projeto de inserção na carreira. Com esteio nesse entendimento, a Professora 3 esclarece que a

forma como ela desenvolve a prática em sala de aula expressa a integração de um conjunto de conhecimentos que foram significativos ao longo das diversas etapas formativas pelas quais ela passou. Em razão disso, faz questão de destacar que muitos destes conhecimentos transmitidos durante esse percurso, não se transformaram em saberes, por isso não estão constituídos na sua atuação profissional. Nesse enquadramento, podemos observar que a palavra integração está sendo utilizada para designar não somente a mobilização de múltiplos saberes, mas, também, a incorporação dos mesmos na própria individualidade desta professora, isto é, na maneira como ela concebe e vive à docência. Outrossim, o sentido aí manifesto nos remete a ideia de integração como uma experiência pessoal e dialoga com o desenvolvimento da identidade profissional.

Na busca pela interpretação desse discurso apresentado pela Professora 3 fomos ao encontro das ideias formuladas por Arroyo (2013), pois este teórico nos ajuda a compreender os aspectos históricos e subjetivos que estão imbricados no processo de construção do ser professor. Portanto, ao nos ampararmos no pensamento deste autor, recorreremos a passagem a qual ele diz que: “O saber-fazer, as artes da educação do passado deixaram suas marcas na prática dos educadores e das educadoras de nossos dias. Este saber-fazer e suas dimensões ou traços mais permanentes sobreviveram em todos nós” (Arroyo, 2013, p. 18). E na mesma obra e página ele continua explicando que: “Educar incorpora as marcas de um ofício e de uma arte, aprendida no diálogo de gerações. O magistério incorpora perícia e saberes aprendidos pela espécie humana ao longo de sua formação”.

As orientações fornecidas por Arroyo (2013) nos dão suporte para inferir que a integração dos saberes docentes é um movimento que também está ligado a subjetividade, ou seja, as memórias afetivas constituídas ao longo da trajetória em que esses professores se dedicam o aprendizado do ofício. Haja vista, constata-se que estas memórias repercutem na maneira como esses profissionais concebem à docência, ressignificam as teorias e as práticas pedagógicas no interior da sala de aula. Destarte, na percepção de Bolzan e Isaia (2006, p. 493): “[...] as trajetórias pessoais e profissionais são fatores definidores dos modos de atuação do professor, revelando suas concepções sobre o seu fazer pedagógico”. Leitinho (2010), por sua vez, complementa dizendo que ao longo da carreira, os professores vão estabelecendo relações entre a dimensão pessoal e profissional.

Desse modo, a autora sinaliza que:

No desenvolvimento profissional docente, é fator importante a construção da identidade profissional, com a qual o professor busca uma identidade biográfica pessoal, que constrói com o individual e o coletivo em interação, havendo uma relação com atributos culturais. Nesse processo, ocorre um jogo de valores, criando uma

identificação pessoal com um grupo ou pessoa, com uma cultura profissional docente que ocorre no processo de interiorização, de individualização (Leitinho, 2010, p. 31).

Na categoria anterior nós já realizamos a análise da dimensão pessoal da docência e mostramos o quanto as trajetórias de vida e formação interferem no processo de constituição dos saberes profissionais. Em contrapartida, evidencia-se que o discurso da Professora 3 nos faz enxergar outro elemento a ser acrescentado na apreciação dessa questão. Este, sinaliza para o reconhecimento de que a ênfase dada a determinados conhecimentos durante a trajetória formativa, pode levar os professores a construírem uma visão hierárquica dos mesmos e a conceberem alguns conhecimentos como sendo mais importantes que outros, o que vai interferir na dinâmica de constituição e integração dos saberes profissionais.

Analisando, conforme nos lembra a Professora 3, que durante a sua trajetória formativa, surgiram alguns conhecimentos que não se transformaram em saberes, é de suma importância observar que, por exemplo, no caso dos cursos de licenciatura, os quais formam professores para atuarem no ensino das áreas específicas, a ênfase dada aos conteúdos dessas áreas, pode comprometer o aspecto pedagógico e didático da formação, cujo objetivo é fazer com que esses professores aprendam a ensinar. Haja vista, entende-se que, o aprender a ensinar passa pela aquisição de um conjunto de teorias educacionais, pois estas favorecem a constituição dos saberes pedagógicos e didáticos. Nesse contexto, a dinâmica de integração dos saberes necessários a atividade do ensino também pode ser comprometida.

Podemos então afirmar que, conforme sinalizam os diversos estudiosos da docência na Educação Superior, um dos principais entraves desse campo é a lacuna existente na formação do professor universitário, pois ela esteve quase sempre ancorada nos pressupostos definidos pela racionalidade técnica, a qual defende a ideia de que quem sabe o conteúdo, também sabe ensinar. Cunha (2004), tece algumas observações sobre essa temática quando revela que, numa perspectiva histórica, à docência universitária recebeu uma forte influência das ciências exatas e da natureza, que durante muito tempo estipularam os critérios utilizados para a legitimação dos conhecimentos socialmente produzidos. A autora explica ainda que essa concepção deu origem a uma formação docente centrada na transmissão de conhecimentos disciplinares, os quais eram vistos como superiores em relação aqueles voltados para a área da pedagogia e das humanidades.

Nesse contexto, Cunha (2004, p. 527) explica que:

A concepção da docência como dom carrega um desprestígio da sua condição acadêmica, relegando os conhecimentos pedagógicos a um segundo plano e desvalorizando esse campo na formação do docente de todos os níveis, mas, principalmente, o universitário.

Inclusive, é válido destacar que é a partir dessa visão equivocada e ainda muito difundida no meio acadêmico, que a problemática dessa pesquisa é construída, conforme é possível verificar na nossa introdução. Não nos deteremos em fornecer mais detalhes sobre essa problemática, pois como já foi pontuado, ela faz parte das nossas discussões introdutórias. Entretanto, é interessante assinalar que a formação docente é historicamente e epistemologicamente orientada, isto é, não está desvinculada da totalidade social e, além disso, é norteadas por uma concepção de educação. Silva (2018, p. 23) corrobora com essa nossa perspectiva de análise quando afirma que: “[...] a formação é atravessada por diversificadas inspirações epistemológicas, que se relacionam ao contexto cultural e econômico do momento”. Seguindo esse mesmo encadeamento, Veiga (2012, p. 27) explicita que: “[...] O processo de formação é inspirado por objetivos que sinalizam a opção política adotada”.

Por outro lado, verifica-se que o movimento de integração dos saberes profissionais, além de estar relacionado a leitura que os docentes fazem do contexto em que o ensino ocorre, da percepção que eles adquirem acerca das necessidades de aprendizagem dos estudantes, também está associado ao processo de internalização dos conhecimentos apreendidos durante a trajetória formativa, os quais por intermédio de um fenômeno de ressignificação pessoal realizado por cada professor, são transformados em saberes.

Na perspectiva de Vigotski (2007, p. 56) essa ressignificação pessoal é chamada de internalização (ou interiorização) e pode ser definida como “[...] a reconstrução interna de uma operação externa”. No centro desse debate, Rego (1995, p. 109) esclarece que na teoria Vigotskiana a internalização: “[...] implica na transformação dos processos externos (concretizado nas atividades entre as pessoas), em um processo intrapsicológico (onde a atividade é reconstruída internamente)”. Isso significa que os professores participam ativamente da própria formação, pois são capazes de atribuir significados aos conhecimentos aprendidos durante esse percurso e, com base nisso, conseguem desenvolver esquemas de pensamentos que os auxiliam no exercício diário da profissão. Placco e Souza (2015, p. 19) também discorrem sobre esse assunto ao afirmarem que, aprender pressupõe uma interação de significados entre os aspectos cognitivos e afetivos. Desse modo: “O que foi aprendido tem que fazer sentido para o sujeito, no contexto de suas aprendizagens se de seus conhecimentos e, ao mesmo tempo, mobilizar interesses, motivos e expectativas”.

Evidencia-se, portanto, que ao longo dessa jornada, os docentes internalizam um conjunto de teorias, que ao serem ressignificadas na prática, favorecerão a dinâmica de constituição e integração dos saberes profissionais. Porquanto, esse movimento de internalização vai da perspectiva interpéssica para a intrapéssica, ou seja, da dimensão social

e coletiva para a pessoal, num movimento contínuo de apreensão da cultura profissional. Em consonância com esse delineamento, pode-se destacar o caráter histórico e social da profissão docente, bem como a importância da formação enquanto espaço institucionalizado de aprendizagem sistematizada desses saberes.

Para Martins (2013, p. 134):

Os processos de apropriação, de internalização, por sua vez, se realizam no plano das relações interpessoais; o que significa dizer: ocorrem a partir do universo de objetivações humanas disponibilizadas para cada indivíduo particular pela mediação de outros indivíduos, ou seja, por meio de processos educativos.

Com esteio nas discussões tecidas até aqui, infere-se que os professores desenvolvem uma forma peculiar de constituição e integração dos seus saberes profissionais. Esta premissa fundamenta o nosso entendimento de que não existe um único caminho, ou uma única maneira de realizar esse processo, pois ele está relacionado as experiências vivenciadas pelos docentes ao longo da carreira, bem como aos significados que eles atribuem aos conhecimentos aprendidos durante a formação inicial e continuada. Diante da complexidade implicada nessa dinâmica, Bolzan e Isaia (2006, p. 493) nos apresentem a seguinte constatação: “Não é possível falar-se em um aprender generalizado de ser professor, mas entendê-lo no contexto concreto de cada professor, tendo em vista as trajetórias de formação de cada um, a trajetória da instituição na qual atuam e para qual atividade formativa estão direcionados”.

Dando continuidade a esta exposição, vamos agora trazer o discurso da Professora 2 e do Professor 4 para o centro da nossa análise. Vejamos o que eles nos dizem sobre a integração dos seus saberes profissionais:

Então, uma disciplina, um saber ele vai chamar outro saber, ele está unificado a outro contexto e esse contexto ele pode ser desenvolvido de forma integrada. Então, na minha prática eu tento desenvolver esse ensinar a partir dessa integração da cultura local, do conhecimento, da ética, da pesquisa, dos saberes da experiência, dos saberes da própria formação inicial. Porque eu acho que como professora a gente deve desenvolver o ensino de forma interdisciplinar. Então, um saber ele vai puxar outro saber (Professora 2).

Á medida que o tempo vai passando, que a gente vai se aperfeiçoando cada vez mais, se depara com situações diversas e tem que trazer uma solução para essas situações, então, conseqüentemente a gente vai lapidando essa práxis no sentido de que ela atenda, que esteja direcionada para a diversidade que eu vou encontrar ali na sala de aula. Então, a ideia é essa, é trazer uma forma de trabalhar esses conteúdos científicos, eu não vou dizer cem por cento porque a gente nunca consegue cem por cento né, mas, que a maior parte da sala se sinta realmente atraída e maravilhada com a forma como aquele conteúdo tá sendo apresentado (Professor 5).

Como é possível observar, o discurso desses professores apresenta um ponto em comum, o qual está relacionado a ideia de que a integração dos saberes profissionais está associada as necessidades de aprendizagem apresentadas pelos discentes ao longo do trabalho educativo, conforme já vínhamos analisando. No caso da Professora 2, além de expressar essa ideia, ela ainda dá a entender que a ótica integradora é uma característica inerente a prática pedagógica. Ela deixa isso muito claro quando exprime que: “[...] uma disciplina, um saber ele vai chamar outro saber, ele está unificado a outro contexto [...]”, e continua tocando nesse ponto quando afirma que busca alcançar esse objetivo. Assim, ela diz: “[...] eu tento desenvolver esse ensinar a partir dessa integração da cultura local, do conhecimento, da ética, da pesquisa, dos saberes da experiência, dos saberes da própria formação inicial”.

Portanto, com suporte nas palavras da Professora 2 podemos inferir que na concepção descrita por ela, o sentido da palavra integração também está relacionado ao desenvolvimento de uma ação interdisciplinar, a qual ocorre tanto no diálogo entre os saberes profissionais docentes, quanto no diálogo entre os próprios saberes disciplinares, isto é, aqueles que são produzidos no interior das diversas áreas do conhecimento, notadamente voltados para a estruturação das disciplinas.

No cerne dessa exposição, é relevante mencionar que o domínio dos conteúdos das disciplinas faz parte de um conjunto de saberes que caracterizam o magistério. Assim, ao realizarem a assimilação desse campo, os professores também precisam desenvolver uma compreensão elaborada acerca do como ensinar, ou seja, como transpor os conhecimentos para uma situação de ensino e adequá-los conforme as especificidades cognitivas dos estudantes. Nesse contexto, devem ainda ser capazes de definir objetivos, metodologias e procedimentos avaliativos que estejam articulados com o currículo acadêmico e mobilizar, no ato da atividade pedagógica, uma infinidade de experiências e habilidades, tendo em vista sanar as dificuldades encontradas durante o percurso. Por fim, devem propor encaminhamentos de forma criativa e instigar as interações entre os discentes.

É perceptível que essa dinâmica exige dos professores uma postura interdisciplinar, isto é, uma visão holística dos conteúdos ensinados, de modo que estes possam ser abordados mediante a utilização de várias metodologias e também possam ser analisados pela ótica dos diversos campos do conhecimento. Neste sentido, o currículo não possui somente uma dimensão cognitiva, mas também histórica, ideológica, política e cultural. Silva (1997, p. 168) tece inúmeras elucidações sobre essa questão, dentre elas podemos realçar que conforme argumenta o autor: “O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e

poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder, que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais”.

Em síntese, compreende-se que a interdisciplinaridade se apresenta como uma forma de enxergar e conduzir a prática pedagógica, uma postura que se distancia da mera transmissão de informações. Fazenda (2002, p. 11) ratifica essa definição quando sublinha que: “Interdisciplinaridade é uma nova atitude diante da questão do conhecimento, de abertura à compreensão de aspectos ocultos do ato de aprender e dos aparentemente expressos, colocando-os em questão”. Por tudo isso, acreditamos que ela instiga os professores a integrarem seus saberes profissionais, a recorrerem a outros tempos e espaços de aprendizagens, com vistas a concretização de uma didática crítica e intersubjetiva.

Dessa forma, concebe-se que o domínio dos conteúdos referentes as disciplinas é um dos pilares do trabalho dos professores, mas não é o único. Haja vista, este trabalho requer ainda o estabelecimento de inúmeras conexões, notadamente a conexão entre os conhecimentos didáticos e aqueles que são produzidos no interior das outras áreas. Outrossim, ao buscarem relacionar os conhecimentos elaborados no âmbito da didática como os que são produzidos nos outros campos da ciência, os professores reconstroem suas concepções sobre o ensino, redirecionam o currículo, bem como suas metodologias e propostas avaliativas. Nessa dinâmica, eles ampliam o próprio universo de atuação, o que contribui para a integração dos saberes seus profissionais.

Veiga (2012, p. 25) nos auxilia na fundamentação desse pensamento ao afirmar que:

Outra característica da docência está ligada à inovação, quando rompe com a forma conservadora de ensinar, aprender, pesquisar e avaliar; reconfigura saberes, procurando superar as dicotomias entre conhecimento científico e senso comum, ciência e cultura, educação e trabalho, teoria e prática etc.; explora novas alternativas teórico-metodológicas em busca de outras possibilidades de escolhas; procura a renovação da sensibilidade ao alicerçar-se na dimensão estética, no novo, no criativo, na inventividade; é exercida com ética, adquirindo, assim, significado.

Nesse caso, não é só assimilar os conteúdos da didática, isto é, ter o domínio dos conceitos pertinentes a esse universo, mas identificar as relações existentes entre ela e a totalidade social, analisando as aproximações que podem ser verificadas entre ela e a produção da vida em sociedade. Frigotto (2008, p. 42), compartilha dessa mesma compreensão quando argumenta que a questão da interdisciplinaridade ultrapassa a dimensão metodológica, pois não se resume a busca por ou uma técnica ou estratégia de ensino, mas propõe uma revisão mais profunda na própria maneira de se conceber o conhecimento.

Com base nessa ideia, o autor esclarece que: “[...] a questão da interdisciplinaridade se impõe como necessidade e como problema fundamentalmente no plano material histórico-cultural e no plano epistemológico” (Frigotto, 2008, p. 42). E na mesma obra e página continua explicando: “Trata-se de apreender a interdisciplinaridade como uma necessidade (algo que historicamente se impõe como imperativo) e como problema (algo que se impõe como desafio a ser decifrado)”.

Em conformidade com essa definição, infere-se que a perspectiva interdisciplinar instaura a consciência de que a educação tem uma função social e política, a qual pode contribuir tanto para a reprodução dos interesses das classes dominantes, a partir dos mecanismos de legitimação da ideologia e da cultura hegemônica, como também, pode desencadear processos de transformação, a partir da estruturação de uma forma de ensino que esteja articulada com a emancipação da classe popular.

Uma vez realizada a análise do discurso da Professora 2, passemos agora para a análise do discurso do Professor 5. Verificamos que ele também se reporta a aprendizagem dos discentes quando se refere ao movimento de integração dos seus saberes profissionais. A partir disso, relaciona esses dois campos dizendo que o convívio com a diversidade de estudantes lhe ajuda a formular práticas pedagógicas direcionadas, que atendam as especificidades de cada situação. Com esteio nessa ideia ele diz: “À medida que o tempo vai passando, que a gente vai se aperfeiçoando cada vez mais, se depara com situações diversas e tem que trazer uma solução para essas situações, então, consequentemente a gente vai lapidando essa práxis”.

Ao nos debruçarmos na interpretação do discurso desse Professor, nos chamou a atenção a forma como ele caracteriza sua prática pedagógica. Esta caracterização é interessante porque expressa a importância da reflexão crítica no desempenho da atividade docente, o que pressupõe a necessidade de ir construindo o trabalho educativo a partir do diálogo com a realidade. Nesse contexto, entende-se que “lapidar a práxis pedagógica”, como relata o Professor 5, é uma dinâmica que pressupõe uma abertura permanente do sujeito diante do trabalho que desenvolve, no sentido de estar sempre aperfeiçoando a sua prática.

Por isso, enxergamos na exposição deste professor, uma preocupação com a dimensão pedagógica do ensino, isto é, com a didatização dos conteúdos curriculares de modo que eles possam ser facilmente assimilados pelos discentes. Essa preocupação fica muito clara na passagem em que ele afirma que o seu objetivo é tornar as aulas mais atrativas e, com isso, contribuir para a formação científica dos estudantes. Destarte, verifica-se que essa maneira de conceber o ensino mostra que a concepção de docência aí adotada está calcada na concepção crítica da educação, pois volta-se para o desenvolvimento de uma didática mediadora. Ademais,

o discurso do Professor 5 nos indica que há um esforço vindo da sua parte em prol da integração dos seus saberes profissionais. Nesse contexto, nota-se que o sentido atribuído a palavra integração está ligado a ideia de busca, isto é, de aperfeiçoamento diuturno da prática docente, o que no nosso entendimento, contribui para a aprendizagem contínua do ofício.

Em consonância com esse entendimento, Basso (1998) vem nos ensinar que o significado da atividade docente não pode ser reduzido a dimensão puramente técnica, pois está relacionado a formação integral dos estudantes e a aquisição dos conhecimentos científicos elaborados pela humanidade desde os primórdios da nossa história. No centro dessa exposição, Basso (1998, p. 06) é enfática ao afirmar que conforme nos orienta a concepção crítica da educação: “Esse significado é entendido como função mediadora entre o aluno e os instrumentos culturais que serão apropriados, visando ampliar e sistematizar a compreensão da realidade e possibilitar objetivações em esferas não cotidianas”.

Desta feita, considera-se que a integração dos saberes profissionais dos professores torna-se uma condição necessária a formação dos discentes, pois é somente dentro da possibilidade de integrar esses saberes que os docentes são capazes criar situações impulsionadoras da aprendizagem. Estas situações instituem as mediações entre os estudantes e os conteúdos e possibilitam, como explica Heller (1977 *apud* Granjo, 2000, p. 39), a aquisição das “objetivações genéricas para-si”, isto é, o desenvolvimento dos conhecimentos e valores, das atitudes e habilidades que os discentes não têm acesso na vida cotidiana, porquanto elas só se desenvolvem por intermédio de uma ação pedagógica deliberada.

Conforme também destaca Saviani (2012, p. 13):

Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

Esta concepção nos faz conceber que os professores assumem a função de mediadores e a integração dos diversos saberes profissionais é um dos fatores que possibilita o exercício dessa função. Assim, o saber da disciplina junta-se ao saber pedagógico, curricular e experiencial na perspectiva de fazer com que os professores possam desencadear um percurso significativo de aquisição de conhecimentos por parte dos estudantes. Evidencia-se, portanto, que esse movimento de integração de saberes é o ponto crucial da atividade docente, ou seja, o momento em que esses profissionais: estabelecem as conexões entre a ciência e a prática social dos indivíduos, problematizam as visões de mundo presentes na sala de aula, promovem momentos de interação e socialização de vivências, fazem uso das múltiplas formas de

linguagem para “traduzir” os conteúdos de ensino, articulam diferentes modos de ensinar, no intuito de atender aos diferentes modos de aprender, adequam o currículo as necessidades de cada contexto e transformam as relações interpessoais em instrumentos propulsores da formação cognitiva e humana dos discentes.

Nas palavras de Basso (1998, p. 05):

A mediação realizada pelo professor entre o aluno e a cultura apresenta especificidades, ou seja, a educação formal é qualitativamente diferente por ter como finalidade específica propiciar a apropriação de instrumentos culturais básicos que permitam elaboração de entendimento da realidade social e promoção do desenvolvimento individual. Assim, a atividade pedagógica do professor é um conjunto de ações intencionais, conscientes, dirigidas para um fim específico.

Com arrimo nesse entendimento, a mediação docente torna-se um caminho pelo qual os discentes vão se constituindo como seres humanos, isto é, como sujeitos que compreendem a dimensão científica, histórica e social dos conteúdos assimilados. Saviani (2012), também se reporta a esse aspecto quando assevera que o papel do ensino é viabilizar a passagem do pensamento sincrético a sintético, ou seja, é possibilitar que os sujeitos, além de dominarem os instrumentos teóricos e conceituais necessários ao desenvolvimento do pensamento crítico, se vejam como partes integrantes da realidade que é concreta e intencionalmente produzida.

Fundamentando-se nesse enquadramento, o autor sintetiza que:

A educação, na medida em que é uma mediação no seio da prática social global, cabe possibilitar que as novas gerações incorporem os elementos herdados de modo que se tornem agentes ativos no processo de desenvolvimento e transformação das relações sociais (Saviani, 2012, p. 121).

Outrossim, com suporte na análise realizada nesta categoria foi possível demonstrar que a integração dos saberes dos professores pesquisados é um movimento contínuo, o qual está relacionado as necessidades de aprendizagem reveladas pelos educandos nos diferentes contextos em que ocorre o trabalho educativo. Assim, é com arrimo na leitura desse contexto e também das características cognitivas dos estudantes que esses docentes conseguem articular uma ação pedagógica direcionada e conseguem fazer uso dos elementos necessários a concretização do ensino. Além disso, pode-se constatar que, dentro desse processo não há um sistema de hierarquia entre esses saberes, ou melhor, uma relação de superioridade entre eles, mas uma relação de interdependência, na qual cada um é mobilizado na perspectiva de complementação do outro.

Em síntese, evidencia-se que a construção da práxis pedagógica está veiculada a essa dinâmica e a capacidade que os professores adquirem de fundamentar suas intencionalidades e seus modos de atuação, considerando a interlocução com a realidade histórica e social. Tomado como referência os dados apresentados e analisados ao longo desta categoria, é possível verificar que a nossa tese se confirma, a qual está fundamentada na ideia de que os professores de didática dos cursos de licenciatura da Universidade Regional do Cariri - URCA realizam, na sua atuação profissional, o movimento de constituição e integração dos saberes profissionais que permitem o desenvolvimento da práxis pedagógica na Educação Superior.

Ademais, verifica-se que para esses professores, o sentido dessa integração também está relacionado a ideia de: Primeiro: mobilizar uma infinidade de saberes na perspectiva de mediar as relações que vão sendo construídas entre os discentes e os conteúdos. Aqui, observa-se que a função assumida por esses professores é a de mediadores, em oposição a de meros transmissores de informações. Segundo: fazer uso do saber social, isto é, fazer com que os aprendizes compreendam que os conteúdos ensinados não apresentam somente um aspecto conceitual, mas também político, econômico, histórico e cultural. Terceiro: atribuir significado as experiências pessoais vivenciadas ao longo da formação para o magistério, tanto a inicial como e continuada, pois, a integração dos saberes profissionais está ligada aos conhecimentos aprendidos (ou internalizados) durante essas etapas. Quarto: desenvolver a prática pedagógica numa perspectiva interdisciplinar, o que pressupõe o diálogo permanente entre os saberes profissionais e entre os conhecimentos produzidos no interior da didática e das outras áreas. Quinto: buscar o aprimoramento da profissão através da reflexão diuturna acerca das próprias ações, o que possibilita a aprendizagem contínua do ofício.

Com base nesse delineamento podemos afirmar que a análise feita a partir do discurso dos professores entrevistados nos fornece o embasamento necessário a compreensão de que o movimento de integração dos saberes profissionais também possui uma dimensão ideológica, a qual está expressa na própria concepção de educação que subjaz a forma como esses professores entendem e vivenciam o magistério. Sendo assim, constata-se que os sentidos manifestos no discurso elaborado por eles, fundamentam-se na pedagogia crítica, principalmente, no entendimento de que a docência não é guiada por uma racionalidade técnica, calcada na reprodução irrefletida de fazeres e competências, como preconiza a pedagogia não crítica, mas é guiada por uma racionalidade intersubjetiva, voltada para a inovação, criatividade e produção de saberes, bem como para a humanização dos indivíduos. Haja vista, não há como deixar de reconhecer que essa maneira de conceber a profissão está veiculada a uma perspectiva

ideológica, que questiona o sistema econômico vigente, pois acredita que a função do ensino é contribuir para a transformação social por meio da emancipação dos indivíduos.

Dito isso, indicamos que na próxima categoria analisaremos quais saberes profissionais estão presentes na atuação dos professores entrevistados, bem como a importância que esses saberes adquirem para o desenvolvimento da práxis pedagógica na Educação Superior.

5.3 Os saberes profissionais da docência universitária

O objetivo dessa categoria é descrever os saberes profissionais dos professores de didática dos cursos de licenciatura da Universidade Regional do Cariri - URCA. Sendo assim, é necessário salientar que quando esses professores foram convidados a pensar sobre a maneira como desenvolvem a docência na Educação Superior, eles destacaram a necessidade de dominarem um conjunto de saberes, como por exemplo: o saber do conhecimento, o pedagógico, curricular, experiencial, relacional e o da tecnologia.

Dito isso, vamos dar início a nossa análise com a apresentação do discurso dos professores a seguir: Professora 1, Professora 3 e do Professor 4:

Então, eu acho que esse conjunto de saberes é o que me fortalece enquanto professora. Dentre eles os saberes da experiência, mas também da experiência de aluno e de vida, da educação que a gente teve com os nossos pais. O saber da disciplina também é muito necessário, assim como os saberes pedagógicos. Então, você tem que conhecer a disciplina a qual você ministra, mas também você tem que ter o saber do currículo, você também tem que ter os saberes pedagógicos porque se não unir esses quatro saberes vai ficar complicado pra gente dá conta do processo. Eu acho que é muito forte essa minha experiência enquanto pessoa humana, de ouvir o meu aluno. Então eu procuro tratar bem o meu aluno, chamar pelo nome, sentar junto (Professora 1).

O que me ajuda a ser professora da universidade é esse saber construído no chão da sala de aula, o saber de experiência. Mas, além desse, eu acho que a gente precisa ler acerca dos temas da didática e isso nos ajuda também no processo pedagógico. Eu acho que também tem um saber que eu chamaria de saber relacional. Eu vejo que eu consigo ter uma certa tranquilidade nessa relação com os estudantes, no sentido de entender a importância deles no processo educativo. Eu atribuo uma importância muito grande a participação deles nesse processo. Outro saber que eu vejo também é o da mediação, de ter sim um direcionamento, mas não esse direcionamento rígido, em que eu sou o centro de todo o processo (Professora 3).

Antes de ser professor eu tenho que saber o que é que a ciência trabalha. Eu acho que esse é um saber inigualável. Então, eu acho que esse é o primeiro. O segundo é a afetividade né? Eu acho que nenhum aluno se matricula na sua disciplina sem afetividade. A outra coisa é possibilitar a aprendizagem. Nessa dimensão afetiva que eu falei a pouco, de como o sujeito aprende né? Então eu acho que essas três coisas elas são essenciais na minha prática. E a outra coisa que eu acho que me mobiliza também são os saberes pedagógicos. E eu acho que no ensino superior esses saberes também são essenciais, inclusive na dimensão de como o aluno que está universidade aprende (Professor 4).

Como podemos observar, esses discursos clarificam a ideia de que os docentes refletem sobre suas práticas pedagógicas e, por isso, adquirem a consciência acerca da diversidade de conhecimentos, valores e atitudes os quais precisam desenvolver no exercício diuturno do ofício. Logo, esses discursos mostram que o grande desafio desses profissionais é articular uma ação didática capaz de lidar com a complexidade do processo de ensino aprendizagem e com os desafios cotidianos da sala de aula.

Essa constatação nos conduz ao entendimento de que os professores não são apenas transmissores dos conhecimentos produzidos pelas diversas áreas, mas também, são produtores de saberes, pois estão diuturnamente ressignificando suas concepções pedagógicas, elaborando novas formas de compreensão das experiências que são vivenciadas na sala de aula, procurando estabelecer uma conexão entre elas, as intencionalidades planejadas e as circunstâncias em que o ensino ocorre. Portanto, os saberes estão presentes em todo esse trajeto, informando os docentes sobre quais tipos de intervenções devem ser realizadas, tendo em vista o alcance dos objetivos pretendidos.

Cunha (2010, p. 23) se reporta a essa discussão quando elucida que:

Saberes não são conhecimentos empíricos que se esgotam no espaço da prática, no chamado “aprender fazendo”. Antes disso, eles requerem uma base consistente de reflexão teórica que, numa composição com as demais racionalidades, favoreça o exercício da condição intelectual do professor.

Destarte, na dinâmica de elaboração dessas intervenções, os saberes auxiliam os professores na identificação de teorias que os ajudem a interpretar e transformar a realidade, o que demanda a planificação das ações a serem desenvolvidas em cada situação. Em síntese, considera-se que esse é o caminho pelo qual os professores conseguem dar vida e movimento a atividade do ensino. Outrossim, a Professora 1, Professora 3 e o Professor 4, expressam essa visão quando elencam o conjunto de saberes constituídos no exercício do magistério e também quando explicitam a finalidade imbricada em cada um deles.

Esses professores são enfáticos ao destacarem que esse conjunto de atributos é o que lhes permite exercer a docência. Como podemos observar nos discursos formulados por eles, um desses saberes é aquele referente ao conhecimento, isto é, ao domínio dos conteúdos concernentes as disciplinas lecionadas. Trazendo novamente a passagem em que eles falam sobre esse assunto, temos o discurso da Professora 1 quando ela diz: “O saber da disciplina também é muito necessário [...]. Então, você tem que conhecer a disciplina a qual você ministra [...]”. Da mesma forma, a Professora 3 acrescenta dizendo: “[...] eu acho que a gente precisa ler acerca dos temas da didática e isso nos ajuda também no processo pedagógico”. Por fim, o

Professor 4 argumenta: “Antes de ser professor eu tenho que saber o que é que a ciência trabalha. Eu acho que esse é um saber inigualável”.

Com suporte nesses discursos é possível compreender que, para esses professores, o sentido da docência está ligado a atividade de socialização do conhecimento, por isso, o domínio desses conhecimentos é um dos princípios basilares do trabalho docente, uma característica marcante da ação desses profissionais e isso faz com que eles sejam reconhecidos dentro de suas áreas de atuação. Dessa maneira, entende-se que a posse dos conteúdos científicos a serem lecionados é uma condição necessária ao magistério, uma das prerrogativas que define, inclusive, a especificidade dessa profissão.

Porquanto, considera-se que quando os professores constituem os conhecimentos referentes as disciplinas lecionadas, também apreendem o significado histórico e social dos conteúdos de ensino, isto é, especificidade e importância destes para a formação dos indivíduos. Por outro lado, também se apropriam dos instrumentos conceituais, das bases epistemológicas e dos métodos de pesquisa dessas disciplinas, o que repercute na maneira como deverão trabalhar esses conteúdos em sala de aula.

Com base nesse delineamento, Saviani (2009; 2012), nos ensina que a especificidade da docência está situada na existência de um conhecimento científico socialmente elaborado o qual, mediante um processo de educação sistematizada, deverá ser transmitido as novas gerações. Neste sentido, o papel dos professores é permitir aos discentes o acesso aos instrumentos teóricos e práticos que os ajudem a alcançar um nível de pensamento complexo, diferente daquele que é formulado na vida cotidiana. Haja vista, o pensamento complexo além de auxiliar os estudantes na formação dos conceitos científicos, os auxilia também na interpretação crítica da realidade social, bem como no estabelecimento da relação entre os conteúdos e a totalidade concreta. Nessa perspectiva, esses conteúdos são estudados dentro da dimensão histórica, política, econômica e cultural.

Em razão disso, Saviani (2009, p. 50) explicita que:

Os conteúdos são fundamentais e sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos a aprendizagem deixa de existir, ela transforma-se num arremedo, ela transforma-se numa farsa. [...] Por que os conteúdos são prioritários? Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominarem os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar a consolidar a sua dominação.

De modo semelhante, Vigotski (2007) se reporta a essa questão quando explica que a apreensão dos conceitos científicos exige um nível de pensamento mais elevado em relação

aquele que é utilizado na vida cotidiana, ou seja, na dinâmica de apreensão dos conceitos espontâneos. Diante dessa constatação, entende-se que a aprendizagem dos conceitos científicos, por envolver o uso de operações mentais complexas como abstração, memória, atenção deliberada, capacidade de síntese, análise e interpretação, entre outras, impulsionam o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos e contribuem para o estabelecimento das funções mentais superiores. Eis a importância dos saberes do conhecimento para a atividade docente e para a formação dos discentes.

Entretanto, não basta ter o domínio dos conhecimentos a serem ensinados, uma vez que saber ensinar também é fundamental ou como dizem Bussmann e Abbud (2002, p. 133): “[...] o ensinar é um fazer, e que, portanto, quem ensina faz e deve saber”. Destarte, os professores entrevistados confirmam essa ideia quando reconhecem que os saberes pedagógicos também são relevantes para o exercício do magistério. Nesse cenário, a Professora 1 enfatiza que esses saberes são necessários, porque sem eles fica complicado dar conta do processo educativo. A Professora 3, por sua vez, fala da mediação a ser realizada pelo docente, tendo em vista a apreensão dos conteúdos pelos alunos. Por último, o Professor 4 diz que para ele é imprescindível compreender como é que os alunos aprendem.

Seguindo essa mesma linha de raciocínio, a Professora 2, o Professor 5 e o Professor 7 elaboram seus discursos da seguinte forma:

Outros saberes que a gente desenvolve é entender que a própria didática ela envolve o ensino, nessa perspectiva do conhecimento. Entender que a didática unificada ao conhecimento, ao ensino vai se ampliar a partir da práxis docente né, dessa ação, desse saber que é sistematizado de forma planejada, organizada, mas que é ampliado dentro da prática de sala de aula (Professora 2).

Bom, mediante as disciplinas que eu ministro num curso de formação de professores, eu preciso ter o domínio dos conhecimentos pedagógicos, voltado pra didática, pra atuação do professor em sala de aula, assim como também preciso dos conteúdos científicos para que eu possa fazer a contextualização da forma mais clara possível e assim os alunos possam entender como é que eles vão aplicar esse conteúdo em sala de aula de acordo com o nível em que eles vão atuar (Professor 5).

O que me faz professor, é essa a questão né, é o fato de ter que dominar o conteúdo, se não houver um domínio do conteúdo fica difícil de você fundamentar, organizar, didatizar a tua aula, vamos dizer assim. Então, eu acho que o conhecimento do conteúdo é fundamental. E eu busco caminhos diferentes para cada conteúdo, eu busco caminhos diferentes que estão ligados a didática (Professor 7).

De modo semelhante, o discurso da Professora 2, do Professor 5 e do Professor 7, também expressa a ideia de que o magistério requer a articulação entre o saber do conhecimento e o saber pedagógico. Na sua fala, a Professora 2 sintetiza dizendo que a didática, isto é, a forma de ensinar, se liga ao conhecimento sistemático para tornar a práxis docente possível. Ela

explica ainda que a práxis lhe oferece suporte para desenvolver as atividades em sala de aula. Na sequência, o Professor 5 explicita que sua prática não está assentada somente na posse dos conceitos científicos, mas também na apropriação dos saberes pedagógicos, os quais possibilitam a contextualização dos conteúdos ensinados. Por fim, o Professor 7 argumenta que trabalha os conteúdos tendo como referência os diversos caminhos e as inúmeras estratégias que a didática lhe apresenta.

Com arrimo nesses discursos, podemos inferir que os saberes pedagógicos são igualmente importantes para a atividade do ensino, pois eles orientam os professores no processo de transmissão e didatização dos conhecimentos científicos. Mediante o domínio desse saber o docente desenvolve seu trabalho em sala de aula, planeja e articula cada momento da ação didática. Assim, além de dominar os conteúdos da disciplina lecionada, o educador precisa também dominar os modos de transmissão desses conteúdos, porquanto, estes precisam ser compreendidos e assimilados pelos alunos. Com base nisso, considera-se que: “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).

Conforme também nos indica Magalhães (2018), os conhecimentos pedagógicos são aqueles oriundos das teorias pedagógicas, porém, não são essas teorias que produzem diretamente os saberes pedagógicos, pois esses são produzidos pelos docentes no cotidiano do seu trabalho. Essa produção, dar-se, através da relação ou do confronto que esses profissionais fazem entre os conhecimentos elaborados pelas teorias da educação e os saberes constituídos na prática, isto é, no dia a dia da profissão.

Ainda com suporte no pensamento de Magalhães (2018), os saberes pedagógicos permitem ao professor transcender o nível da repassagem de informações, atualizando-o, cotidianamente, sobre a indispensabilidade da contextualização dos conteúdos e ainda sobre a necessidade de estabelecer uma conexão entre eles e a prática social dos estudantes. Haja vista, esta forma de conceber o processo de ensino clarifica a importância da mediação didática como forma de garantir que aprendizagens significativas possam ser gestadas. Com base nessa discussão, percebe-se que o discurso do Professor 6 também evidencia o significado desses saberes para a atividade docente.

Nessa perspectiva ele destaca o seguinte:

Então, eu acho que o saber que possa contribuir com essa melhor aprendizagem, ou melhor compreensão de conteúdos é aquele onde o conhecimento elaborado, sistematizado ele pode se aproximar cada vez mais da realidade de vida, das histórias dos sujeitos. E aí, é naquela ideia mesmo do Arroyo né, que sujeitos vão ser estes? Que Paulo Freire já falava pra gente também (Professor 6).

Esse discurso elaborado pelo Professor 6, destaca de uma maneira muito objetiva a relevância da dimensão pedagógica para a concretização do trabalho educativo. Isso fica claro quando ele fala sobre a existência de um saber que contribui para o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes e também quando ele diz que sempre procura relacionar os conhecimentos ensinados com a realidade dos discente. No nosso entendimento, este professor está se referindo aos saberes pedagógicos, ainda que não use essa denominação.

Logo, infere-se que é na junção entre a transmissão dos conhecimentos científicos e as devidas transformações que os professores realizam com o objetivo de tornar esses conhecimentos assimiláveis, que os saberes pedagógicos se constituem. Assim, pela mediação do professor, os estudantes atribuem significados àquilo que aprendem, ampliam seus níveis de compreensão da realidade, internalizam os conteúdos e operam mentalmente com eles, adquirindo níveis de cognição cada vez mais elevados. Em consonância com esta concepção, entende-se que a mediação didática possibilita:

[...] a reconstrução interna, subjetiva, psicológica de uma operação externa, social, através do uso de signos, ou seja, por meio da palavra que designa coisas do mundo real. Nesta ação, o educando reconstrói para si, com o auxílio do professor como mediador social, o que é comum para todo um grupo (Gasparin, 2007, p. 107).

No âmbito dessa discussão, concebe-se o ensino como uma ação que transcende o domínio dos conteúdos de ensino, ou seja, não é somente uma atividade de transmissão de informações, conforme preconiza o modelo de “educação bancária” (Freire, 1996), o qual enxerga o aprendiz como um ser passivo diante do conhecimento. Portanto, este fato nos conduz ao entendimento de que sem o auxílio dos saberes pedagógicos o ensino adquire uma conotação mecânica, estática e meramente técnica.

Arelado a dimensão do conhecimento e a dimensão pedagógica existe também o saber curricular, os qual foi citado pela Professora 1. No tocante a esse saber é válido dizer que ele está relacionado as formas de sequenciação e organização dos conhecimentos científicos, pois estes precisam se adequar aos tempos de aprendizagem dos estudantes, ou seja, as suas características intelectuais e aos níveis de compreensão dos conteúdos que vão sendo adquiridos por eles ao longo do processo de ensino. Nesse campo, a função dos professores é identificar quais os pré-requisitos necessários a assimilação dos conteúdos mais complexos, bem como os objetivos, as metodologias e as atividades avaliativas que podem ser utilizadas dentro de cada universo conceitual. Gauthier (1998, p. 30) apresenta uma elucidação sobre isso quando diz que: “Uma disciplina nunca é entendida tal qual, ela sofre inúmeras transformações para se tornar um programa de ensino”.

Ademais, este saber também está associado ao entendimento de que o currículo não é somente uma grade de disciplinas, mas uma instância teoricamente e politicamente fundamentada, orientada por critérios ideológicos, econômicos, culturais e pedagógicos os quais reproduzem, implícita ou explicitamente uma visão de mundo, que por sua vez está atrelada a uma forma de se conceber a educação e a sociedade. Nas palavras de Silva (2017, p. 147), encontramos o embasamento para a elucidação dessa questão, pois este autor esclarece que: “Com as teorias críticas aprendemos que o currículo é, definitivamente, um espaço de poder. O conhecimento corporificado no currículo carrega as marcas indeléveis das relações sociais de poder”.

Nesse contexto, percebe-se que quando esses professores falam no saber pedagógico e curricular, o sentido atribuído à docência está ligado a ideia de que o papel do educador não é apenas transmitir os conteúdos, mas, também possibilitar aos estudantes a efetivação de uma aprendizagem significativa, pautada no desenvolvimento da capacidade de formular o pensamento crítico e de compreender a relação existentes entre os conhecimentos aprendidos e a realidade histórica e social.

Um outro campo citado pela Professora 1 e pela Professora 3 refere-se aos saberes da experiência. Assim, ao se reportarem a essa questão elas dizem: Professora 1: “[...] eu acho que esse conjunto de saberes é o que me fortalece enquanto professora. Dentre eles os saberes da experiência [...]”. Professora 3: “[...] O que me ajuda a ser professora da universidade é esse saber construído no chão da sala de aula, o saber de experiência”.

Mediante a leitura desses discursos é possível inferir que os saberes da experiência são constituídos pelos docentes na vivência em comunidade, na relação com os discentes e também com os colegas de profissão. Evidencia-se, nesse contexto, que o trabalho diuturno em sala de aula e em outros espaços das instituições de ensino faz com que os professores desenvolvam um conjunto de habilidades, competências e certezas que os orientam no enfrentamento das situações cotidianas. Sobre essa questão, Carneiro (2010, p. 105), no diz que: “[...] o professor desenvolve um saber-fazer tácito relacionado ao processo de ensino aprendizagem que orienta e dirige sua prática pedagógica”.

Assim, observa-se que esse acervo de concepções e destrezas é importante porque ajuda os professores a testarem novas hipóteses e também a mobilizarem um repertório de soluções já consolidadas. Por outro lado, permite a socialização de práticas pedagógicas, o que contribui para o desenvolvimento da identidade e da profissionalidade docente. Entendemos, portanto, que estas experiências também são formativas, pois auxiliam os docentes na aprendizagem do ofício e na interiorização da cultura profissional. Além disso, elas estabelecem

uma ligação com a história de vida dos mesmos, intimamente relacionada às trajetórias de formação.

Nessa mesma direção, a Professora 2, o Professor 6 e Professor 7 também reconhecem a importância dos saberes da experiência para a realização de suas atividades e com base nisso, elaboram os seguintes discursos:

Porque também os saberes a gente vai construindo a partir do conhecimento, da prática e uma das metodologias que eu sempre utilizo dentro de sala de aula é trazer esse saber da experiência. E aí eu penso muito quando a Selma Garrido ela fala lá dos saberes né, quais os saberes fundamentais para a atividade docente? Ela fala muito nessa construção. Então, um dos saberes que eu desenvolvo muito é o da experiência, da nossa própria construção como sujeito (Professora 2).

Então, essa proximidade com o cotidiano é o que nos dá um lugar de segurança até pra pensar e refletir pedagogicamente questões que as vezes são olhadas com um olhar repulsivo né, como se a gente não pudesse falar sobre o nosso próprio trabalho, a gente não pudesse desconstruir as escolhas que as vezes o professor pode tomar de maneira equivocada, seja ela no trato do conteúdo ou na maneira como esse conteúdo é trabalhado (Professor 6).

E os saberes da experiência são fundamentais né. Se você não se deixa se tocar pela questão da experiência, fica difícil de você refletir sobre a tua própria prática. Então, eu acho que esses são os saberes essenciais para você poder entender como alcançar todos os alunos. E aí então, eu acho que um saber fundamental hoje é tentar entender quais são as diferenças que nós temos em relação aos alunos. Quer dizer, que diferença há do aluno de hoje para o aluno de uma outra época como o século passado? Então, a gente está lidando com uma outra geração, então já são outros desafios (Professor 7).

Como podemos constatar, esses professores enfatizam que as aprendizagens gestadas no dia a dia da profissão contribuem para uma reflexão sistemática acerca dos diversos aspectos atinentes ao processo de ensino. Neste sentido, a Professora 2 realça que a docência é uma construção permanente e coletiva, um movimento incessante de constituição de saberes e práticas. Logo após isso, o Professor 6 declara que a vivência cotidiana na profissão repercute no aspecto pessoal do docente, trazendo um sentimento de segurança, bem como a capacidade de se autoavaliar. Por último, o Professor 7 expõe que quando a experiência é submetida a processo de reflexão, torna-se um caminho para a consolidação de novos saberes.

Com suporte nesses discursos compreende-se que os saberes da experiência, por estarem mais ligados a situações do cotidiano, contribuem para a consolidação da competência técnica dos professores. Destarte, esse é um processo que ocorre naturalmente ao longo da carreira, por isso, além de ser necessário, capacita os docentes com os instrumentos teóricos e práticos necessários ao enfrentamento das dificuldades advindas do exercício da profissão. Nessa perspectiva, o saber da experiência não está associado ao funcionamento de uma racionalidade meramente prática ou tecnicista, mas a uma capacidade de responder aos desafios

cotidianos com maestria e conhecimento de causa. Assim, embora os educadores estejam todos os dias lidando com situações diferentes, eles vão gradativamente construindo uma memória de soluções prévias, a qual está relacionada aos diferentes modos de fazer e de realizar suas atribuições.

Ainda com amparo nas ideias de Carneiro (2010, p. 105), os saberes da experiência:

[...] 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, desde a pesquisa, passando pelas atividades administrativas até a docência. É nessa última atividade, a docência, que esse sistema de referência se mostra mais consolidado.

Contudo, é de suma importância ressaltar que essa capacidade de recorrer aos aprendizados já constituídos não invalida a necessidade que os professores têm de tomarem decisões inovadoras ou buscarem encaminhamentos novos para a realização do ensino, de fazerem uso da imaginação e criatividade na formulação de suas intervenções, de recorrerem as teorias para compreenderem como podem atuar dentro de uma situação que, até então, não tinha sido vivenciada. Gauthier (1998, p. 337) apresenta uma elucidação sobre esse assunto ao afirmar que: “Em torno do prático implicado na ação, cria-se uma espécie de espaço pedagógico, um espaço de saberes e de decisões, um espaço de liberdade e de jogo também, um espaço para investir e para criar”.

É nesse cenário que a reflexão crítica sobre a prática ganha relevância, pois ela suscita a revisão permanente das ações empreendidas no dia a dia da profissão, fazendo com que os mestres procurem o embasamento teórico necessário a fundamentação de suas práticas. Vista por esse ângulo, a experiência adquire um caráter formativo, além disso, sedimenta o terreno da constituição dos saberes profissionais. Dessa maneira, concebe-se que: “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. 119).

Porquanto, é sobre isso que os professores entrevistados falam quando dizem que a docência é uma construção diária (Professora 2), que é importante refletir pedagogicamente acerca das questões do cotidiano (Professor 6) e que é preciso deixar-se tocar pela a experiência (Professor 7). No contexto dessa discussão, o sentido atribuído à docência está associado a ideia de aprendizagem contínua do ofício, daí a importância da reflexão crítica e diuturna sobre a prática.

Dando continuidade à nossa análise, um outro aspecto citado pela Professora 1, Professora 3 e também pelo Professor 4 é aquele associado ao campo afetivo, o qual engloba o

saber relacional. Neste ponto, a Professora 1 diz: “Eu acho que é muito forte essa minha experiência enquanto pessoa humana, de ouvir o meu aluno. Então eu procuro tratar bem o meu aluno, chamar pelo nome, sentar junto”. Acompanhando esse mesmo raciocínio, a Professora 3 relata: “Eu acho que também tem um saber que eu chamaria de saber relacional”. Em seguida, ela continua dizendo: “Eu vejo que eu consigo ter uma certa tranquilidade nessa relação com os estudantes, no sentido de entender a importância deles no processo educativo”. Na sequência, o Professor 4 exprime o seguinte: “Eu acho que nenhum aluno se matricula na sua disciplina sem afetividade”.

A leitura desses discursos nos mostra que a docência, é, por excelência, uma atividade interativa, pois envolve o diálogo entre os indivíduos, bem como o compartilhamento de subjetividades. Pressupõe ainda o contato direto com múltiplas visões de mundo e com a diversidade cultural presente na sala de aula. Em vista disso, compreende-se que o magistério requer que os professores também constituam um saber voltado para o desenvolvimento das relações humanas, o que inclui a habilidade de ensinar e, ao mesmo tempo, de encorajar os estudantes a estarem ativos durante o todo processo educativo. Porquanto, estar ativo durante esse processo é assimilar os conteúdos ensinados, mas também é aprender com o outro, é respeitar os limites previamente acordados pelo grupo e exercitar a capacidade de escuta, é conviver com as diferenças. De modo semelhante, identificamos que o Professor 7 compartilha dessa mesma compreensão e com base nisso tece o seguinte discurso: “E eu acho que tem aí um saber que também é importante, o de como você construir uma empatia, um vínculo afetivo que eu acho que também é importante pra facilitar o processo de ensino aprendizagem”.

Para elucidação dessa questão, recorremos ao pensamento de Freire (1996), quando ele diz que ensinar exige bom senso, pois o exercício do magistério implica o respeito a autonomia, à dignidade e a identidade dos sujeitos. Nesse contexto, o autor diz que: “A prática docente especialmente humana, é profundamente formadora, por isso ética” (Freire, 1996, p. 65). Em outra passagem, o autor afirma ainda que ensinar exige a atitude de estar aberto, de querer bem aos educandos, não no sentido permissivo, mas no sentido de reconhecer que as potencialidades, os conhecimentos prévios e as incertezas que eles trazem para a sala de aula interferem no modo com a prática docente se realiza.

No centro desse debate, julgamos ainda esclarecedoras as palavras de Freire (1996, p. 141, grifos do autor), quando ele apresenta a seguinte reflexão:

E o que dizer, mas sobretudo que esperar de mim, se, como professor, não me acho tomado por esse outro saber, o de que preciso estar aberto ao gosto de querer bem, às vezes, à coragem de querer bem aos educandos e à própria prática educativa de que participo. Essa abertura ao querer bem não significa, na verdade, que, porque

professor, me obrigo a querer bem a todos os alunos de maneira igual. Significa, de fato, que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la. Significa esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano. Na verdade, preciso descartar como falsa a separação radical entre *seriedade docente e afetividade*. [...] A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. O que não posso obviamente permitir é que minha afetividade interfira no cumprimento ético de meu dever de professor no exercício da minha autoridade.

Outrossim, a dimensão humana do trabalho educativo clarifica a ideia de que ensinar, além de ser uma atividade que exige rigorosidade metódica e competência técnica, também é uma ação voltada para a interação entre as pessoas, em vista disso, não pode desconsiderar as aspirações e necessidades dos aprendizes, não somente aquelas relacionadas a dimensão cognitiva, mas também aquelas associadas a dimensão pessoal, onde residem os sentimentos e as emoções. Com arrimo nesse debate, infere-se que a aprendizagem não é apenas uma atividade intelectual, mas também subjetiva, pois incita as motivações internas dos sujeitos, suas representações sociais, crenças e percepções de mundo. No âmbito desse debate, apresentaremos agora o discurso da Professora 2, do Professor 5 e Professor 6, porquanto, esses discursos também revelam a importância do saber relacional para a atividade docente. Vejamos:

Porque é fundamental você levar esse contexto da formação humana pra esses estudantes né. E aí a gente percebe que uma educação que não desenvolve o sujeito humanamente, nessa proposta da transformação humana do sujeito, ela não é uma própria transformação, qualificação desse sujeito (Professora 2).

Então hoje eu me enxergo como um professor com uma visão mais humanística. Eu vejo que existe no profissional docente, um saber voltado para questão da humanização, de enxergar as necessidades e as dificuldades que os alunos apresentam. Então, eu consigo ver hoje claramente que os alunos, principalmente aqui no curso que eu estou atuando, na licenciatura, eles têm um diferencial em relação aos alunos do bacharelado porque a maior parte deles precisa trabalhar pra ajudar em casa e aí, consequentemente, esses alunos eles têm que se desdobrar entre o trabalho e a sua formação profissional (Professor 5).

Não dá mais hoje pra descolonizar o conhecimento sem perpassar pelas questões éticas, estéticas, políticas, inclusivas que reconheçam os sujeitos em todas as suas dimensões. Porque, as vezes eu vejo muita gente defendendo Paulo Freire, mas na prática essa descolonização do conhecimento e do saber ela não é democrática, não perpassa por uma visão do outro né. Acho que é um caminho, de com dialogicidade e, sobretudo, com escuta né. Esse diálogo que escute o estudante, que saiba quais são os interesses dele, que também reconheça que ele é um ser autônomo, mas que precisa desenvolver a sua autonomia (Professor 6).

Como podemos verificar, esses relatos têm um ponto em comum, qual seja o de reconhecer que o processo de ensino aprendizagem exige o domínio do saber relacional. No seu discurso, a Professora 2 enfatiza que a educação também é um percurso de formação humana, de transformação e qualificação dos seres humanos. Na sequência, o Professor 5 realça que na

sua prática existe um saber humanístico, o qual está embasado no reconhecimento da realidade social dos estudantes e das suas trajetórias de vida. Por último, o Professor 6 destaca a importância do diálogo e da escuta para o desenvolvimento da autonomia dos discentes.

Desse modo, concebe-se que, a tarefa de ensinar, além de incluir a transmissão do conhecimento científico historicamente acumulado, envolve também a difusão de princípios éticos e morais, de formas de comportamento, convivência e sociabilidade que incidem na construção da identidade dos sujeitos, isto é, na maneira como eles interpretam o mundo e atribuem significado as experiências vivenciadas ao longo da vida. Assim, o universo da sala de aula não é somente um espaço de desenvolvimento da racionalidade, no sentido intelectual do termo, mas, também, um lugar onde ocorre múltiplas interações entre os seres humanos.

Nesse caso, o saber relacional auxilia os professores a mediar essas interações, na perspectiva de que elas possam contribuir para o avanço da aprendizagem dos estudantes e também para a formação humana dos mesmos. Arroyo (2013, p. 47), tece algumas considerações sobre esse assunto a afirmar que docência é: “[...] uma arte reinventada que supõe sensibilidade, intuição, escuta, sintonia com a vida, com o humano”.

Mais adiante este mesmo autor acrescenta dizendo que:

Reaprendemos que nosso ofício se situa na dinâmica histórica da aprendizagem humana, do ensinar e aprender a sermos humanos. Por aí reencontramos o sentido educativo do nosso ofício de mestre, docentes. Descobrimos que nossa docência é uma humana docência (Arroyo, 2013, p. 53).

No centro desse debate, Arroyo (2013) nos auxilia na fundamentação dos discursos elaborados por esses professores ao postular a ideia de que o sentido da docência não está alicerçado somente na relação entre um sujeito ensinante e um sujeito aprendente, mas, na socialização das experiências de vida e na difusão dos valores necessários a construção de uma sociedade humana, democrática e solidária. Em razão disso, concebe-se que a atividade do ensino também engloba o aspecto relacional, o qual repercute na formação da personalidade dos estudantes. Destarte, é exatamente este sentido que os professores entrevistados expressam nos seus discursos quando se reportam a importância do saber relacional para o exercício do magistério.

Dando continuidade à nossa análise, o último saber mencionado em uma das entrevistas foi aquele associado ao campo da tecnologia. Nesse contexto, foi possível detectar que apenas o Professor 7 fez menção a esse saber, pontuando muito rapidamente acerca da sua importância para o exercício da docência. Sobre essa questão ele diz: “Nós estamos com os

saberes da tecnologia sendo também necessários para gente né. E saber entender esse aluno que hoje nós temos. Então, eu acho que esses são saberes básicos”.

De fato, não podemos deixar de reconhecer que a tecnologia repercute na forma como a educação vem sendo entendida e vivenciada ao longo dos tempos, além disso, interfere no modo como os discentes interpretam a realidade e apreendem os conteúdos de ensino. Para Kenski (2012, p. 18), a tecnologia pode ser entendida como um: “[...] conjunto de conhecimentos e princípios científicos que se aplicam ao planejamento, à construção e à utilização de um equipamento em um determinado tipo de atividade”. Assim, com base nesse pensamento infere-se ainda que esse processo está associado ao próprio desenvolvimento da humanidade, pois, esta vem buscando, desde os primórdios da história, encontrar soluções criativas para os problemas enfrentados no cotidiano.

Ainda segundo a Kenski (2012), a sociedade atual, a qual também pode ser chamada de sociedade do conhecimento, está assentada na conexão entre as diferentes mídias, na rápida circulação das informações e articulação global do mercado econômico mundial. Portanto, compreende-se que essas mudanças, além de refletirem na produção da subsistência e no consumo dos bens, refletem também no pensamento e na atitude dos seres humanos, modificando as maneiras pelas quais eles assimilam os conhecimentos. Este fato impulsiona o surgimento de uma nova cultura e um novo modelo de educação e sociabilidade. Nas palavras de Kenski (2012, p. 32): “A tecnologia moderna reestrutura ainda mais profundamente a consciência e a memória, impondo uma nova ordem nos nossos modos de compreender e de agir sobre o mundo”.

No cerne dessa exposição, salienta-se que a atividade dos professores não inclui somente a habilidade de manusear as diferentes ferramentas tecnológicas, mas, sobretudo, a habilidade de fazer uso destas para atender as necessidades de aprendizagem dos discentes. Em vista disso, o saber da tecnologia pode auxiliar os educadores a adotarem uma postura crítica diante dos recursos tecnológicos disponíveis, contribuindo para que esses profissionais tenham clareza sobre os objetivos que querem alcançar a partir da utilização dos mesmos. Por outro lado, este saber torna possível o entendimento de que a utilização dos diferentes suportes técnicos existentes no âmbito da educação de um modo geral, não invalida o objetivo central do trabalho docente, o qual está relacionado ao estabelecimento da atitude mediadora entre as tecnologias, os conhecimentos e os estudantes. Haja vista, é essa atitude que possibilita a transformação didática dos conteúdos de ensino, de modo que eles possam ser assimilados pelos aprendizes.

Sobre esse assunto Kenski (2012, p. 77, grifos da autora) nos diz que:

É necessário, *sobretudo*, que os professores se sintam confortáveis para utilizar esses novos auxiliares didáticos. Estar confortável significa conhecê-los, dominar os principais procedimentos técnicos para sua utilização, avaliá-los criticamente e criar novas possibilidades pedagógicas, partindo da integração desses meios com o processo de ensino.

Neste cenário, a função dos professores é promover uma análise sistemática das informações que são transmitidas aos discentes nos diversos espaços midiáticos, mostrando a relação ou a discrepância entre elas, os conteúdos científicos e a realidade histórica e social. Esta análise envolve a capacidade de problematização e contextualização dessas informações, o que não pode ser feito sem o amplo domínio dos saberes do conhecimento, dos curriculares e pedagógicos. Nesse contexto, o sentido da docência está ligado a noção de que ensinar é uma atividade complexa, pois requer a habilidade de ministrar os conteúdos mediante a utilização de metodologias variadas. Destarte, essas metodologias visam, sobretudo, atender as diversidades de aprendizagem manifestadas pelos estudantes ao longo do processo educativo, as quais exigem dos professores a competência para se comunicar por meio de diferentes linguagens.

Um outro aspecto que não pode deixar de ser mencionado é a formação docente, pois a constituição do saber tecnológico e sua integração na prática pedagógica dos professores também exige um processo formativo, tendo em vista preparar esses profissionais para que eles possam fazer o uso consciente das tecnologias. Com base nessa discussão, entende-se que, conforme nos lembra Kenski (2012, p. 48): “Não é possível pensar a prática docente sem pensar na pessoa do professor e em sua formação, que não se dá apenas durante seu percurso nos cursos de formação de professores, mas durante todo o caminho profissional [...]”.

Outrossim, com suporte na análise realizada nesta categoria, foi possível identificar que os saberes profissionais dos professores de didática dos cursos de licenciatura da Universidade Regional do Cariri - URCA, isto é: os saberes do conhecimento, os pedagógicos, curriculares, experienciais, o saber relacional e o da tecnologia estabelecem uma relação de interdependência com a práxis pedagógica, fornecendo os elementos necessários a retroalimentação desta no exercício diário do magistério.

Com base nessa constatação, é de suma importância ressaltar que, conforme indica a nossa tese, o movimento de constituição e integração dos saberes profissionais realizado por esses professores permitem o desenvolvimento da práxis pedagógica na Educação Superior, pois auxilia os educadores a buscarem os direcionamentos teóricos e práticos necessários a compreensão do fenômeno educativo. Além disso, viabiliza a concretização de uma ação didática epistemologicamente orientada, intencional e historicamente contextualizada.

Ademais, verifica-se ainda que, para esses professores, o sentido da docência está alicerçado na ideia de que ensinar requer o domínio de um conjunto de saberes, conforme elencamos anteriormente. Nesse caso, o saber do conhecimento: remete a noção de que o conteúdo é importante porque ninguém ensina o que não sabe. O saber pedagógico e o curricular: se reportam ao fato de que o domínio do conteúdo não é suficiente, pois é necessário saber ensinar. O saber da experiência: institui o entendimento de que a docência também se faz no cotidiano da sala de aula, isto é, nas teorias e práticas produzidas e compartilhadas pelos professores. O saber relacional: reflete sobre os aspectos humanos e afetivos e suas implicações no processo de ensino aprendizagem. O saber da tecnologia: refere-se à contribuição dos recursos tecnológicos para a realização da ação educativa.

Tomando como referência a análise feita nesta categoria, podemos afirmar que essa dinâmica também possui uma dimensão ideológica, esta por sua vez está expressa no sentido e na importância que esses professores atribuem a cada um desses saberes. Destarte, na concepção deles esses saberes são imprescindíveis ao desenvolvimento do magistério, visto que: possibilitam a socialização dos conteúdos científicos elaborados no interior das disciplinas, fundamentam a efetivação de uma prática pedagógica crítica, em oposição ao modelo de ensino mecânico e transmissor, dão suporte ao trabalho de identificação dos critérios políticos e ideológicos, os quais orientam a seleção dos conteúdos ensinados, suscitam a reflexão diuturna sobre as experiências vivenciadas no cotidiano da profissão, pois elas favorecem a aprendizagem da docência, sinalizam para a importância das relações afetivas na formação humana e emancipatória dos discentes e, por fim, fomentam o entendimento acerca da função social da tecnologia, quando esta é utilizada no contexto da sala de aula.

Dito isso, indicamos que na próxima categoria analisaremos o conceito de práxis pedagógica manifesto nos discursos dos professores entrevistados. Nessa tarefa, buscaremos também apreender as conexões que eles fazem entre esse conceito e à docência, bem como analisar os princípios que permitem a materialização dessa práxis na atividade do ensino.

5.4 O entendimento acerca da práxis pedagógica

O objetivo dessa categoria é explicitar o entendimento que os professores de didática dos cursos de licenciatura da Universidade Regional do Cariri - URCA têm sobre a práxis pedagógica, ou seja, a maneira como os mesmos formulam esse conceito e estabelecem a ligação entre ele e à docência. Evidencia-se, portanto, que o primeiro entendimento expresso nos discursos dos docentes entrevistados é o de que a práxis pedagógica exige a relação

indissociável entre teoria e prática e vice-versa. Dito nisso, vamos dar início a nossa análise apresentando o discurso dos professores a seguir: Professor 7, Professora 3, Professora 2 e Professora 1. Vejamos:

Então, se você consegue fazer uma fusão entre a teoria e o fazer, ali está uma práxis, ou seja, não é algo que está sendo feito apenas pelo fazer, mas é algo que está sendo feito a partir de uma base que é teórica e essa base teórica, também pode se transformar. Então, a práxis ela pode te deixar muito feliz com o resultado, ela pode te deixar um pouco desconfiado da teoria que você utilizou, ela pode te deixar um pouco desconfiado da prática que você fez ou você pode conseguir ver essa integração né, então, aí quando isso ocorre a gente tem uma práxis pedagógica (Professor 7).

Eu acho que essa práxis pedagógica ela vai envolver a articulação com a realidade dos educandos, com o contexto e eu penso que essa práxis pedagógica ela só é práxis se ela envolver a teoria, a prática e processos de transformação também. E eu acho que nem toda prática é práxis. Porque a práxis pedagógica, ela é um movimento muito mais intenso, mais profundo, mais articulado. Essa prática pra ela ser práxis a gente vai precisar estar fazendo esse entrelaçamento entre todos os elementos, teóricos, práticos, políticos, éticos, estéticos, pedagógicos, sociais [...] (Professora 3).

A teoria é fundamental para a prática e a prática ela deve caminhar unificada a teoria, mas que essa prática deve ser refletida na ação da práxis. Eu sempre digo aqui [...]. Que essa práxis, ela deve ser pensada, sistematizada a partir de um processo de organização docente, onde a teoria e a prática eles vão caminhar juntas e não podem jamais ser separadas (Professora 2).

Principalmente as questões teóricas né? Eu acho que a práxis ela se volta muito pra isso. [...] Mais uma vez, eu penso que não se apartam os elementos teóricos dos elementos práticos. Então, os saberes teóricos eles são fundamentais nesse sentido (Professora 1).

A leitura desses discursos nos mostra a importância que esses professores atribuem a teoria e a prática para o desenvolvimento da práxis pedagógica. Assim, é possível compreender que, para eles, o exercício da docência exige um posicionamento teórico, o qual repercute na maneira como o trabalho educativo é conduzido. O Professor 7, por exemplo, diz que a práxis pedagógica é uma fusão entre essas duas dimensões, desse modo, tanto uma como a outra pode sofrer transformações no decorrer do processo de ensino. Por conseguinte, a Professora 3 enfatiza que nem toda ação é uma práxis. Nesse caso, a práxis exige uma articulação entre os aspectos teóricos, práticos, políticos, éticos, estéticos e sociais, pois eles estão implicados na ação didática. Na sequência, a Professora 2 acrescenta dizendo que essa dinâmica se efetiva no desempenho reflexivo do magistério. Por último, a Professora 1 realça que o fazer didático necessita de um direcionamento epistemológico. Nessa conjuntura, observa-se que para esses professores, o sentido atribuído a práxis está pautado numa concepção integradora da prática docente, a qual concebe o ensino como uma ação fundamentada e historicamente situada.

Com efeito, entendemos que a práxis pedagógica exige um posicionamento crítico, isto é, um embasamento filosófico, cuja finalidade é auxiliar os professores na tarefa de elucidação das suas práticas e no estabelecimento das suas intencionalidades. Dessa maneira, o papel da teoria é oferecer a esses profissionais um conjunto de conhecimentos sistematizados, voltados para a compreensão da função social do ensino. Isso exige tanto apropriação dos conhecimentos referentes a disciplina ensinada, como a apropriação dos conhecimentos pedagógicos que darão suporte a concretização da atividade docente.

Nesse contexto, a relação teoria e prática torna-se um ponto de ancoragem para o trabalho dos professores, ou seja, uma via pela qual eles interpretam a realidade e atribuem significado as suas ações. Assim, o domínio das diversas teorias pedagógicas, contribui para que os mestres identifiquem a concepção de educação que fundamenta cada uma e, com base nisso, possam discernir sobre os caminhos a serem seguidos, ou dizendo de outro modo, possam definir a forma como desejam conduzir o ensino, na perspectiva de intervir conscientemente na transformação da realidade. Com relação a esse assunto, Caldeira e Zaidan (2013, p. 20) elucidam que: “Não obstante isso, a atividade teórica proporciona um conhecimento indispensável para transformar a realidade: traçar finalidades que antecipam idealmente a sua transformação”.

Nessa mesma direção, consideramos também esclarecedoras as palavras de Vázquez (2011, p. 266), quando o autor explica que:

As modificações impostas aos fins que se havia partido para conseguir uma passagem mais cabal do subjetivo ao objetivo, do ideal ao real, só fazem demonstrar, ainda mais vigorosamente, a unidade entre o teórico e o prático na atividade prática. Esta, como atividade ao mesmo tempo subjetiva e objetiva, como unidade do teórico com o prático na própria ação, é transformação objetiva, real, na matéria através da qual se objetiva ou realiza um fim; é, portanto, realização guiada por uma consciência que, ao mesmo tempo, só guia ou orienta – e isso seria a expressão mais perfeita da unidade entre teoria e prática - na medida em que ela mesma se guia ou orienta pela própria realização de seus fins.

Dessa forma, quando os entrevistados dizem que a práxis pedagógica requer a unidade entre a teoria e a prática, estão indicando que os fazeres empreendidos por eles no cotidiano das instituições onde trabalham requerem a explicitação dos pressupostos que orientam o desenvolvimento do ensino, desde a etapa do planejamento didático até a etapa de execução das ações previamente estabelecidas, as quais permitem a materialização daquilo que foi idealizado. Por seu turno, como explicam Caldeira e Zaidan (2013, p. 21): “[...] na prática estão presentes a ideia e a ação, que buscam transformar a realidade, ou seja, há uma unidade entre teoria e prática, entre concepção e ação”.

Outrossim, entende-se que o planejamento das vivências a serem realizadas em sala de aula é um percurso que envolve não somente deliberações de caráter prático, mas também teórico. Por consequência, a planificação dos diversos momentos da aula, isto é, o momento destinado a socialização coletiva dos saberes prévios dos estudantes, bem como de exposição dos conteúdos científicos requerem a tomada de um conjunto de decisões que dialoguem com as teorias dos professores, isto é, com os conhecimentos internalizados por eles no decorrer da formação e da experiência na profissão. Diante disso, pode-se afirmar que a docência, é, por excelência, uma atividade teleológica, quer dizer, uma tarefa voltada para o alcance de objetivos previamente definidos e para a consecução de práticas pedagógicas sistematizadas. Essa proposição nos conduz ao entendimento de que: “[...] o saber docente é *práxis* porque a intervenção do professor é feita tendo em vista os objetivos por ele propostos que traduzem um resultado ideal [...]” (Caldeira; Zaidan, 2013, p. 25, grifos das autoras).

Na medida em que os professores estabelecem as teleologias que fundamentam suas intervenções, também são levados a refletir sobre as finalidades do ensino, estas por sua vez, estão ligadas a uma determinada concepção de educação, isto é, a uma maneira específica de se conceber a docência e o papel do ensino na produção da vida em sociedade. Diante disso, é possível compreender a importância da relação teoria e prática para o exercício do magistério, tendo em vista a constituição dos saberes profissionais e o desenvolvimento da *práxis* pedagógica. Com arrimo nessa discussão, compreende-se que conforme explicitam Caldeira e Zaidan (2013, p. 26): “[...] a ação docente, expressão e fundamento do saber docente, representa uma fonte de desenvolvimento da teoria pedagógica, e as necessidades práticas que emergem do cotidiano da sala de aula demandam uma teoria”.

Dando prosseguimento a nossa análise, o segundo entendimento expresso nos discursos dos professores entrevistados é o de que a *práxis* pedagógica exige conscientização e coerência no desenvolvimento da docência. Vamos iniciar a discussão sobre esse ponto apresentando o discurso dos seguintes professores: Professor 6, Professor 7, e Professor 4, na passagem a qual eles afirmam que:

A *práxis* é um processo de conscientização de algo. Ela se desenvolve no deslocamento do dar aula para o produzir. Então, a gente só gera autonomia com conscientização. Na visão literal, a ideia da *práxis* é como algo que se faz, se reflete e se transforma em outra coisa né. Então, eu acho que é conscientização de como esse deslocamento, ele pode ser transformado em outra coisa ou transgredido né. A *práxis* perpassa a prática, mas ela não é essencialmente prática o tempo todo, ela pode ser uma visão reflexiva. A prática é a experiência, é o que a gente vive, o que nos toca, o que nos atravessa, as práticas elas podem ser múltiplas e podem ser direcionadas a uma *práxis* (Professor 6).

[...] porque toda prática docente ela não cai do céu né, não é uma verdade que está além do nosso alcance, não é metafísica. Ela é histórica, e aí então a gente tem várias tendências pedagógicas que são históricas. Então, toda vez que você realmente entra em sala de aula e pratica o ato da docência você está, com certeza, linkado a algum tipo de teorização, de homem, de humano, de compreensão de mundo, da cultura, de quem é o outro, de como ocorre a aprendizagem, não é? Mesmo que você não tenha noção que concepção é essa... E se o professor tiver convicções de quais fundamentos filosóficos, pedagógicos, culturais e sociais estão embutidos no seu fazer melhor, melhor! (Professor 7).

[...] eu tenho que ser coerente com aquilo que eu leio, que eu ensino e que eu digo para meu aluno que é correto. Então, eu penso que a práxis pedagógica ela parte do princípio da coerência. E essa coerência ela tem a ver com a dedicação ao planejamento, tem a ver com o replanejamento, inclusive eu penso que ela se efetiva a partir do momento em que eu acredito naquilo que eu faço. Mas, tem que ter coerência e o aluno ele sente isso né? A partir dos exemplos que você traz, das indicações de leitura, da forma como você o trata. Eu acho que isso é essencial para uma práxis (Professor 4).

Conforme podemos observar, nesses discursos os professores apresentam uma relação entre a práxis pedagógica e a atitude de ser consciente e coerente no exercício da docência. Com suporte nessas falas, entendemos que ser consciente diz respeito ao ato de desenvolver o conhecimento sobre algo, isto é, de estar ciente de alguma coisa. Por outro lado, ser coerente é agir conforme suas pretensões, é praticar aquilo que foi planejado e procurar estabelecer uma conexão entre o pensamento e a ação.

De acordo com as explicações do Professor 6, a práxis pedagógica é um processo de conscientização que ocorre mediante a reflexão sobre a prática, ou seja, no momento de sistematização da aula e estabelecimento das intencionalidades educativas. Na sequência, o Professor 7, embora não mencione a palavra conscientização, argumenta que a prática educativa não é uma realidade metafísica, mas histórica e, por isso, está embasada em alguma teorização. Salienta também sobre a importância de o educador ter ciência de suas convicções, bem como dos fundamentos filosóficos, culturais e sociais que orientam seu trabalho. Já o Professor 4, destaca que a práxis pedagógica está situada na coerência entre o pensamento e a ação, em função disso, ela envolve a conexão entre o planejamento didático e as atividades empreendidas em sala de aula. Mediante a interpretação desses discursos, podemos observar que o sentido da práxis alia-se a ideia do magistério como um ofício que exige posicionamento teórico e político. Consequentemente, exige também a presença ativa do sujeito pensante, o qual assume a sua responsabilidade na dinâmica de condução do ensino.

Diante desses discursos, podemos inferir que a práxis pedagógica requer um movimento permanente de conscientização, o qual está relacionado ao exercício crítico e reflexivo da docência e a necessidade que os professores têm de justificar suas decisões, de teorizar sobre as suas escolhas metodológicas e avaliativas e direcionar as suas práticas no

intuito de atender aos objetivos do ensino. Em suma, pode-se afirmar que essa atividade, tem um caráter metódico e deliberado, por isso, reivindica a presença de um sujeito consciente para sua realização.

Basso (1998, p. 05), nos oferece uma elucidação sobre isso ao enfatizar que:

No caso dos professores, o significado de seu trabalho é formado pela finalidade da ação de ensinar, isto é, pelo seu objetivo e pelo conteúdo concreto efetivado através das operações realizadas conscientemente pelo professor, considerando as condições reais e objetivas na condução do processo de apropriação do conhecimento pelo aluno.

Portanto, quando os professores elencam os objetivos do ensino no momento do planejamento didático, estão expressando tanto a dimensão cognitiva, quanto a dimensão política do trabalho docente e a interlocução deste com as finalidades da educação. Neste sentido, entende-se que a atitude consciente desses profissionais deve se fazer presente em todo o processo de concepção e execução do ato pedagógico, em outras palavras, desde o momento de elaboração dos propósitos almejados, até o momento de execução das ações as quais permitem o alcance desses propósitos. Libâneo (1994, p. 120) compartilha dessa mesma compreensão quando afirma que: “A prática educacional se orienta, necessariamente, para alcançar determinados objetivos, por meio de uma ação intencional e sistemática”.

Destarte, com suporte nos discursos formulados pelos professores, a consciência faz com que eles compreendam o significado humano e formativo das ações que desenvolvem e com base nisso, sejam capazes de articular modos de atuação voltados para o rompimento com as práticas pedagógicas meramente técnicas. Faz também com que eles desvelem o sentido social e político do ensino e, assim, possam contribuir nos processos de transformação da realidade e de emancipação e formação crítica dos estudantes.

Sobre essa questão Libâneo (1994, p. 121), acrescenta dizendo que:

Quanto mais o professor se perceber como agente de uma prática profissional inserida no contexto mais amplo da prática social, mais capaz ele será de fazer correspondência entre os conteúdos que ensina e sua relevância social, frente às exigências de transformação da sociedade presente e diante das tarefas que cabe ao aluno desempenhar no âmbito social, profissional, político e cultural.

Com relação a atitude de coerência, mencionada pelo Professor 4, infere-se que ser coerente também é uma ação voltada para a conscientização. Desse modo, os docentes precisam ter clareza sobre as suas teorias e convicções, pois, é com base nisso que eles conseguem articular uma prática pedagógica consciente, pautada na luta por uma educação democrática e de qualidade e por melhores condições de trabalho. Nesse contexto, é necessário enfatizar ainda que a materialização da didática crítica, no sentido progressista do termo, exige a compreensão

acerca da função social do ensino, ou seja, da função social a ser desempenhada pelos educadores quando eles assumem a tarefa de mediar o acesso dos estudantes aos conhecimentos científicos, elaborados pela humanidade no decorrer do processo histórico.

Destarte, quando os docentes têm consciência de suas concepções e se comprometem com a prática pedagógica crítica, estão contribuindo para construção de uma educação democrática. Haja vista, a educação democrática propicia aos aprendizes a elaboração de uma compreensão sistematizada acerca da posição que ocupam dentro na estrutura social e assim, possam também lutar e vislumbrar perspectivas de transformação da realidade.

Não obstante, ainda que o trabalho dos professores seja cerceado pelos ditames do sistema capitalista e pelas inúmeras dificuldades enfrentadas no dia a dia da profissão, o ensino ainda é uma via de desenvolvimento da humanização dos indivíduos, um espaço de formação crítica e intelectual dos mesmos. Para o embasamento desse pensamento recorreremos as palavras de Tonet (2011, p. 140-141), pois este autor sublinha que: “No seu sentido mais geral, a educação cumpre a função de permitir aos indivíduos, essa apropriação dos conhecimentos, habilidades, valores e comportamentos que lhes permitam inserir-se no processo social”.

Seguindo esse mesmo delineamento, Freire (1996, p. 112) complementa dizendo que:

O que se coloca à educação ou ao educador democrático, consciente da impossibilidade da neutralidade da educação, é forjar e si um saber especial, que jamais deve abandonar, saber que motiva e sustenta sua luta: se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode. Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da lógica dominante. O que quero dizer é que a educação nem é uma força imbatível a serviço da transformação da sociedade, porque assim eu queira, nem tampouco é a perpetuação do “status quo” porque o dominante o decreta. O educador e a educadora críticos não podem pensar que, a partir do curso que coordenam ou do seminário que lideram, podem transformar o país. Mas podem demonstrar que é possível mudar. E isso reforça nele ou nela a importância da sua tarefa político-pedagógica.

Por conseguinte, constatamos que além desses, outros professores também se reportaram ao fato de que a práxis pedagógica exige conscientização no desenvolvimento da docência, como por exemplo, a Professora 2 e o Professor 5. Vejamos o que eles têm a nos dizer sobre essa ideia:

Pensar o que é que eu devo levar pra dentro de sala de aula é pensar num objetivo, nos objetivos que eu quero alcançar com aquele conteúdo. Mas, a partir dessa percepção, do planejamento que envolve a prática eu vou pensar nas ações que são a própria práxis né. Então eu vou estar desenvolvendo a prática pedagógica a partir do planejamento, da organização, mas refletindo, que ações eu quero a partir da minha prática? Isso envolve a práxis (Professora 2).

Eu acho que o elemento chave para que o professor possa ir lapidando da essa sua práxis docente é estar constantemente se autoavaliando, buscando também se

aprimorar, entender quais são as urgências no momento ali que ele está exercendo o fazer docente. Então, diante de todas essas situações o que eu vejo é que hoje eu sou um profissional diferente do que eu era a dois, três, quatro anos atrás, por quê? Por que hoje eu tenho essa consciência. Então, eu considero que, hoje eu desempenho essa prática pedagógica muito melhor do que eu desempenhava a dois, três, quatro anos atrás, porque hoje eu tenho essa consciência (Professor 5).

Conforme podemos explicitar, a Professora 2 diz que a maneira como ela constitui a prática pedagógica está associada ao estabelecimento dos objetivos que orientam as suas ações e também a atitude de pensar sobre o alcance desses objetivos na relação com os conteúdos. Por conseguinte, o Professor 5 acrescenta argumentando que a sua prática pedagógica dialoga com a consciência adquirida ao longo do exercício da docência, a qual lhe ajuda no processo de autoavaliação, bem como na identificação das urgências a serem atendidas em cada contexto.

Portanto, na interpretação desses discursos, é possível compreender que, tanto a Professora 2, quanto o Professor 5, também elaboram o conceito de prática pedagógica tomando como referência a postura consciente do educador, no sentido deste assumir a função de condutor, isto é, de responsável direto pela idealização e concretização do processo de ensino aprendizagem. Este fato confirma a perspectiva de análise aqui adotada, isto é, a de que para esses professores, o sentido da prática alia-se a ideia do magistério como um ofício que exige posicionamento teórico e político.

Em síntese, o conceito de prática pedagógica expresso no discurso dos professores entrevistados, parte do entendimento de que essa atividade exige o desenvolvimento de uma postura intencional, a qual está assentada no comprometimento, ou melhor, na atitude de articular uma prática educativa voltada para a objetivação da perspectiva teórica adotada. Verifica-se ainda que esse conceito também está relacionado a necessidade de estar consciente durante todo o desenrolar do processo de ensino aprendizagem, tanto durante a etapa de concepção, quando são estabelecidos os objetivos norteadores das ações a serem realizadas, quanto no decorrer da etapa de concretização da aula propriamente, quando os docentes materializam esses objetivos.

Neste sentido, o planejamento didático adquire uma importância singular, conforme aponta a Professora 2, pois é o momento em que os docentes elaboram suas formas de atuação e podem realizar o exercício de reflexão sobre a prática citado pelo Professor 5. Além disso, este instrumento ajuda esses profissionais a pensarem sobre as suas intencionalidades, isto é, sobre a função social que o ensino deve desempenhar.

Destarte, quando os docentes projetam suas ações eles ressignificam as teorias, pensam sobre as diversas maneiras pelas quais podem alcançar os objetivos propostos, preveem

caminhos para mediar o acesso dos estudantes aos conhecimentos científicos, contextualizam as metodologias, de modo que elas possibilitem a apreensão significativa dos conteúdos e definem processos avaliativos que lhes permitem acompanhar os diversos ritmos de aprendizagens dos discentes. Com base nisso, Lopes (2004, p. 57), tece à seguinte conclusão: “[...] o ‘planejamento adequado’, bem como o seu resultado – ‘o bom plano de ensino’ -, traduzir-se-ão pela a ação pedagógica direcionada, a fim de integrarem-se dialeticamente ao concreto do educando, buscando transformá-lo”. Portanto, o planejamento do ensino é uma das tarefas mais relevantes a ser desenvolvida pelos professores, pois favorece a reflexão diuturna sobre a prática, além disso, propicia a construção da práxis pedagógica e a constituição dos saberes profissionais.

Por fim, nossa análise apontou a existência de um terceiro entendimento sobre a práxis pedagógica expresso no discurso de alguns professores entrevistados, o qual está ligado a ideia de que ela também é um processo de transformação da realidade.

Dito isso, apresentaremos agora o discurso da Professora 3 e do Professor 6. Vejamos:

Então, por exemplo, quando a gente escuta um aluno dizer que aprendeu com a gente a ser professor, que aquilo que você trabalhou com ele na universidade ajudou ele a transformar sua prática, eu penso que ali tem sim movimento de práxis. Então, essas transformações que geram no campo pessoal e profissional, na própria realidade como um todo, eu digo que é aí onde a práxis vai respingar. Eu não consigo ver a práxis como algo situado só aqui dentro da sala de aula, eu acho que ela vai muito além. Eu acho que a práxis tem a ver também com aquela ideia de experiência que me toca, aquilo que é tão profundo que transforma à minha maneira de ver, de enxergar e de agir. Então, traz uma transformação, uma mudança significativa para constituição da identidade daquela pessoa, para a maneira dela viver, dela agir no mundo né (Professora 3).

A práxis ela só tem um significado quando ela é reflita em outra ação, ou seja, isso que eu estou trabalhando em sala, de repente o estudante desenvolve um projeto social no bairro, ou um projeto para o estágio, ou uma pesquisa. Eu acho que é quando transgride a sala de aula. Não dá só pra gente experienciar, por exemplo, uma aula de campo e refletir sobre ela, mas a partir do momento em que a gente pega essa aula e produz um outro tipo de conhecimento, ou um desdobramento desse conhecimento eu acho que é quando a práxis educativa ela de fato acontece. Quando a gente pega algo que a gente já vivenciou e a gente transforma, transgride, em outra questão (Professor 6).

Com suporte nesses discursos é possível identificar a relação que esses professores estabelecem entre a práxis pedagógica e a transformação da realidade dos discentes, tanto na dimensão social, quanto na pessoal e profissional. Destarte, a Professora 3 inicia dizendo que a práxis contribui para a ocorrência de mudanças na identidade e na visão de mundo das pessoas, bem como na maneira como elas se comportam diante das circunstâncias. Na sequência, o

Professor 6 exprime que essa dinâmica acontece quando há um movimento de transgressão dos conteúdos ensinados, cuja finalidade é possibilitar aos educandos a elaboração de novos conhecimentos e novas práticas. Considerando esse delineamento, é possível verificar que na visão desses professores, o sentido da práxis está associado as aprendizagens concretizadas para além dos muros da sala de aula, as quais transcendem o espaço institucional e proporcionam uma modificação nas ações e na realidade dos estudantes.

Indubitavelmente, não podemos deixar de reconhecer que a práxis traz na essência do seu conceito, a ideia de transformação, de síntese integradora, a qual está alicerçada na relação teoria e a prática. Em vista disso, ela contribui para que os indivíduos possam compreender e modificar a realidade social. Como enfatiza Vázquez (2011, p. 373): “Toda práxis é processo de formação ou, mais exatamente, de transformação de uma matéria”. Para tanto, é necessário o estabelecimento das teleologias, noutros dizeres, das finalidades que orientam a atuação desses indivíduos em um determinado contexto histórico. Neste sentido, a práxis é entendida como atividade teórico-prática, pois além de solicitar uma relação consciente dos sujeitos com o mundo e uma apreciação elaborada da realidade a ser transformada, exige também o desdobramento de ações que propiciam a concretização das mudanças almejadas.

Em conformidade com essa concepção, ela torna-se um caminho pelo qual os seres humanos podem desenvolver uma compreensão sistematizada acerca da realidade social, compreensão essa que transcende o nível das explicações superficiais e imediatas e alcança o nível das explicações filosóficas, políticas, econômicas, culturais e ideológicas, daí a relevância da teoria. Haja vista, esse percurso de desvelamento da realidade é um momento importante da práxis, pois não é possível desencadear processos de transformação sem que se tenha a clareza sobre os objetivos a serem alcançados, bem como sobre as atitudes necessárias ao alcance dos mesmos.

Todavia, a teoria sozinha não é capaz de alterar as circunstâncias. Em razão disso, a prática configura-se como um instrumento de materialização do pensamento, um movimento que dá vida a ações idealizadas no plano da consciência. Outrossim, é válido ressaltar que, na perspectiva da práxis, a atividade dos sujeitos não pode ser guiada por uma racionalidade meramente técnica, pautada na simples execução de ações rígidas e mecânicas, mas, por uma racionalidade intersubjetiva, a qual sinaliza para o desenvolvimento de atitudes refletidas e assentadas no diálogo permanente entre a teoria e a realidade social.

Para fundamentação dessa temática recorreremos aos escritos de Vázquez (2011, p. 154), especialmente no trecho o qual ele esclarece que:

Marx nunca negou que uma filosofia, mesmo sendo idealista, faça parte da realidade; faz parte dela pelas consequências práticas que tem enquanto teoria. Mas, ao rejeitar a filosofia que por ser mera interpretação aceita o mundo como ele é e não contribui para sua transformação, Marx não rejeita toda filosofia ou teoria. Se se trata de transformar o mundo, é preciso rejeitar a teoria que é simples interpretação e aceitar a filosofia ou teoria que é prática, isto é, que vê o mundo como objeto da práxis. A filosofia é filosofia da transformação do mundo; é teoria da práxis, no sentido de teoria – e, portanto, compreensão, interpretação - que torna possível sua transformação.

Destarte, essa discussão, além nos ajudar a compreender o conceito de práxis, contribui também para que possamos clarificar a relação de proximidade que há entre ela e a docência. Assim, o trabalho docente, enquanto atividade teórico-prática, consciente e teleológica, também pode ser concebido como uma prática transformadora. Porquanto, uma das principais finalidades do magistério é a intervenção na realidade dos discentes, notadamente, na dimensão formativa, a qual pressupõe transformações no aspecto cognitivo, social, pessoal e profissional. Haja vista, não podemos deixar de ressaltar que todo esse encadeamento está ligado ao planejamento didático, quando os professores definem quais são os objetivos do ensino.

Outrossim, é exatamente sobre isso que Lavoura fala (2018, p. 11-12) ao elucidar que:

O trabalho educativo, portanto, é uma atividade mediadora particularmente desenvolvida pelos seres humanos com finalidades específicas. Sua mediação provoca transformações nos indivíduos singulares, ao mesmo tempo em que faz avançar o desenvolvimento universal do gênero humano.

Isso envolve tanto as mediações realizadas na formação cognitiva dos estudantes, cujo objetivo é fazer com que eles alcancem níveis cada vez mais elevados de aprendizagem, quanto aquelas efetuadas na formação humana dos mesmos, de modo que, eles possam desenvolver o pensamento crítico e reflexivo, a consciência de classe, bem como os valores e as atitudes necessárias a construção de uma sociedade justa e democrática. No bojo dessa acepção, a educação é entendida como processo de humanização, isto é, de constituição das potencialidades ontológicas dos sujeitos, de acesso deles aos bens culturais historicamente produzidos.

Saviani (2015, p. 36) também nos ajuda a fundamentar essa ideia ao afirmar que:

As possibilidades de transformação desenvolvidas no seio da atual sociedade não garantem sua realização, que só poderá se efetivar pela ação intencional e coletiva dos homens organizados para lutar pelas transformações necessárias. Mas esse tipo de ação depende do conhecimento das possibilidades objetivas, o que só pode ser viabilizado pela educação. Esta, porém, só poderá cumprir o seu papel se os professores previamente compreenderem a historicidade do mundo atual, capacitando-se a identificar os componentes educativos nele albergados. A partir

desse requisito estarão qualificados a trabalhar com os educandos os problemas postos pela prática social, propiciando-lhes o acesso aos instrumentos por meio dos quais atingirão o momento catártico em que os diferentes aspectos que compõem a estrutura social serão progressivamente elaborados na forma de superestrutura em sua consciência e incorporados como uma espécie de segunda natureza que conferirá uma nova qualidade à sua prática social.

À vista disso, é necessário reconhecer, conforme sinalizamos anteriormente, que a educação por si só não transforma a realidade social, contudo, ela instrumentaliza os indivíduos para que eles sejam capazes de compreender as suas tarefas históricas, agir de forma consciente, e lutar por melhores condições de vida. Como ainda nos diz Saviani (2015, p. 38), pela mediação da educação os seres humanos: “[...] logram alterar a qualidade de sua prática tornando-a mais consistente, coerente e eficaz em relação ao objetivo de transformação da sociedade [...]”.

Destarte, a intervenção na dimensão cognitiva, pessoal e profissional dos discentes é o meio pelo qual os professores podem contribuir para transformação do contexto histórico mais amplo. Com base nesse pressuposto, Vázquez (2011, p. 398) elabora a seguinte afirmação: “A práxis se apresenta sob diversas formas específicas, mas todas elas concordam em se tratar da transformação de uma determinada matéria-prima e criação de um mundo de objetos humanos ou humanizados”. É justamente sobre isso que a Professora 3 e o Professor 6 falam, respectivamente, quando dizem que a práxis pedagógica favorece a constituição da identidade dos aprendizes e promove mudanças na maneira como eles se movimentam no mundo (Professora 3) e que ela os ajuda a transgredir os conhecimentos transmitidos em sala de aula (Professor 6).

Dando prosseguimento a nossa análise, identificamos ainda que a Professora 2 e o Professor 7 também se reportam a práxis pedagógica como sendo um processo de transformação da realidade, o qual repercute positivamente na formação dos discentes. Portanto, aqui também é possível identificar que o sentido atribuído a práxis pedagógica no discurso desses professores, está associado a consolidação de aprendizagens voltadas para a compreensão da dimensão social dos conteúdos. Nesse caso, essas aprendizagens devem transcender o universo da sala de aula e proporcionar modificações nas ações dos estudantes.

Seguindo esse raciocínio, esses professores formularam o seguinte discurso:

E um dos pontos que eu acho um ponto chave para a construção de uma práxis, é que ela seja refletida, refletida pra uma ação que leve esse sujeito a pensar criticamente perante os desafios que a gente tem diante de uma sociedade que é desigual, que ainda oprime e que é fundamental a gente lutar contra essas opressões (Professora 2).

Então, quando o aluno, por exemplo, vai fazer uma experiência na escola e retorna e diz assim: professor eu acho que eu estou me voltando pra docência, aí você pergunta

por que? É porque ele viu sentido no que ele estava estudando, lendo, se questionando e no que ele estava fazendo. Então, ele viu que estava, de uma certa forma, fundido né. Então, isso eu entendo como uma práxis pedagógica né, esse aluno conseguiu, de fato, não ficar dicotômico (Professor 7).

A análise desses discursos nos ajuda a evidenciar que esses docentes concebem a práxis como um processo de humanização que, por sua vez, gera transformação na consciência dos estudantes. Inicialmente, a Professora 2, argumenta que a práxis pedagógica conduz a uma reflexão sobre a desigualdade social e a opressão, bem como sobre as necessidades de os sujeitos lutarem contra essas estruturas. Lavoura e Martins (2017), tecem algumas considerações sobre isso quando sinalizam que há uma relação intrínseca entre a educação e a formação da concepção de mundo dos indivíduos, a qual está alicerçada em uma determinada visão da realidade. Nessa perspectiva, a função da atividade educativa é viabilizar uma forma de ensino capaz de tornar possível o conhecimento sobre as questões ontológicas fundamentais, como por exemplo: “Que sociedade é esta? Como ela se formou? O que é a realidade? O que é o homem?” (Lavoura; Martins, 2017, p. 535).

No âmbito dessa discussão, Saviani (2012, p. 20), também chama a nossa atenção para o fato de que:

[...] a compreensão da natureza da educação enquanto um trabalho não material, cujo o produto não se separa do ato de produção, permite-nos situar a especificidade de educação como referida aos conhecimentos, ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens.

Na sequência, o Professor 7 explicita que a práxis modifica a visão dos estudantes sobre as práticas pedagógicas, auxiliando-os na compreensão de que elas possuem uma fundamentação teórica. Sendo assim, a partir da relação entre as teorias estudadas e as experiências realizadas durante a formação, os aprendizes conseguem avançar na aprendizagem e atribuir sentido aos conhecimentos transmitidos ao longo dessa etapa. Sobre essa questão Martins (2012, p 51) nos diz que: “O homem, ao romper com as barreiras biológicas de sua espécie, rompe também a fusão (animal) necessidade-objeto, e o mundo e ele próprio lhe surgem como objetos”.

Desse modo, o processo de transformação ocorre quando os discentes conseguem romper com a lógica dicotômica disseminada pela sociedade capitalista que, ao separar a teoria da prática, reproduz a concepção mecanicista da educação. Evidencia-se que essa concepção está pautada em dois modelos de educação: uma para o pensar, cuja finalidade é formar os

dirigentes políticos, isto é, a elite dominante e uma outra para o fazer, cuja finalidade é formar a grande massa de trabalhadores. Saviani (2012, p. 66) expressa claramente essa ideia quando nos ensina que: “[...] o saber produzido socialmente é uma força produtiva, é um meio de produção. Na sociedade capitalista, a tendência é torná-lo propriedade exclusiva da classe dominante.”

Haja vista, sabemos que essa visão fragmentada da realidade, a qual fundamenta o modelo de ensino destinado as classes populares, é um instrumento reprodutor das desigualdades sociais. Com suporte nessa discussão, concebemos a práxis pedagógica como um caminho de subversão dessa ordem, isto é, um instrumento que desestrutura o sistema capitalista e agudiza suas contradições. Destarte, quando professores e alunos tomam consciência dessa realidade, notadamente da estrutura social na qual estão inseridos, pautada nas desigualdades entre os sujeitos, são levados a tomarem consciência das tarefas históricas a serem enfrentadas pelas suas classes sociais e, a partir disso, tornam-se agentes da transformação, difusores de outras visões de mundo, ainda que esbarrem nos limites impostos pela estrutura opressora.

Outro aspecto que não pode deixar de ser mencionado é que a práxis pedagógica não transforma somente a pessoa do aluno, mas também o professor. Observamos que, o discurso da Professora 1 exprime essa compreensão com muita clareza, pois ela se posiciona da seguinte forma:

Eu gosto de trabalhar muito na perspectiva do próprio Paulo Freire. Que seria a ideia de uma ação, ou seja, você fazer esse processo de estar na sala de aula aí depois refletir sobre como é que se deu aquela ação e através desse processo de reflexão tornar uma ação diferenciada, ou seja, você fazer uma coisa, não deu certo, eu vou refletir sobre aquilo e tornar ela possível de forma diferente. Então, eu acho que eu faço esse trabalho de pensar essa práxis dessa forma (Professora 1).

Para elucidação desse discurso, nos reportamos as palavras de Martins (2012, p. 51), quando ela diz que: “A práxis compreende a dimensão autocriativa do homem, manifestando-se tanto em sua atividade objetiva, pela qual transforma a natureza, quanto na construção de sua própria subjetividade”. Por conseguinte, Mondolfo (1956, p. 382 *apud* Konder, 1992, p. 118), acrescenta dizendo que para Marx: “[...] os homens só modificam as condições exteriores modificando-se a si mesmos; e, reciprocamente, só se modificam a si mesmos modificando as condições em que vivem”. Dessa maneira, concebe-se que quando o professor intervém criticamente no processo de ensino, ele também amplia o seu universo de compreensão da realidade, modifica sua maneira de agir diante das circunstâncias. Em vista disso, pode descobrir formas de atuação pedagógica capazes de contrariar os ditames impostos

pela ideologia dominante. Nesse caso, o sentido da práxis está relacionado a produção de si mesmo enquanto profissional, ao desenvolvimento da identidade docente, pois contribui para a clarificação acerca do significado social da docência, ou seja, do papel exercido pelos docentes quando estes estão interagindo com os discentes em sala de aula.

Outrossim, com suporte na análise realizada nesta categoria, foi possível explicitar o entendimento dos professores de didática dos cursos de licenciatura da Universidade Regional do Cariri-URCA acerca da práxis pedagógica. Destarte, esse entendimento está relacionado a ideia de que a práxis se constitui enquanto atividade teórico-prática, consciente e transformadora, cuja finalidade é contribuir para a humanização dos estudantes. Além disso, essa discussão evidenciou que o princípio da coerência auxilia esses docentes na tarefa de materialização dos pressupostos filosóficos norteadores do fazer profissional, os quais possibilitam a concretização de uma ação didática crítica, intencional e contextualizada, comprometida com a emancipação dos indivíduos.

Em síntese, evidencia-se que, o movimento de constituição e integração dos saberes profissionais que permitem o desenvolvimento da práxis pedagógica na Educação Superior, conforme está descrito na nossa tese, se confirma e está diretamente relacionado a maneira como esses professores concebem suas práticas, isto é, a capacidade de explicitar os fundamentos epistemológicos e as teleologias que fundamentam o ensino, de investir no exercício de uma prática reflexiva, criativa e dialógica, voltada tanto para a compreensão e transformação da realidade social, quanto para a retroalimentação diuturna desses saberes.

Ademais, verifica-se que para esses professores, o sentido da práxis pedagógica está relacionado a ideia de: Primeiro: ela parte de uma concepção integradora da prática docente, pois exige a relação indissociável entre a teoria e a prática. Segundo: ela demanda um posicionamento teórico e político, bem como uma atitude de responsabilidade na condução do ensino, em razão disso, ela mostra aos educadores o quanto eles precisam ser conscientes e coerentes no desenvolvimento da docência. Terceiro: ela está assentada da ideia de que as aprendizagens devem transcender o universo da sala de aula e provocar mudanças nas ações tanto dos docentes, quanto dos discentes. Nesse contexto, a práxis está voltada para transformação da realidade dos mesmos.

Com base nesse delineamento, podemos afirmar que a análise feita a partir do discurso dos professores entrevistados nos fornece o embasamento necessário a compreensão de que o entendimento acerca da práxis pedagógica manifesto nos discursos desses professores, também possui uma dimensão ideológica, a qual está expressa nos princípios elencados por eles para a materialização desta práxis. Haja vista, é perceptível que esses princípios decorrem de

uma perspectiva crítica do trabalho educativo, pois contrariam a concepção difundida pela racionalidade técnica. Esta, encontra-se alicerçada, principalmente, na visão de que a prática é uma atividade restrita ao fazer, e, por isso, não requer direcionamento teórico, conscientização e coerência e muito menos transformação da realidade.

Dito isso, indicamos que na próxima categoria discutiremos sobre a prática de ensino efetuada pelos professores entrevistados. Nesse percurso, também buscaremos identificar quais aspectos presentes na ação desses docentes, permitem o desenvolvimento da práxis pedagógica.

5.5 Caracterização da prática docente na perspectiva de consolidação da práxis pedagógica

O objetivo dessa categoria é caracterizar a prática dos professores de didática dos cursos de licenciatura da Universidade Regional do Cariri – URCA. Por isso, a análise aqui realizada parte da necessidade de identificar de que modo a ação didática desenvolvida por esses educadores, alinha-se com os pressupostos que definem a práxis pedagógica, isto é, com o exercício consciente e teoricamente orientado da docência, o qual propicia a transformação da realidade educativa e possibilita a constituição dos saberes profissionais. Nesse processo, os entrevistados tiveram a oportunidade de refletir sobre as suas vivências e descrever a maneira peculiar com que realizam a atividade do ensino. Dito isso, vamos iniciar apresentando o discurso do Professor 4. Conforme podemos constatar, ao ser questionado sobre as características da sua prática profissional ele faz alusão ao planejamento do ensino, concebendo-o como um instrumento que expressa sua intencionalidade.

Mediante isso, ele relata o seguinte:

Eu considero que eu desenvolvo a práxis pedagógica quando eu já me pego sonhando como será a próxima aula! E eu a desenvolvo a partir do planejamento. Eu fico ansioso pra trabalhar os conteúdos com os alunos e eu consigo fazer isso de uma maneira que não tenha tanto peso, sobretudo com os alunos do turno da noite que já chegam muito casados né? E aí penso no incentivo de ser uma aula em que os alunos tenham o desejo de estar. Então, eu me preocupo muito com essa dimensão (Professor 4).

O discurso do Professor 4 clarifica a noção de que na perspectiva da práxis, a prática docente caracteriza-se como uma ação deliberada, teoricamente orientada e sistematicamente planejada. Desse modo, concebe-se que a intencionalidade educativa se manifesta em todo o percurso de concretização do ensino e dialoga com o contexto social mais amplo. Com base

nessa ideia, salienta-se que esse processo não está ligado somente a consecução de fazeres, mas também a objetivação de conceitos e valores, os quais fundamentam as diversas formas de ensinar. Outrossim, a intencionalidade dos professores se efetiva quando eles buscam compreender os pressupostos filosóficos, psicológicos e pedagógicos das suas atitudes e quando fazem uso das metodologias, tendo em vista a materialização criativa desses pressupostos.

Diante disso, pode-se assinalar que:

Na medida em que sujeito assume a postura crítico-prática, compromete-se com o que está para nascer, engaja-se na luta pela concretização do por-vir e é naturalmente levado a tentar adotar algo do ponto de vista correspondente à realidade que está contribuindo para criar (Konder, 1992, p. 123, grifos do autor).

Portanto, quando o Professor 4 diz se preocupar com o ensino ministrado aos alunos do turno da noite e que é importante estimular o desejo desses alunos pela aula, põe em evidência a noção de que a prática docente não é uma ação puramente técnica, mas historicamente contextualizada, pois exige um direcionamento epistemológico explícito, bem como uma leitura crítica das necessidades manifestadas pelos estudantes ao longo do percurso formativo, as quais englobam tanto a dimensão cognitiva, quanto a social e afetiva.

Outro elemento a ser analisado no discurso deste professor, está expresso na passagem em que ele diz que, muitas vezes, se pega sonhando com a próxima aula, isto é, com a forma como vai trabalhar o conteúdo. Na nossa concepção, esta fala demonstra o quanto a práxis pedagógica também está relacionada com a dimensão subjetiva dos docentes, isto é, com o significado pessoal atribuído por cada professor a sua profissão. Desse modo, observa-se que as razões motivadoras do trabalho dos professores também são fatores que os instigam na definição das suas intencionalidades e também na busca pelo alcance dos objetivos almejados ao longo do processo de ensino.

Arroyo (2013, p. 41), se reporta a essa questão quando afirma muito sabiamente que: “A função pedagógica, educativa não é apenas um dever para os educandos, mas para os mestres. É um ofício que nos interroga, nos confronta com o nosso próprio dever ser protótipo de ser humano possível em nós”. Nessa trama, o sentido que é atribuído a prática docente está ligado a ideia de elaboração de um fazer qualificado, o qual é orientado pelo pensamento dos professores, isto é, pela necessidade que eles têm de fundamentar suas intervenções e vislumbrar as implicações destas na formação dos estudantes.

No centro dessa discussão, a relação conteúdo-forma adquire uma importância singular, pois é por meio dela que esses profissionais expressam o caráter teleológico do trabalho educativo. Destarte, esse movimento de pensar sobre o que deve ser ensinado e como

deve ser ensinado, pressupõe uma reflexão sobre as finalidades da educação e o papel desempenhado por esta no seio da sociedade.

Martins (2012, p. 78), corrobora com essa nossa interpretação ao afirmar que:

Assim, a realização de um determinado tipo de ensino, viabilizado por uma determinada abordagem da relação conteúdo-forma, está intimamente veiculada às finalidades deste num contexto social mais amplo e expressa a relação social básica no interior do modo de produção capitalista.

Por conseguinte, destaca-se que é somente com o auxílio da reflexão que os docentes passam a ser capazes de articular uma didática voltada para a formação crítica dos estudantes. Esta didática parte do entendimento de que os conteúdos não correspondem a um amontoado de informações a serem repassadas de forma descontextualizada, mas a um conjunto de conhecimentos historicamente produzidos, os quais estabelecem uma relação com a prática social dos sujeitos. No cerne dessa discussão, a práxis pedagógica adquire um novo significado, pois está embasada no pressuposto de que a aprendizagem dos conteúdos científicos modifica as estruturas mentais dos discentes, ou seja, amplia o universo de apreensão conceitual e transforma a maneira como eles enxergam o mundo e as circunstâncias, por esse motivo, contribui para que eles possam realizar a passagem da “consciência ingênua” para “consciência crítica”, conforme sinaliza Freire (1996). Ademais, a práxis provoca mudanças na personalidade e na atividade social dos mesmos e os instrumentaliza na tarefa de transformação da realidade.

Dando continuidade à nossa análise, apresentaremos agora o discurso da Professora 2, porquanto, ela caracteriza sua prática profissional como sendo uma atividade crítica e mediadora. Vejamos como ela formula sua fala:

Então, na minha concepção enquanto professora, eu desenvolvo essa práxis de forma crítica e reflexiva. Eu sempre levo essa criticidade para que esse estudante pense no contexto que a gente vive, não só no ensino, mas na sociedade como um todo. É a partir das discussões teóricas, das ações mediadas dentro de sala de aula e fora dela, do processo de escuta, de troca de experiências entre professor e aluno. Então, eu acho que essa práxis é um saber que vai trazer essa construção de conhecimento de forma crítica para o estudante (Professora 2).

Conforme podemos verificar, a Professora 2 salienta que a sua prática fundamenta-se na ação crítica, qualificada por ela como sendo uma atividade reflexiva, a qual parte das discussões mediadas pela teoria, da escuta e troca de experiências e da relação do ensino com contexto social. Na nossa concepção, este discurso clarifica a compreensão de que o desenvolvimento da práxis pedagógica não pode se efetivar no interior de uma didática não

crítica, isto é, uma didática que não esteja veiculada ao movimento de transformação da realidade. Esta premissa, nos coloca diante dos seguintes questionamentos: O que é a didática crítica? E por que a práxis pedagógica não pode se concretizar no interior de uma didática não crítica?

Com foco nessa discussão, podemos dizer que a didática crítica está relacionada a um conjunto de teorias pedagógicas que concebem a educação como uma atividade historicamente situada, isto é, uma prática social condicionada por fatores políticos, econômicos, ideológicos e culturais. Libâneo (2011, p. 33), chama essas teorias de “tendências pedagógicas progressistas” e ressalta que esta expressão é usada para denominar: “[...] as tendências que, partindo de uma análise críticas das realidades sociais, sustentam implicitamente as finalidades sociopolíticas da educação”.

Não obstante, apesar das diferenças existentes entre elas, especificamente na forma como cada uma concebe o papel do professor, os conteúdos curriculares, as metodologias educacionais e a avaliação da aprendizagem, é possível verificar, em todas elas, pelo menos dois pontos em comum. O primeiro está pautado no entendimento de que o trabalho educativo não é um campo voltado somente para a consecução de fazeres, mas um processo teoricamente e politicamente orientado, comprometido com a formação de um determinado modelo de ser humano e com perpetuação de um modelo específico de sociedade. O segundo, nos indica que o papel da educação não é formar para passividade, em outras palavras, não é educar os sujeitos na perspectiva de adequação dos mesmos aos ditames impostos pelo sistema econômico, mas é educar para que eles possam questionar e transformar as suas próprias condições de existência. Como pontua Freire (1996, p. 26), uma das tarefas primordiais da pedagogia progressista é “[...] reforçar a capacidade crítica dos educandos, sua curiosidade, sua insubmissão”.

Portanto, para didática crítica, não podemos conceber a educação apenas como uma atividade de transmissão de conhecimentos, pois ela também está ligada a transmissão de valores, crenças, visões de mundo e atitudes que visam a concretização de intencionalidades voltadas para a satisfação dos interesses de classes sociais específicas. Destarte, não podemos deixar de mencionar que no contexto da sociedade capitalista, cuja finalidade é a reprodução das desigualdades entre os indivíduos, essa intencionalidade pode estar predominantemente voltada para a difusão dos interesses das classes dominantes. Obviamente, este fato coloca a didática crítica diante de uma grande tarefa: a de articular uma forma de ensino que esteja comprometida com a formação humana, crítica e intelectual das camadas populares. Consequentemente, o papel dessa disciplina é orientar os professores na tarefa de compreensão do significado político da docência e também na constituição de práticas pedagógicas de cunho

progressista. Libâneo (2011, p. 49, grifos do autor) corrobora com esse entendimento ao explicitar que: “[...] o conteúdo da ação pedagógica não é um simples fazer, mas um **fazer crítico**, isto é, um permanente questionamento da direção tomada pela prática docente no rumo de uma concepção de educação voltada aos interesses das classes subalternas da sociedade.”

Com isso, não estamos afirmando que a simples estruturação de práticas pedagógicas progressistas resolveria o problema das desigualdades sociais no interior da sociedade capitalista, mas que o enfrentamento desse problema não pode acontecer sem a participação das camadas populares. Para tanto, elas precisam ter acesso a uma formação emancipatória, a qual possibilite a socialização dos conhecimentos científicos produzidos pela humanidade no decorrer do processo histórico. Em outra frente, também precisam desenvolver a consciência crítica e problematizadora, capaz de compreender a realidade e, a partir disso, prover meios para sua transformação.

Assim, como ainda nos ensina Libâneo (2011, p. 49) “O impedimento da elevação desse nível de consciência se dá na forma do descaso pela educação, permitindo ao povo apenas o conhecimento rudimentar”. Por sua vez, Freire (2017), acrescenta argumentando que a educação como prática de dominação conduz os educandos a um mecanismo de domesticação, o qual pressupõe o desenvolvimento de uma consciência ingênua e a subserviência aos interesses determinados pela classe dominante.

No caso da didática não crítica, Libâneo (2011) nos explica que ela engloba um conjunto de teorias denominadas de “tendências pedagógicas liberais”. No contexto dessa discussão, o termo liberal não tem o sentido de avançado ou democrático, mas está relacionado a defesa do capitalismo, isto é, a busca incessante pela manutenção da organização social, baseada na propriedade privada dos meios de produção. No âmago desse debate, o autor enfatiza que o objetivo da pedagogia liberal é preparar sujeitos para o desempenho dos papéis sociais previamente definidos pelos dirigentes da elite. Nesse contexto: “Os indivíduos precisam aprender a adaptar-se aos valores e às normas vigentes na sociedade de classes, através do desenvolvimento da cultura individual” (Libâneo, 2011, p. 22).

Desse modo, podemos dizer que a didática não crítica visa a permanência do sistema econômico vigente e prepara os educandos para que eles sejam agentes de conservação das desigualdades. Em síntese, essa proposta advoga pela manutenção do *statu quo* e se coloca na contramão dos processos de transformação social. Por outro lado, o entendimento de que o ensino independe de condicionantes políticos, econômicos, ideológicos e culturais, confere a essas tendências o desenvolvimento de uma concepção ingênua da realidade, bem como uma concepção fetichizada da relação entre educação e sociedade.

Saviani (2009, p. 03-04) nos ajuda a elucidar essa questão quando sublinha que para as tendências pedagógicas desse grupo:

[...] a sociedade é concebida como essencialmente harmoniosa, tendendo à integração de seus membros. A marginalidade é, pois, um fenômeno acidental que afeta individualmente um número maior ou menor de seus membros, o que, no entanto, constitui um desvio, uma distorção que não só pode como deve ser corrigida. A educação emerge aí como um instrumento de correção dessas distorções. Constitui, pois, uma força homogeneizadora que tem por função reforçar os laços sociais, promover a coesão e garantir a integração de todos os indivíduos no corpo social.

Como já pontuamos, a didática não crítica obscurece o papel desempenhado pela educação nos processos de modificação das relações sociais opressoras, concebendo-a como mera reprodutora da ideologia dominante. Nessa perspectiva, o ensino adquire um caráter desumanizador, pois contribui para que os estudantes internalizem uma visão fantasiosa da realidade, além disso, contribui também para que eles não consigam apreender as relações existentes entre os conteúdos estudados e o contexto histórico mais amplo. Este fato neutraliza a função emancipatória da educação, bem como a possibilidade de as camadas populares constituírem a consciência crítica necessária a luta pelo fim da estrutura baseada na propriedade privada. Em razão disso, a práxis não tem como se efetivar, porquanto, ela se fundamenta na análise sobre a problemática social concreta e na possibilidade de transformação das condições de vida existentes.

Conforme podemos verificar, o discurso da Professora 2, enseja uma discussão sobre a dimensão política do trabalho educativo. Aqui, o sentido da prática docente está vinculado a noção de que o exercício da docência, enquanto processo de humanização, só poderá cumprir efetivamente o seu papel mediante a utilização de uma didática voltada para emancipação e formação crítica dos educandos. Portanto, com suporte nesse encadeamento, podemos concluir que a criticidade é uma condição indispensável ao desenvolvimento do ensino.

Após analisarmos as contribuições formuladas pelo Professor 4 e pela Professora 2, trazemos agora para o centro da nossa análise o discurso da Professora 3, a qual caracteriza a sua prática profissional da seguinte forma:

Assim, a palavra que me vem na mente agora é o diálogo, a dialogicidade né. O diálogo com o grupo de discentes, a escuta das experiências, das interpretações, dos significados que eles atribuem. A busca da relação do conteúdo com a realidade também, trabalhando com eles como esse conteúdo se faz presente na prática cotidiana da escola. Eu penso que esse diálogo com os sujeitos da prática, aqueles que estão lá dentro da escola, já que a escola vai ser o campo de trabalho dos alunos que a gente está formando, eu vejo que isso também é muito importante. Então, a palavra chave

seria o diálogo. Então, eu penso que essas articulações é que vão movimentar um pouco essa dimensão da práxis. O diálogo da teoria com a prática também.

Como é possível observar, o discurso da Professora 3 expressa a importância do diálogo no percurso de desenvolvimento da sua prática profissional. Em meio a esse debate, ela destaca que a práxis pedagógica, além de estar assentada na relação teoria e prática, se concretiza na dialogicidade, isto é, na escuta dos saberes dos estudantes e no estabelecimento de conexões entre os conteúdos e o contexto social. Nesse raciocínio, o ensino caracteriza-se como uma jornada que não está centrada somente na pessoa do professor, isto é, na sua individualidade e competência para ministrar as disciplinas, mas também na leitura de mundo dos discentes, nas suas experiências de vida. Nesse enquadramento, observa-se que o sentido atribuído a prática docente está ligado a noção de experiência coletiva, esta, por sua vez, não poderá ser plenamente alcançada sem a participação dos discentes.

De fato, a práxis pedagógica envolve esse movimento de interlocução com as condições de vida dos estudantes, com os conhecimentos prévios constituídos por eles. Sobre isso, a teoria crítica da educação no ensino que a mediação didática realizada pelos professores durante o processo de ensino, consiste na problematização dos saberes prévios dos discentes, na perspectiva de que eles consigam romper com a lógica reducionista do pensamento cotidiano e conquistar o pensamento crítico e abstrato. Como diz Saviani (2009, p. 64): “Trata-se de detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimentos é necessário dominar”. Da mesma forma, como enfatiza Libâneo (1994, p. 94): “[...] a força motriz fundamental do processo didático é a contradição entre as exigências de domínio do saber sistematizado e o nível de conhecimento os, experiências, atitudes e características sócio-culturais e individuais dos alunos”.

Diante disso, compreende-se que a práxis pedagógica só se realiza quando os aprendizes adquirem uma visão sistematizada da realidade da qual fazem parte e, com base nisso, começam a desencadear percursos de transformação que colocam em xeque a estrutura social desumanizadora. Freire (2017, p. 141) nos auxilia no embasamento dessa proposição quando reforça que: “Esta reflexão sobre a situacionalidade é um pensar a própria condição de existir. Um pensar crítico através do qual os homens se descobrem em ‘situação’”. Nesse processo, os conteúdos de ensino adquirem um significado histórico, pois transcendem a dimensão puramente conceitual e passam a estabelecer vínculos com a prática social dos discentes, ajudando-os a compreender o mundo. Assim sendo, para além do aspecto conceitual, a qual está relacionado ao domínio de teorias, definições, fórmulas e classificações que denotam o caráter científico do ensino, os conteúdos também estão associados aos procedimentos, aos

valores e as atitudes que implicam mudanças significativa na vida dos estudantes, isto é, na maneira como eles interpretam as circunstâncias e buscam modificá-las.

Destarte, a dimensão conceitual dos conteúdos implica o aprendizado das teorizações e dos conceitos referentes as disciplinas, bem como a assimilação dos métodos de estudos que caracterizam as mesmas. Como sintetiza Libâneo (1994, p. 131), esta dinâmica corresponde ao domínio dos “conceitos e termos fundamentais das ciências” das “leis fundamentais que explicam as propriedades e as relações entre objetos e fenômenos da realidade”. Já a dimensão procedimental, diz respeito ao desenvolvimento das atividades, habilidades e competências que traduzem a aplicabilidade desses conhecimentos, noutras palavras: “[...] são modos de agir relativamente automatizados que tornam mais eficaz o estudo ativo e independente” (Libâneo, 1994, p. 131). Por último, a dimensão atitudinal está ligada a formação de princípios éticos e de comportamentos que incidem na personalidade dos estudantes, por isso, os ajudam a interagir e a conviver em sociedade. Conforme ainda expressa Libâneo (1994, p. 131), esta perspectiva envolve a formação de atitudes e convicções, pois orientam “[...] a tomada de posição e as decisões pessoais frente as situações concretas”.

Haja vista, é válido mencionar que no âmbito da práxis pedagógica, todas essas dimensões estão presentes e interligadas, pois elas fazem parte da ação intencional do professor. Este, visa, sobretudo, mediar o desenvolvimento de aprendizagens e também instrumentalizar os educandos para que eles possam intervir conscientemente no contexto histórico do qual fazem parte. Nessa missão, o diálogo se impõe como uma prática impulsionadora do que Freire (2017) chama de “desvelamento da realidade”. Outrossim, como o próprio autor declara: “Existir humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modifica-lo. O mundo *pronunciado*, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos *pronunciantes*, a exigir deles novo *pronunciar*” (Freire, 2017, p. 108, grifos do autor).

Desse modo, na concepção de Freire (2017), ensinar é uma ação que ocorre por meio da interação entre os indivíduos, ou seja, da escuta atenta dos saberes dos educandos, das suas culturas e experiências de vidas, as quais estão intimamente ligadas a forma como eles aprendem e internalizam os conhecimentos ensinados. Nesse sentido, a disponibilidade para o diálogo é uma condição necessária a educação enquanto práxis, é também um atributo que define o caráter intersubjetivo do trabalho docente, ou melhor, o significado crítico e emancipatório da ação pedagógica.

Com base nisso, Freire (2017, p. 120) ressalta que:

Nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. Temos de estar convencidos de que a

sua visão de mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua situação no mundo, em que se constitui. A ação educativa e política não pode prescindir do conhecimento crítico dessa situação, sob pena de se fazer “bancária” ou de pregar no deserto.

Por conseguinte, compreende-se que a educação dialógica rompe com o modelo de ensino bancário, pautado no repasse de informações descontextualizadas, na artificialidade e mecanicidade dos processos didáticos e no distanciamento entre os conteúdos e a atividade social dos discentes. Ela também ajuda a desconstruir a concepção de que a docência é apenas um fazer técnico, destituído de teoria e voltado para a execução de um conjunto de tarefas politicamente neutras, as quais desconsideram as problemáticas existentes no contexto histórico e visam, exclusivamente, promover a conformação dos indivíduos frente aos interesses do sistema econômico. Em suma, entende-se que, o diálogo é um instrumento pedagógico, pois evidencia a natureza humana e praxiológica das ações empreendidas pelos professores, além disso, permite a formação cognitiva, pessoal e social dos discentes.

Agora faremos a análise do discurso dos demais professores, pois identificamos que entre os dizeres formulados por eles, existe um ponto de vista em comum, o qual está relacionado a ideia de que a prática não pode ser concebida na dimensão restritamente técnica, voltada para a simples aplicação de estratégias metodológicas, mas na dimensão criadora, ou seja, assentada na constituição de novos saberes.

Dito isso, vamos iniciar apresentando o discurso da Professora 1 e do Professor 6. Ao caracterizarem a própria prática eles dizem o seguinte:

Então, eu acho que vem muito disso, de gostar de fazer as coisas como tem que ser feito, bem feito tá certo? Eu acho que vem muito dessa minha cobrança pessoal, como ocorreria se eu estivesse em qualquer outra profissão. Eu gosto de refletir sobre o que eu estou fazendo, se esse é um caminho certo, mas até quando é um caminho certo e como eu posso fazer melhor? Eu acho que sempre é isso, como eu posso estar fazendo melhor. Por isso que eu estou nesse processo de reflexão constante (Professora 1).

Eu sou um professor provocativo, dou liberdade também, mas eu também busco lembrar o aluno de algumas questões de limites e responsabilidades. A gente pode transgredir tudo isso? Pode! Porque eu acho que o inesperado, a surpresa de qualquer processo, eu acho que é isso que a práxis também nos traz, porque a gente não sabe de tudo né? Eu trabalho isso com os alunos, mas também estreitando os limites, dando as regras. Que aluno saiba o que é que a gente está produzindo, onde a gente quer chegar, qual a objetividade desse tipo de conteúdo, de trabalho, de conhecimento que a gente tem gerado (Professor 6).

Conforme é possível aferir, o discurso desses dois professores apresenta informações sobre a maneira como eles desenvolvem suas atividades em sala de aula, quando estão interagindo com os seus alunos. A Professora 1, por exemplo, diz estar sempre buscando novos caminhos para elaboração das suas ações, o que só é possível por meio da reflexão crítica.

Por conseguinte, o Professor 6 argumenta que a sua atuação está embasada na possibilidade de transgressão da própria prática, porquanto, a práxis também envolve a produção de outros conhecimentos e de outras formas de trabalho. Sem perder de vista esse mesmo raciocínio, isto é, o de que a prática docente não pode ser concebida na dimensão restritamente técnica, voltada para a simples aplicação de estratégias metodológicas, apresentamos também o discurso do Professor 5 e do Professor 7. Vejamos:

Então, eu sempre falo para os meus alunos, que ao mesmo tempo que eu estou na sala de aula pra orientá-los, pra direcioná-los eu também estou aprendendo com eles né. Então, eu sinto que a cada período letivo que passa eu fortaleço mais a minha prática docente, porque sempre o aluno traz algo de novo que é a visão dele né e aí eu consigo realmente enxergar que eu estou chegando até aquele aluno, dessa forma (Professor 5).

Há sempre uma busca de que o aspecto conceitual faça sentido em relação as experiências de vida de nossos alunos. Então, o fundamento principal é o de que eles consigam exercer suas práticas vindo com aquele gostinho de que foi bom porque eles perceberam que o que eles estudaram em sala de aula, não era nada solto, nada em vão, que eles consigam justificar aquela aula, que tenham uma teoria que possa, de fato, estar ali, lado a lado com a prática que eles realizaram, de forma que uma acaba não descolando da outra (Professor 7).

Mediante a explanação desses dois discursos, podemos compreender o significado atribuído por esses professores as suas atividades profissionais. No caso do Professor 5, ele enfatiza que o exercício cotidiano do magistério viabiliza o aprendizado contínuo da profissão, e contribui para o aprimoramento das suas ações. Na sequência, o Professor 7 ressalta que à docência é uma busca permanente pela unidade entre o teórico e o prático. Haja vista, essa dinâmica visa estabelecer uma relação com as experiências de vida dos alunos.

Na nossa concepção, esses quatro discursos que acabamos de apresentar, isto é, da Professora 1, do Professor 6, 5 e 7 expressam a forma como esses professores caracterizam suas práticas em sala de aula, tendo em vista a materialização do processo de ensino aprendizagem. Observa-se, mediante a análise desses dizeres, que existe uma postura teleológica nas intervenções realizadas por esses docentes. Esta, manifesta-se quando eles apresentam as razões que os levam a agir de determinada forma e também quando explicitam os caminhos percorridos em busca da consecução dos objetivos almejados.

Por outro lado, também não podemos deixar de mencionar o teor reflexivo da fala desses profissionais, notadamente quando são solicitados a discorrerem sobre a própria prática. Este fato, denota o aspecto criativo e mutável desta atividade. É sobre isso que eles falam quando dizem, por exemplo, que: “[...] se esse é um caminho certo, mas até quando é um caminho certo e como eu posso fazer melhor?” (Professora 1); “[...] eu acho que o inesperado,

a surpresa de qualquer processo, eu acho que é isso que a práxis também nos traz, porque a gente não sabe de tudo” (Professor 6); “Então, eu sempre falo para os meus alunos, que ao mesmo tempo que eu estou na sala de aula pra orientá-los, pra direcioná-los eu também estou aprendendo com eles” (Professor 5); “Há sempre uma busca de que o aspecto conceitual faça sentido em relação as experiências de vida de nossos alunos” (Professor 7).

Diante dessas enunciações, é de suma importância compreender que quando a prática docente é refletida e suscita o movimento de transformação da realidade, ela torna-se um espaço de vivências, inquietações e elaborações teóricas as quais ampliam, ou até mesmo redirecionam a maneira como os professores desenvolvem a docência. Nessa perspectiva, o exercício cotidiano do magistério, apesar de contribuir para a consolidação de um vasto repertório de competências, destrezas e habilidades, não conduz esses profissionais a um processo de engessamento da ação didática ou de repetição mecânica de fazeres, pelo contrário, os conduz a uma dinâmica de revisão constante de suas intervenções, o que contribui para o aprendizado diuturno do ofício.

Portanto, com base nos discursos apresentados por esses professores é possível compreender que, para eles, o sentido da prática docente está embasado na ideia de fazer pedagógico como espaço de criatividade, onde eles têm a oportunidade de vivenciar experiências inovadoras e produzir novos saberes. Portanto, é somente dentro da possibilidade de trabalhar nesse trânsito entre o que a prática é e o que ela pode vir a ser, que eles conseguem vislumbrar o horizonte da práxis. Nesse contexto, a forma de ensinar está sempre em processo de reformulação, ou seja, não é um lugar de permanência, mas de passagem.

Para elucidação dessa questão recorreremos aos escritos de Caldeira e Zaidan (2013, p. 21), especificamente no trecho em que essas autoras explicitam que:

[...] a prática pedagógica é, ao mesmo tempo, a expressão e a fonte do saber docente, e do desenvolvimento da teoria pedagógica. Assim, ao mesmo tempo em que o professor age segundo suas experiências e aprendizagens, ele cria e enfrenta desafios cotidianos (pequenos e grandes) e, com base neles, constrói conhecimentos e saberes, num processo contínuo de fazer e refazer.

Portanto, no âmbito da práxis, a prática docente não é uma categoria inerte e imutável, tampouco uma zona de passividade ou adaptação. Também não é um dom inato dos professores, uma aptidão que já estaria previamente estabelecida e que, por isso, deve ser desempenhada sempre da mesma forma. Ao contrário disso, a prática constituída no horizonte da práxis é sempre uma possibilidade de transgressão e geração de saberes, um vir a ser. Konder (1992, p. 123, grifos do autor), se reporta a essa ideia quando destaca que: “O sujeito só pode

se libertar das armadilhas de uma continuidade hipostasiada se assumir uma postura crítico-prática que lhe permita identificar as rupturas necessárias e ajudá-las a se concretizar”. Nesta acepção, a práxis solicita a presença do sujeito reflexivo e questionador em todo o percurso de concepção e execução do ensino e exige um processo de formação, o qual não negligencia a importância da teoria.

Com arrimo nesse encadeamento, Silva (2022, p. 36) acrescenta dizendo que:

[...] o sentido da transformação na educação acontecerá a partir do conhecimento que promove a crítica à sociedade para a emancipação humana. Para tanto, o professor, como agente de uma práxis transformadora, necessita de sólida formação teórica e de uma reflexão crítica sobre sua ação pedagógica.

No centro desse debate, identificamos outro aspecto que não pode deixar de ser analisado, é enfoque praxiológico do magistério, pois nele os professores têm a clareza sobre o significado político da docência. Nesse caso, a atividade dos professores transcende a reflexão sobre os problemas vividos da sala de aula e passa a considerar as problemáticas sociais, porquanto, elas também interferem na maneira como a educação é ministrada no interior das instituições. Esse entendimento os ajuda na articulação da ação pedagógica crítica e evidencia o caráter histórico e social dos conteúdos ensinados. Não é por acaso que, no capitalismo, o trabalho desenvolvido pelos professores torna-se o foco das reformas educacionais. Estas, têm como principal objetivo controlar a atuação desses profissionais em favor dos interesses ditados pelo sistema econômico.

Conforme pontuam Shiroma e Evangelista (2007, p. 536), nesse cenário manifesta-se

[...] a preocupação com a eficiência e a eficácia do trabalho docente, inseridas numa lógica racionalizadora, técnica, pragmática, que encontra na defesa abstrata do uso das tecnologias da informação e comunicação sua expressão mais acabada. [...] Em outras palavras, estabelece a primazia da docência como ação em detrimento do professor como sujeito.

Outrossim, observa-se que esse controle é realizado de várias formas, como por exemplo: através da desvalorização sofrida pelo magistério ao longo dos anos, a qual se manifesta na realização de formações aligeiradas, sem fundamentação teórica e voltadas exclusivamente para a prática; da precarização da atividade docente, consubstanciada na ausência das condições mínimas de trabalho; da elaboração e do funcionamento de políticas públicas que além de rebaixarem o nível do ensino destinado as classes populares, retiram a autonomia didática dos professores, transformando-os em meros executores de competências. Evidencia-se, portanto, que dentro dessa estrutura, a educação é utilizada como um instrumento

reforçador das desigualdades entre as classes, permitindo a acumulação flexível do capital nas mãos da elite dominante.

Hill (2003, p. 32) tece algumas considerações sobre esse assunto quando explica que:

O capital precisa de um Estado intervencionista forte principalmente nas áreas de educação e capacitação – o campo em que se produz uma força de trabalho ideologicamente submissa, mas tecnicamente capacitada. A produção social da força de trabalho é crucial para o capitalismo que precisa extrair mais valor excedente possível da força de trabalho de seus trabalhadores.

Diante desse quadro, a práxis pedagógica se impõe como uma necessidade, um caminho pelo qual os professores tomam consciência da realidade opressora e, a partir daí, tornam-se capazes de lutar por melhores condições de vida e de trabalho e de sistematizar práticas de ensino que contrariam a lógica desumanizadora imposta pela ordem econômica vigente, pois, como nos lembra Saviani (2009, p. 65): “A educação, portanto, não transforma de modo direto e imediato e sim, de modo indireto e mediato, isto é, agindo sobre os sujeitos da prática”. Além disso, a práxis pedagógica contribui para que os docentes desenvolvam uma postura de inconformismo ante as deliberações oriundas do sistema educacional, colocando-os na posição de intelectuais críticos, cuja função será a de difundir uma forma de ensino que esteja articulada com a emancipação das classes populares.

No âmago desse debate, Saviani (2013, p. 227) nos diz ainda que:

Com efeito, assim como para se endireitar uma vara que se encontra torta não basta colocá-la na posição correta, mas, é necessário curvá-la do lado oposto, assim também, no embate ideológico não basta enunciar a concepção correta para que os desvios sejam corrigidos; é necessário abalar as certezas, desautorizar o senso comum.

Outrossim, com suporte na análise efetuada nesta categoria, foi possível caracterizar a prática dos professores de didática dos cursos de licenciatura da Universidade Regional do Cariri - URCA e cotejá-la com os pressupostos que definem a práxis pedagógica. Nesse percurso, observamos que a prática desses professores está calcada no desenvolvimento da atitude crítica diante do próprio fazer. Esta, contribui para que eles consigam estabelecer suas intencionalidades educativas, conduzir suas atividades dentro de uma perspectiva de ensino voltada para a criatividade e mediar o processo de ensino aprendizagem a partir da relação dialógica estabelecida com os estudantes. Diante desses dados, a nossa tese se confirma. Portanto, concebe-se que esses professores realizam, na sua atuação profissional, o movimento

de constituição e integração dos saberes profissionais que permitem o desenvolvimento da práxis pedagógica na Educação Superior.

Ademais, verifica-se que para eles, o sentido da prática docente está associado a ideia de: primeiro: ela é uma atividade intencional, planejada e teoricamente fundamentada, por isso, contribui para a qualificação diuturna das intervenções pedagógicas desses professores. Segundo: ela é crítica e mediadora. Nesse caso, a criticidade é uma condição necessária e indispensável ao desenvolvimento da prática. Terceiro: ela é dialógica e pressupõe a troca de experiências entre docentes e discentes. Portanto, ela não está centrada somente na pessoa do professor, isto é, na sua competência para transmitir os conteúdos, mas no conhecimento acerca da leitura de mundo exteriorizada pelos estudantes em sala de aula. Quarto: ela é criadora, ou dizendo de outro modo, não é imutável, pelo contrário, é dinâmica, reflexiva e favorece a constituição de novos saberes.

Com base nesse delineamento, podemos afirmar que a análise feita a partir do discurso dos professores entrevistados nos fornece o embasamento necessário a compreensão de que o entendimento manifestado por esses educadores acerca da prática docente também possui uma dimensão ideológica, a qual estar nitidamente alicerçada na pedagogia crítica. Haja vista, a pedagogia crítica concebe a prática docente como uma ação historicamente situada e teoricamente orientada. Nesse enquadramento, a teoria adquire uma importância singular na formação dos professores. Por outro lado, entende-se que a pedagogia crítica rejeita o pressuposto elaborado no âmbito da pedagogia não crítica, esta, ao desconsiderar a importância da teoria para o exercício do magistério, reforça o modelo de educação neoliberal, pautado na aquisição de competências, tendo em vista a reprodução do sistema capitalista.

Dito isso, indicamos que na próxima categoria faremos a análise sobre quais teorias pedagógicas orientam a prática dos professores entrevistados. Nesse sentido, o nosso papel será o de elucidar como esses profissionais fazem uso das suas concepções teóricas para o direcionamento do ensino, conforme exige a práxis.

5.6 A relação teoria e prática e à docência na Educação Superior

O objetivo dessa categoria é compreender como a relação teoria e prática está expressa na visão dos professores de didática dos cursos de licenciatura da Universidade Regional do Cariri - URCA, pois consideramos o diálogo entre a teoria e a prática uma condição necessária ao desenvolvimento da práxis docente. Para tanto, solicitamos que eles falassem sobre a teoria pedagógica que fundamenta suas atividades e, em seguida, descrevessem como

ela os ajuda no direcionamento do processo de ensino. Assim, a exposição aqui realizada será conduzida mediante a explanação desses dois aspectos.

Dito isso, vamos iniciar a nossa análise, apresentando o discurso da Professora 1, quando ela relata o seguinte:

Eu penso que dentro de um conjunto de autores que me ajudam, nesse processo de sala de aula seria o Vygotsky. Em qual sentido? De pensar esse professor como mediador da aprendizagem, pensar no que o aluno sabe, mas também como ele pode ir aprendendo através da nossa contribuição. Eu gosto muito dessa perspectiva sócio-histórica, sociocultural e também de trabalhar na perspectiva freireana. Acho que Paulo Freire ele vem nos ajudar muito na questão da emancipação do sujeito, na relação professor-aluno. E ele vem trazer também esse saber da leitura de mundo (Professora 1).

Então, dentro da disciplina de didática a gente vai estar ouvindo e trabalhando essa dinâmica, de como podemos tornar o ensino de uma forma mais democrática, mais inclusiva. Então, a disciplina de didática ela se abre mais para o professor construir com os alunos, pra gente discutir e pensar junto, principalmente os alunos que já têm uma bagagem como professores e aqueles que ainda não têm. É um processo de fato de construir, trazendo os autores para o debate. Então, como que essa teoria ela vai me ajudar, tá certo? Então, a gente vai trazer muitos exemplos do que está acontecendo na escola (Professora 1).

Conforme podemos observar, no seu discurso a Professora 1 fala sobre as teorias que orientam seu trabalho. Nesse cenário, ela destaca que tanto a Psicologia Histórico cultural, postulada por Lev Vygotsky, quanto a Pedagogia Libertadora formulada por Paulo Freire, fornecem elementos importantes para a fundamentação da sua prática de ensino. A partir disso, ela caracteriza a sua atuação em sala e aula e revela a maneira como faz a interlocução entre os estudos realizados com os discentes e o contexto escolar.

Mediante a leitura desses dois discursos, é possível detectar alguns traços da Psicologia histórico-cultural e da Pedagogia Libertadora na ação pedagógica desta professora, quando ela fala sobre a importância do docente construir e pensar os conteúdos junto com os discentes e sobre a necessidade da troca de saberes entre os alunos que já possuem experiência no magistério e aqueles que ainda não tiveram a oportunidade de exercitar essa vivência, põe em destaque um dos principais elementos da psicologia vygotskyana, isto é, o aspecto sócio-cultural o qual está imbricado no processo de ensino aprendizagem, bem como a relevância da mediação didática para o desenvolvimento cognitivos dos aprendizes.

No cerne desse debate, é importante sublinhar que para a Psicologia histórico-cultural formulada pelo teórico russo: “[...] a cultura torna-se parte da natureza humana num processo histórico que, ao longo do desenvolvimento da espécie e do indivíduo, forma o funcionamento psicológico do homem” (Rego, 1995, p. 100). Nessa perspectiva, não existe uma essência humana imutável, definida a priori. Logo, os indivíduos vão se constituído como

seres humanos mediante um processo de internalização da cultura que é histórica e socialmente produzida. Destarte, na concepção de Vygotsky, esse processo de internalização impulsiona o desenvolvimento das funções mentais superiores e possibilita uma compreensão elaborada da realidade.

É válido mencionar que Vygotsky opôs-se a todas as correntes psicológicas da sua época, e, de um modo particular, propôs uma síntese integradora entre a psicologia empirista e a idealista, muito recorrentes na época. A propósito, esta síntese contribuiu para a superação da dicotomia entre essas duas correntes. Para realizar essa síntese, Vygotsky recorreu ao materialismo histórico-dialético e procurou entender a relação do homem com a natureza a partir de uma visão sócio-histórica. Neste sentido, os pressupostos filosóficos, epistemológicos e metodológicos do materialismo histórico-dialético, especialmente as concepções de Marx e Engels acerca da sociedade, do trabalho e do uso dos instrumentos sociais serviram de orientação para que ele elaborasse suas teses sobre a psicologia humana (Rego, 1995).

Conforme Rego (1995), ao fazer uso do método materialista para explicar o psiquismo humano e o desenvolvimento das funções mentais superiores, Vygotsky inaugura um novo campo de estudo e, conseqüentemente, lança as bases de fundamentação de uma nova psicologia - a Psicologia histórico-cultural.

A autora continua explicando que de acordo com essa psicologia:

As funções psicológicas especificamente humanas se originam nas relações do indivíduo e seu contexto cultural e social. Isto é, o desenvolvimento mental humano não é dado a priori, não é imutável e universal, não é passivo nem tampouco independente do desenvolvimento histórico e das formas sociais da vida. A cultura é, portanto, parte constitutiva da natureza humana (Rego, 1995, p. 41-42).

Ainda que, de uma maneira geral, a obra de Vygotsky tenha sido tardiamente reconhecida pelo mundo e sua morte, que ocorreu em 1934, tenha interrompido um longo e profícuo caminho de estudos e investigações, é inegável sua contribuição para área da psicologia e da educação, certamente esse fato o faz ser reconhecido como um dos mais importantes teóricos do nosso século. Desse modo, é perceptível a influência e repercussão da Psicologia histórico-cultural não somente no Brasil, mas também, em outros países ocidentais.

Considerando o cenário educacional brasileiro, observa-se que o pensamento de Vygotsky serve de fundamentação para a elaboração de algumas tendências pedagógicas críticas. Estas, fazem uma análise acerca das desigualdades sociais para demonstrarem como o ensino, no contexto da sociedade capitalista, pode condicionar a formação intelectual e cognitiva dos indivíduos pertencentes as camadas populares, na perspectiva de satisfação dos

interesses das classes dominantes. Em razão disso, essas tendências valorizam o papel da educação institucionalizada enquanto espaço de difusão dos conhecimentos científicos elaborados pela humanidade ao longo da história, bem como o papel dessa educação no processo de democratização desses conhecimentos. Destarte, a contribuição da Psicologia histórico-cultural no campo da didática, está pautada no entendimento de que o docente desempenha o papel de mediador durante todo o percurso educativo, pois o seu trabalho consiste no planejamento de ações que repercutem na aprendizagem dos estudantes, principalmente, na internalização dos bens culturais já produzidos pelo gênero humano.

Essa forma de se conceber à docência, aliada a ideia de que as funções psicológicas dos indivíduos são constituídas primeiramente no nível interpessoal, isto é, no social, para que num segundo momento possam ser internalizadas no nível intrapsíquico, isto é, no individual, repercute na concepção que se tem sobre a função social do professor e evidencia a importância da práxis pedagógica para o desenvolvimento de um ensino voltado para a emancipação dos sujeitos.

Em se tratando da Pedagogia libertadora, quando a Professora 1 diz que ensinar didática é ouvir os alunos e considerar os diversos saberes presentes na sala de aula, com vistas a construção de um ensino inclusivo e democrático e que o estudo dos conteúdos não pode desconsiderar a realidade a qual seus alunos deverão atuar profissionalmente, também evidencia uma das principais orientações da Pedagogia freireana, ou seja, a utilização do diálogo como instrumento de aquisição de conhecimentos, desvelamento da realidade e formação da consciência crítica do sujeitos.

Seguindo essa mesma linha de pensamento, identificamos que outros entrevistados também relataram a importância da teoria pedagógica formulada por Paulo Freire para a fundamentação das suas práticas e descreveram como ela os ajuda no direcionamento do processo de ensino. É o caso, por exemplo, da Professora 3, do Professor 4 e Professor 6, conforme é possível verificar nos seus discursos.

Vamos começar pelo discurso da Professora 3:

Eu me enxergo muito na Pedagogia freireana, na Pedagogia libertadora. Então, assim, eu tenho uma inspiração muito grande nas leituras do Paulo Freire. Embora, eu seja muito aberta também as outras concepções de educação. Eu acho que cada uma tem a sua contribuição né. Mas, eu penso que a gente consegue ressignificar todas elas dentro da perspectiva de uma Pedagogia crítica. Então eu me colocaria hoje, dentro dessa dimensão da Pedagogia crítica, sobretudo, com os fundamentos da Pedagogia de Paulo Freire (Professora 3).

Primeiro assim, eu não entendo que essa relação teoria e prática, que elas estejam separadas. Mas, eu imagino que quando a gente está aqui teorizando a gente está fazendo prática também. Porque você está falando de teorias que fazem parte de uma

prática e você está vivendo uma prática, uma didática que envolve a teoria e a prática. Então, eu vejo que eu também faço um esforço significativo pra viver esse teórico e esse prático. Quando eu trabalho os conteúdos e vou articulando com a realidade que estou vivenciando aqui com eles na prática, eu entendo que o teórico e o prático eles estão ali misturados nesse processo (Professora 3).

Como podemos constatar, nos discursos descritos acima a Professora 3 diz que todas as tendências pedagógicas podem oferecer contribuições para o desenvolvimento da atividade docente, pois todas elas podem ser ressignificadas pela concepção crítica da educação. Entretanto, ela deixa claro que a Pedagogia libertadora é a principal fonte de embasamento da sua prática. Ela diz também que trabalha a relação entre campo teórico e o prático, a partir das vivências e do diálogo entre o conteúdo e a realidade, assim como preconiza a concepção freireana da educação.

Por conseguinte, apresentaremos agora o discurso do Professor 4, na passagem em que ele exprime o seguinte:

Não há docência sem discência, eu acho que é o maior ensinamento de Doutor Paulo Freire né. Eu não consigo, não vejo meu planejamento sem considerar meu aluno. E se nós educadores estivermos atentos a essa obra Pedagogia da Autonomia, com aqueles preceitos que ele elenca eu acho que a educação ela tem uma outra guinada. E eu penso que essa perspectiva libertadora parte do princípio de que o outro também é corresponsável pelo processo formativo dele (Professor 4).

No universo da prática, não é que a teoria seja aplicada daquele modelo, não é isso, mas é que naquela prática que você executa, você consegue compreender que aquelas coisas que escreveram te servem pra você refletir sobre aquilo que você está fazendo. Eu vou pegar o exemplo do Pedro Demo. Ele tem um texto que é sobre o ato de ler. E aí nesse semestre agora eu senti que os alunos não estavam lendo, então eu criei um instrumento de aferição de avaliação. E isso foi muito interessante, porque a partir do que os teóricos colocaram a gente fez a avaliação formativa. Então a teoria ela diz né, que a práxis é esse universo de reflexão e de prática também (Professor 4).

No discurso do Professor 4, é possível identificar a importância que ele atribui ao pensamento de Paulo Freire para o campo da docência, notadamente para a concretização de uma didática pautada na autonomia dos educandos. Esta compreensão no parece evidente, pois além dele dizer que não consegue realizar o planejamento do ensino sem considerar os saberes dos seus alunos, realça como a Pedagogia freireana pode ajudar os educadores a ressignificarem suas ações, na perspectiva de construção da educação libertadora. Ele diz ainda que trabalha a relação teoria e prática através da reflexão sobre a realidade da sala de aula, cuja finalidade é a revisão constante do seu próprio fazer. Assim, no exemplo dado por ele, de uma das situações vivenciadas com os discentes, fica claro como a teoria o auxilia na articulação de uma nova prática.

Na sequência, transcreveremos agora o discurso do Professor 6:

Na verdade, eu tenho vivido mais as relações com o Paulo Freire. Eu acho que Paulo Freire sempre esteve presente na minha formação pelos educadores que eu tive oportunidade de ter. [...] Então, eu preciso incorporar o que Freire me trouxe, enquanto liberdade, os estudos sobre a opressão, relação opressor-oprimido, educação bancária, consciência de classe, mas eu também preciso entender um conhecimento mais sistematizado e elaborado que a Pedagogia histórico-crítica nos coloca (Professor 6).

Hoje mesmo aconteceu isso, uma integração de uma atividade de observação e registro. São atividades pra gente observar a organização do trabalho pedagógico, o planejamento, a relação professor-aluno, os elementos didáticos... Então, eu acho que teoria e prática elas se alicerçam e eu tenho buscado isso na minha prática, dando múltiplas possibilidades de experiências. Eu acho que a gente vai vivenciando experiências dentro da sala que não estão limitadas só a ela, mas pensando a prática né, como uma prática social, que perpassa pela experiência, que reconheça os sujeitos (Professor 6).

Nesses discursos, o Professor 6 evidencia como a Pedagogia freireana esteve presente na sua trajetória de formação e como ela o ajudou a entender a dimensão transformadora da educação. Diz que embora concorde com a ideia de socialização do saber sistematizado, defendida pela Pedagogia histórico-crítica, sua prática está mais embasada na concepção pedagógica elaborada por Paulo Freire, pois esta lhe dá suporte para compreender várias outras questões. Por último, ele ressalta ainda que trabalha a relação teoria e prática por meio das experiências e atividades realizadas em sala de aula, cujo principal objetivo é compreender as conexões existentes entre os conhecimentos ensinados e a prática social dos discentes.

Dessa forma, com ensejo nas discussões propostas pela Professora 3, pelo Professor 4 e Professor 6, é indispensável assinalar que, conforme orienta Libâneo (2011), a Pedagogia libertadora, cujo principal representante é Paulo Freire, é uma tendência pedagógica crítica, enquadrada na corrente progressista da educação, a qual ganha destaque no cenário educacional brasileiro a partir do final da década de 1970, sendo largamente reconhecida tanto no âmbito nacional como no internacional. Assim, como também enfatiza Mizukami (2013), esta corrente alicerça-se nos pressupostos teóricos desenvolvidas pelo humanismo, existencialismo, neomarxismo e pela fenomenologia.

Em síntese, com suporte nas ideias de Freire (2017) é possível compreender que a educação é uma atividade socialmente construída, por isso, está veiculada ao modo como os seres humanos produzem suas existências e estabelecem as relações sociais ao longo dos períodos históricos. Dessa maneira, entende-se que no contexto do sistema capitalista, ela é utilizada como um instrumento reprodutor da visão de mundo e dos interesses da elite, em outras palavras, da classe que enriquece por meio da exploração da força de trabalho das camadas populares. Nessa conjuntura, há uma classe opressora, isto é, aquela que é dona dos

meios de produção e uma classe oprimida, ou seja, aquela que não têm o domínio dos meios de produção e possui apenas a força de trabalho para oferecer. Como nos ensina Freire (2017, p. 63), nesse modelo de sociedade, tudo está fadado ao domínio da classe opressora: “A terra, os bens, a produção, a criação dos homens, os homens mesmos, o tempo em que estão os homens, tudo se reduz a objeto de seu comando”.

É com arrimo nesse debate, que Freire (2017), formula a Pedagogia do oprimido. Segundo ele, trata-se de uma teoria libertadora que não poderá jamais ser gestada pelos opressores, ao contrário disso, ela precisa ser construída pelos próprios oprimidos, ou como Freire (2017, p. 43) argumenta: “Tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade [...]. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos”.

O autor continua explicando como esta teoria se constitui e com base nisso diz:

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação (Freire, 2017, p. 57).

Destarte, a corrente libertadora concebe os indivíduos como seres históricos e produtores de cultura. Outrossim, ela busca oferecer experiências formativas na qual os educandos tenham a oportunidade de questionar e desvelar a realidade, levando estes a se reconhecerem como agentes de transformação social. Para esta Pedagogia, educar é um ato político, uma ação que pode tanto estar a serviço da transformação da sociedade, como da reprodução do sistema capitalista, por isso, o seu mentor diz que: “Lavar as mãos em face da opressão é reforçar o poder do opressor, é optar por ele” (Freire, 1996, p. 112). Desse modo, como ainda nos lembra Freire (1996), a ação pedagógica nunca é neutra, uma vez que ela expressa uma visão de mundo, uma forma de se conceber os indivíduos e a sociedade. Dessa maneira, o compromisso político da educação libertadora se assenta na busca pela igualdade entre as pessoas e pela emancipação da classe oprimida.

Em razão disso, ressalta-se que a Pedagogia freireana é contrária a qualquer forma de autoritarismo, daí decorre sua crítica a pedagogia tradicional, chamada por Freire (2017) de “educação bancária”. Na educação bancária a ignorância sempre está presente no outro, desse modo: “[...] o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber” (Freire, 2017, p. 81). Como detentor do saber, o papel do professor é depositar na mente do aluno uma infinidade de conteúdos, o educando por sua vez, memoriza e repete, assumindo o papel de

depósito de informações. Haja vista, em lugar de contribuir para a transformação da realidade social, a educação bancária contribui para domesticação dos indivíduos, anulando o poder criador dos mesmos e transformando-os em seres passivos. Destarte, a finalidade da educação bancária não é a transformação das relações sociais baseadas na desigualdade, pelo contrário, sua finalidade é adaptar os seres humanos a essa realidade, é reproduzir a dominação de uma classe sobre a outra e satisfazer os interesses dos opressores.

Em contrapartida, na perspectiva libertadora, a educação acontece pelo diálogo e o conteúdo de ensino jamais é depositado na mente dos educandos como se estes fossem depósitos que armazenam informações. O conteúdo se constitui em face das próprias vivências dos aprendizes, estabelecendo uma relação com a realidade dos mesmos, ou seja, com as suas visões de mundo e formas de ser e de viver a cultura. É nesse contexto que Freire (2017, p. 109) diz: “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”.

Na visão de Freire (2017), o diálogo é uma exigência existencial, é o momento do encontro solidário e o caminho mais profícuo para a efetivação da educação problematizadora. Sendo assim, é somente por meio do diálogo educador-educando, educando-educando que se dá o processo de libertação, isto é, que ocorre a passagem da consciência ingênua para a consciência crítica. Como lembra Freire (2017, p. 108): “Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”. Por consequência, um educador crítico, que busca contribuir efetivamente para a emancipação humana, precisa estar aberto ao diálogo, reconhecer a autonomia e os diversos saberes dos educandos. Logo, a seleção dos conteúdos de ensino deverá tomar como ponto de partida a experiência dos aprendizes e o universo cultural no qual eles estão inseridos.

Como enfatiza Freire (2017, p. 121, grifos do autor):

É na realidade mediatizada, na consciência que dela tenhamos, educadores e povo, que iremos buscar o conteúdo programático da educação. O momento desse buscar é que inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade. É o momento em que se realiza a investigação do que chamamos de *universo temático* do povo ou o conjunto dos seus *temas geradores*.

De acordo com o que também nos ensinam Magalhães e Porto (2022), na perspectiva freireana, os temas geradores são as palavras ou as frases de onde devem partir o processo pedagógico. Estes temas são extraídos da realidade dos indivíduos e retratam o modo como eles vivem, suas aspirações, crenças e histórias de vida. Assim, à medida que os educandos vão se apropriando da escrita das palavras, por meio do processo de codificação, vão

também compreendendo seus significados, o que caracteriza o processo de decodificação, isto é, de interpretação dessas palavras dentro dos mais variados contextos sociais. Logo, na Pedagogia libertadora o papel do professor é problematizar os conteúdos através do diálogo e isso envolve a compreensão acerca da historicidade dos mesmos. Dessa forma, esses conteúdos, não são apenas matérias de estudos que precisam ser assimiladas pelos alunos, mas possuem também um significado social, uma dimensão histórica que a ação pedagógica empreendida pelo docente os ajudará a desvendar. Por esse motivo, o diálogo se constitui como instrumento de desvelamento da realidade.

Não é à toa que Freire (1996), ao discorrer sobre os diversos saberes necessários à prática educativa, traz a disponibilidade para o diálogo como um dos princípios fundantes do trabalho docente. Essa disponibilidade indica que tanto o professor, quanto os alunos são seres inacabados. O educador, como profissional preparado para lecionar, detentor de um saber específico e responsável direto pelo processo de ensino, não poderá, jamais, desconsiderar os saberes dos educandos, o que eles pensam e por que pensam desta ou daquela maneira.

Para o autor, ensinar exige a escuta respeitosa e atenta dos saberes dos educandos. Respeitosa porque não se pode querer ensinar alguma coisa a alguém, sem saber o que esse alguém já sabe sobre o que se quer ensinar. Atenta porque é conhecendo o que os educandos já sabem, que o professor direciona sua prática pedagógica, com vistas a possibilitar o desenvolvimento da formação crítica dos mesmos. Nesse caso, como o próprio Freire (1996, p. 137) diz: “Preciso, agora, saber ou abrir-me à realidade desses alunos com quem partilho a minha atividade pedagógica”. E 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” (Freire, 1996, p. 137).

Desse modo, a leitura dos discursos da Professora 3, do Professor 4 e do Professor 6, nos coloca diante da importância da Pedagogia freirena para o desenvolvimento da prática docente crítica, dialógica e emancipadora, cujo principal objetivo é contribuir para que os educandos desvelem a dimensão histórica e social dos conteúdos de ensino e, com base nisso, sejam capazes de compreender e transformar a realidade na qual estão inseridos.

Portanto, o discurso dos docentes entrevistados, expressa de forma contundente, as relações estabelecidas entre a teoria crítica da educação, no caso a Pedagogia libertadora e a práxis pedagógica. Do mesmo modo, nos dão indicativos de que a atividade profissional destes professores tem um direcionamento epistemológico explícito, ou seja, possui um embasamento teórico que os auxilia no exercício de uma ação didática consciente e historicamente contextualizada. Sustentando esse debate, identificamos que outros professores também se

reportaram a outras tendências pedagógicas críticas, especificamente quando foram solicitados a falar sobre a importância da relação teoria e prática para o direcionamento do processo de ensino.

É o caso da Professora 2. Eis a transcrição do discurso dela acerca desse assunto:

Bom, na minha prática eu me fundamento muito na Pedagogia histórico-crítica, nesse olhar de Saviani quando ele diz que a construção do conhecimento deve partir dessa construção histórica, desse conhecimento historicamente acumulado. [...] Então, eu vejo muito que a minha teoria dentro ela vem muito da Pedagogia histórico-crítica, dessa tendência que leva o estudante a pensar, a refletir. Eu trabalho muito com essa teoria, com a teoria da criticidade dentro das minhas disciplinas (Professora 2).

Então, por exemplo, quando eu estou trabalhando as tendências pedagógicas eu trago essas teorias desenvolvendo a prática com os estudantes. Como assim professora? Mediando né. Que ações a gente deve desenvolver pra pensar uma tendência tecnicista dentro da escola? Uma tendência tradicional? Então, isso é o que faz com que os estudantes unifiquem a teoria à prática. E com isso a gente faz rodas de conversa, discussões coletivas e individuais e aí os estudantes participam e isso é muito positivo porque além da teoria que foi debatida a gente traz o próprio saber do grupo. Vamos deixar os estudantes pensarem, eles construirão a partir da criticidade e do conteúdo que foi debatido. E a gente traz outras atividades que são fundamentais para o desenvolvimento dessa prática (Professora 2).

Como podemos verificar, nesse discurso, a Professora 2 deixa claro que a fundamentação da sua prática está relacionada aos construtos teóricos elaborados pela Pedagogia histórico-crítica, a qual tem na figura de Demerval Saviani um dos seus principais representantes. Nessa perspectiva, ela compartilha da mesma ideia trabalhada por esse autor, ou seja, a de que o conhecimento faz parte do desenvolvimento histórico e social da humanidade. A Professora 2 enfatiza ainda que trabalha a relação teoria e prática por meio de várias atividades. Assim, através destas, ela consegue ir mediando a relação dos estudantes com os conteúdos, tendo em vista a possibilidade desses estudantes vivenciarem novas aprendizagem, exercitarem a autonomia e formularem o pensamento crítico.

Na ambiência dessa discussão, é válido salientar que a Pedagogia histórico-crítica é uma tendência pedagógica crítica que surge no cenário educacional brasileiro no início da década de 80 e conforme já foi dito, um de seus principais representantes é Dermeval Saviani. Como explica o próprio Saviani (2012), a origem desta tendência está associada às discussões desenvolvidas na primeira turma de doutorado da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC e o primeiro escrito que deu sistematização a ela foi o artigo: “Escola e democracia: para além da teoria da curvatura da vara”, publicado na Revista Ande, em 1982 (Saviani, 2012). Mais adiante, este artigo foi incorporado ao livro “Escola e Democracia”, de autoria desse mesmo autor, publicado em 1983, o qual representa a primeira obra em que essa Pedagogia é sistematizada.

A partir de então, foi dado o primeiro passo para difusão dessa corrente pedagógica com a contribuição de diferentes estudiosos. Nesse quadro, ganha relevância também o trabalho de José Carlos Libâneo, que vem se empenhando em refletir sobre a atuação docente à luz da referida concepção, por ele denominada de Pedagogia crítico-social dos conteúdos. Os escritos de Libâneo são inicialmente apresentados no livro “Democratização da escola pública”, publicado em 1985 (Saviani, 2011).

No que se refere aos fundamentos dessa Pedagogia, compreende-se que ela está ancorada nos pressupostos filosóficos elaborados pelo materialismo histórico-dialético, cujo principal representante é Karl Marx, bem como, nos pressupostos psicológicos da Teoria histórico-cultural desenvolvida por Lev Vygotsky. Com o aporte teórico advindo do materialismo histórico-dialético, a referida tendência pedagógica compreende que o mundo se desenvolve segundo leis objetivas, nesse caso, a natureza humana não é concebida a priori, como uma categoria naturalmente pré-estabelecida, mas como uma instância historicamente produzida, a qual está veiculada à situação concreta dos indivíduos, ou seja, a maneira como eles produzem suas existências no interior de sociedade. Assim, conforme orienta Suchodolski (1976), o modo de produção, além de repercutir na consciência das pessoas, determina o funcionamento das relações sociais travadas pelos seres humanos ao longo dos tempos.

No que concerne à Teoria histórico-cultural desenvolvida por Lev Vygotsky, destaca-se que a Pedagogia histórico-crítica compactua da mesma concepção de desenvolvimento humano proposta pelo psicólogo russo. Como foi explicado anteriormente, esta concepção postula que a gênese das estruturas cognitivas dos sujeitos está alicerçada nas interações sociais, ou melhor, nas relações estabelecidas entre esses sujeitos, por isso, a cultura desempenha um papel de suma importância na constituição das funções mentais superiores, pois ela medeia a relação dos seres humanos com o mundo, apresentando-lhes o conjunto dos signos e dos significados historicamente produzidos pela humanidade. Daí a relevância do ensino no processo de formação e humanização das pessoas (Rego, 1995).

Por conseguinte, a Pedagogia histórico-crítica, entende que a educação, apesar de ser condicionada pelas relações sociais, também pode ser condicionante na formação crítico-emancipatória dos indivíduos. Consoante a isso, Saviani (2012, p. 80) realça que: “[...] o determinado também reage sobre o determinante. Consequentemente, a educação também interfere sobre a sociedade, podendo contribuir para sua própria transformação”. Destarte, a principal função da educação é transmitir as novas gerações os bens culturais produzidos pelo gênero humano no decorrer do processo histórico, portanto, a ela compete à elaboração de processos de ensino que viabilizem aos estudantes a apropriação das objetivações genéricas

“para-si” (Heller, 1987 *apud* Azzi, 2009), isto é, as objetivações referentes ao conhecimento sistematizado.

Assim, a educação é, por excelência, um espaço de difusão dessa forma de conhecimento e desempenha um papel importantíssimo no processo de democratização do mesmo. Haja vista, considera-se que, no contexto da sociedade capitalista, o conhecimento científico também é uma força produtiva, o que evidencia a necessidade de as classes populares terem acesso a ele.

Neste sentido, Saviani (2012, p. 66) sublinha que:

Ora, é sobre a base da questão da socialização dos meios de produção que consideramos fundamental a socialização do saber elaborado. Isso porque o saber produzido socialmente é uma força produtiva, é um meio de produção. Na sociedade capitalista, a tendência é torná-lo propriedade exclusiva da classe dominante. Não se pode levar essa tendência às últimas consequências porque isso entraria em contradição com os próprios interesses do capital. Assim, a classe dominante providencia para que o trabalhador adquira algum tipo de saber, sem o que ele não poderia produzir; se o trabalhador possui algum tipo de saber, ele é dono da força produtiva e no capitalismo os meios de produção são propriedade privada!

Em vista disso, o professor desempenha um papel de suma importância no sentido de possibilitar a apropriação dos estudantes ao saber elaborado. Com suporte nessa premissa entende-se que: “[...] a importância política da educação reside na sua função de socialização do conhecimento. É realizando-se na especificidade que lhe é própria que a educação cumpre sua função política” (Saviani, 2009, p. 79). Nessa acepção, o professor é um mediador de aprendizagens, cuja função é problematizar os conteúdos e contribuir para que os estudantes ultrapassem o saber espontâneo e se apropriem do saber científico. Com suporte nesse delineamento Saviani (2009) no diz que o processo de ensino é, por excelência, uma atividade de mediação, pois possibilita aos discentes a passagem da “síntese a síntese”, ou seja, a passagem da visão sincrética para a visão sintética da realidade social (Saviani, 2009). Também para Libâneo (2011), a função social e política do professor está ligada a realização de ações pedagógicas e intencionais, as quais visam contribuir para a formação integral dos discentes e para a efetivação da educação democrática.

Na visão do autor supracitado:

O trabalho docente relaciona a prática vivida pelos alunos com os conteúdos propostos pelo professor, momento em que se dará a “ruptura” em relação à experiência pouco elaborada”. Tal ruptura apenas é possível com a introdução explícita, pelo professor, dos elementos novos de análise a serem aplicados criticamente à prática do aluno. Em outras palavras, uma aula começa pela constatação da prática real, havendo, em seguida, a consciência dessa prática no sentido de referi-la aos termos do conteúdo proposto, na forma de um confronto entre a experiência e a explicação do professor.

Vale dizer: vai-se da ação à compreensão e da compreensão à ação, até a síntese, o que não é outra coisa senão a unidade entre a teoria e a prática (Libâneo, 2011, p. 42).

Sendo assim, a aprendizagem ocorre pelo confronto entre o que os estudantes já sabem - a prática social inicial do conteúdo e o que eles precisam saber/aprender - a prática social final do conteúdo (Saviani, 2009). Nesse contexto, os conhecimentos não são impostos mecanicamente aos discentes como se fossem produtos fragmentados da ciência, mas são trabalhados como manifestações da atividade intelectual dos seres humanos em cada período histórico. Destarte, esses conhecimentos são ensinados através de uma metodologia crítica voltada para o entendimento das relações existentes entre eles e o contexto social mais amplo, na perspectiva de identificação das dimensões conceituais, históricas, econômicas, ideológicas e políticas dos mesmos. Verifica-se, portanto, que esse percurso didático tem um caráter humanizador, pois viabiliza a aquisição dos instrumentos teóricos e práticos necessários a compreensão e a transformação da realidade.

No nosso entendimento, é justamente sobre isso que a Professora 2 fala quando diz que os conteúdos estão ligados ao saber elaborado, ou seja, aos conhecimentos científicos historicamente produzidos pela humanidade. Um outro ponto a ser destacado no discurso desta professora, o qual evidencia a utilização de didática histórico-crítica, está situado na passagem em que ela diz que trabalha esses conteúdos por meio de várias atividades, cujo principal objetivo é promover discussões coletivas e individuais e fomentar a participação dos discentes, socializar os saberes do grupo, debater as teorias estudadas e estimular a formação do pensamento crítico-reflexivo, tendo em vista a possibilidade dos aprendizes construírem uma visão sistematizada dos temas abordados em sala de aula.

Isso posto, considera-se que uma das principais características dessa tendência pedagógica é a socialização dos conhecimentos científicos, bem como a identificação das relações existentes entre eles e a prática social dos estudantes. Diante disso, podemos antever que esses conhecimentos não englobam somente os conceitos, mas, também, os procedimentos, as habilidades e atitudes que auxiliarão esses estudantes no processo de compreensão e transformação da realidade na qual estão inseridos. Portanto, como nos ensina Saviani (2012, p. 121): “À educação, na medida em que é uma mediação no seio da prática social global, cabe possibilitar que as novas gerações incorporem os elementos herdados de modo que se tornem agentes ativos no processo de desenvolvimento e transformação das relações sociais”.

Com arrimo nessa proposição, constata-se que as atividades descritas pela Professora 2 no seu discurso, estabelecem uma relação com aquilo que Saviani (2009) propõe nos passos metodológicos da Pedagogia histórico-crítica. Assim, o momento das discussões

coletivas e individuais, da participação dos discentes e da socialização dos saberes do grupo apontados por ela, dialogam com as ações desenvolvidas no primeiro e no segundo passo do método de ensino formulado no âmbito dessa Pedagogia, os quais Saviani (2009) chama de prática social inicial e problematização, respectivamente. Do mesmo modo, o espaço dedicado ao debate sobre as teorias, na perspectiva de que os aprendizes desenvolvam o pensamento crítico e possam construir uma visão sistematizada dos temas abordados, está associado ao que Saviani (2009) chama de instrumentalização e catarse, respectivamente.

Nesse caso, a prática social inicial corresponde ao momento em que o professor incentiva os estudantes a relatarem suas experiências, crenças e visões de mundo, isto é, os saberes já consolidados acerca do tópico estudado. Já a problematização está associada a elaboração das perguntas, nela os discentes são levados a questionarem as próprias concepções e a construírem um conjunto de hipóteses. Por sua vez, a instrumentalização diz respeito a etapa em que o docente ensina o conhecimento científico propriamente dito. Essa etapa engloba a apresentação de conceitos, teorias, classificações e fórmulas que expressam o caráter metódico do tema apresentado. Por fim, a catarse representa a concretização das aprendizagens, noutras palavras, o desenvolvimento da compreensão sistematizada do conteúdo.

Em conformidade com esse delineamento, Saviani (2009) expõe ainda que o último passo do método de ensino da Pedagogia histórico-crítica é a prática social final, a qual está relacionada a mudança de atitude dos aprendizes, notadamente uma mudança na maneira como eles passam conceber a realidade. Neste sentido, a prática social final distingue-se da inicial porque nela os educandos já ascenderam a um nível de cognição mais elevado, e, por isso, tornam-se capazes de tomar decisões conscientes e fundamentadas diante dos problemas e fenômenos que ocorrem no contexto histórico mais amplo.

Em resumo, enfatiza-se que os discursos formulados pela Professora 2, ao mesmo tempo em que contribuem para a compreensão acerca da relação teoria e prática na docência universitária, evidenciam a relevância da Pedagogia histórico-crítica para a educação brasileira, especialmente no que concerne a possibilidade de materialização de um ensino voltado para a democratização do conhecimento socialmente acumulado, que, no nosso entendimento, é uma condição necessária a emancipação das classes populares.

Dando continuidade à nossa análise, apresentaremos agora o discurso do Professor 7, pois, observamos que, apesar dele não especificar qual tendência pedagógica orienta sua prática, faz questão de frisar que é uma tendência progressista, ou seja, crítica.

Na sequência, ele também revela como esta teoria o ajuda no direcionamento do processo de ensino. Vejamos:

Eu tento me orientar pelas tendências pedagógicas progressistas. Embora, eu reconheça que a gente também tem um pé nas teorias tradicionais, que não existe uma pureza em cada uma dessas teorias né. Então, você busca a ideia progressista, mas, você também não joga fora as questões tradicionais né. Como por exemplo, a disciplina é fundamental! Então, aí você vai dizer: ah, mas a disciplina é tradicional! Não, mas nós temos que entender que se não tiver disciplina... Aí a gente tem que entender o que é disciplina, que tipo de disciplina estamos falando né (Professor 7).

Essa relação teoria e prática é uma relação como se fosse uma espiral. Você pode tanto trabalhar iniciando por questões práticas, contextualizando depois, ou, ao contrário, contextualizando antes pra depois ir para a ação. Mas, se não tiver a reflexão sobre essa ação, essa espiral não acontece. Se não tiver reflexão sobre essa teoria na ação a espiral também não acontece. Então, não é dar uma receita e o aluno pratica e aí você vai, dar outra receita e o aluno pratica, não! Cada passo que você dar tem que ter esse movimento em espiral de volta pra teoria, de volta para a prática e aí novos elementos se incorporam e assim as coisas vão num contínuo sem se desligarem (Professor 7).

Na elaboração desses discursos o Professor 7 deixa claro que, apesar da sua atividade está fundamentada nas tendências progressistas da educação, ele não desconsidera alguns elementos importantes da tendência tradicional, os quais também os ajudam na tarefa de condução do processo de ensino aprendizagem. Diz ainda que trabalha a relação teoria e prática seguindo o movimento de espiral. Nesse movimento, tanto a teoria serve para orientar a prática, nesse caso, parte-se do abstrato para o concreto, quando a prática serve para a compreensão da teoria, nesse caso, parte-se do concreto para o abstrato. Outrossim, ele finaliza dizendo que toda essa dinâmica é orientada pela reflexão, pois sem ela nada disso seria possível.

Entendemos o posicionamento deste professor quando ele diz não existir uma pureza de concepções teóricas na prática docente, pois alguns elementos da tendência tradicional, por exemplo, também podem contribuir para o desenvolvimento da ação didática. Concordamos com essa posição e ressaltamos que esta ponderação também foi feita pela Professora 3 no início das discussões apresentadas nesta categoria. Outrossim, acreditamos que os professores são capazes de ressignificar as tendências pedagógicas em sala de aula e, com base nisso, adequar as diversas metodologias de ensino ao universo das suas próprias concepções teóricas, sem desconsiderar as características e necessidades de cada turma de estudantes.

Na nossa concepção, o aspecto positivo da tendência tradicional está situado na valorização dos conteúdos de ensino para a formação intelectual dos indivíduos e também no reconhecimento de que valores como o respeito e a disciplina, devem fazer parte desta formação. Entretanto, consideramos que o grande problema desta corrente foi transformar o processo de ensino aprendizagem num mecanismo de transferência de informações, cujo aluno é concebido como um ser passivo, desprovido de história de vida, saberes e experiências.

Como já afirmamos, corroboramos com a ideia de que os docentes podem lecionar os conteúdos e trabalhar a formação humana na perspectiva da Pedagogia crítica, levando em conta a relação do currículo com o contexto histórico mais amplo, bem como a participação dos estudantes ao longo de todo o percurso educativo. Com base nessa premissa, concebe-se a imprescindibilidade de se pensar sobre a relação conteúdo-forma, no intuito de romper com lógica tradicionalista da repassagem de conhecimentos, que ao serem desconectados da realidade dos discentes, adquirem um caráter meramente técnico e estático.

Por outro lado, os discursos do Professor 7 suscitam uma discussão sobre as tendências progressistas, pois ele se refere a elas quando é solicitado a dizer qual teoria pedagógica fundamenta sua prática. Na categoria anterior iniciamos uma breve discussão acerca desse assunto e argumentamos que o conceito de progressista está ligado a criticidade. Todavia, é válido ressaltar que, de acordo com Libâneo (2011), fazem parte desse grupo: a Pedagogia libertadora, também nomeada de Pedagogia freireana, problematizadora ou dialógica, cujo principal representante é Paulo Freire; a Pedagogia libertária, a qual defende a educação autogestionária e compartilha das ideias elaboradas por Célestin Freinet e Miguel Gonzales Arroyo e, por fim, a Pedagogia crítico-social dos conteúdos, também chamada de Pedagogia histórico-crítica, ambas criadas por teóricos brasileiros. Nesse caso, a primeira denominação foi dada por Jose Carlos Libâneo e a segunda por Dermeval Saviani, sendo que as duas englobam a mesma tendência.

Não obstante, ainda que cada uma delas apresente especificidades quanto as definições sobre a questão dos conteúdos, dos métodos de ensino e da relação professor-aluno, todas acreditam que a educação é um processo de humanização, ou seja, um caminho de emancipação pelo qual os seres humanos desenvolvem a compreensão crítica do contexto histórico do qual fazem parte e, com base nisso, podem mobilizar processos de transformação da realidade social. Logo, essas teorias são críticas porque segundo Libâneo (2011), evidenciam as finalidades sociopolíticas da educação, ou seja, partem de um estudo pormenorizado das realidades sociais para explicar que a educação sempre estará comprometida com interesses políticos específicos, os quais na sociedade capitalista, tendem a estar direcionados para satisfação dos interesses das classes dominantes. Portanto, em consonância com as ideias deste autor:

A diretriz básica que permeia a pedagogia progressista é o caráter de classes da educação burguesa e, por consequência, empenha-se nas possibilidades de uma associação com as lutas concretas do povo, visando sua emancipação e arrancando-a da influência da ideologia dominante. A educação, enquanto voltada para suas finalidades sociais, não pode ser despolitizada, não pode evitar uma crítica radical de

seus fundamentos sociais. A educação, antes de ser um processo de formação cultural, é um fenômeno social; portanto, a cultura e o indivíduo são determinados por condições sociais e políticas, caracterizadas pela existência de classes sociais antagônicas, com diferentes concepções de mundo, diferentes comportamentos sociais, valores e interesses (Libâneo, 2011, p. 73).

Dito isso, é importante também explicitar que a principal tarefa da Pedagogia progressista é articular uma forma de ensino voltada para a legitimação dos interesses das classes populares, pois o seu objetivo é: “[...] a emancipação humana, a libertação da opressão de classe, de maneira a que o homem atinja a plenitude de sua humanidade” (Libâneo, 2011, p. 73). Assim, mesmo que o Professor 7 não tenha especificando qual tendência progressista orienta sua prática em sala de aula, é possível compreender que ele reconhece a importância da criticidade para a realização do ensino, pois essa é uma condição necessária ao desenvolvimento dessa tendência.

Por outro lado, a forma como o Professor 7 caracteriza o seu trabalho em sala de aula também expressa um outro princípio da Pedagogia progressista, o qual está assentado no pressuposto de que a prática docente crítica não é uma tarefa puramente instrumental, restrita a técnica, ao saber fazer, mas uma atividade historicamente e teoricamente orientada. Desse modo, o ato de ensinar exige o exercício permanente da reflexão, cujo pensamento e ação se articulam por meio de uma relação dialética, embasada no movimento e na contradição. Isso fica muito claro no discurso do Professor 7 quando ele diz: “Então, não é dar uma receita e o aluno pratica e aí você vai, dar outra receita e o aluno pratica, não!”. E complementa dizendo: “Cada passo que você dar tem que ter esse movimento em espiral de volta pra teoria, de volta para a prática, novos elementos se incorporam e assim as coisas vão num contínuo sem se desligarem, senão fica solto”.

Feita a análise dos discursos do Professor 7, faremos agora a apreciação do discurso do Professor 5. Sobre a teoria que orienta sua prática e a forma como ela o ajuda no direcionamento do processo de ensino, ele fala o seguinte:

Então, eu trabalho muito na perspectiva do que começou a ser desenvolvido na escola nova, com as tendências pedagógicas progressistas. Trago também a correlação com o legado de Paulo Freire, essa visão freireana de que a educação é libertadora né. Eu sempre destaco isso nas minhas aulas, direcionado para o ensino por investigação e para a aprendizagem baseada em problema, fazendo uso dessas metodologias que propiciam a aprendizagem significativa. Apesar de que, para eu fazer isso eu vou precisar consequentemente problematizar, criticizar e trazer momentos de reflexão (Professor 5).

Então eu trabalho na perspectiva das metodologias ativas, fazendo uso da aprendizagem baseada em problemas e do ensino por investigação. E tudo isso num intuito de tornar a aula mais dinâmica possível, do aluno problematizar, questionar, discutir, refletir, interagir comigo, com os demais colegas e construir uma

aprendizagem colaborativa. [...] Então, eu busco sempre mostrar que essa construção teórica e prática se dá nesse sentido, de o aluno entender que existe todo um caminho teórico que ele precisa percorrer para ter a fundamentação necessária ao desenvolvimento da prática (Professor 5).

Como podemos observar nesses discursos, o Professor 5 indica que a sua atuação em sala de aula é orientada tanto pela tendência pedagógica escolanovista ou progressivista, a qual está enquadrada dentro da Pedagogia liberal, quanto pela tendência pedagógica libertadora, a qual está enquadrada na Pedagogia progressista. Revela também, que faz uso de metodologias pautadas na investigação e na aprendizagem baseada em problemas, com foco no desenvolvimento do ensino crítico e reflexivo. A partir disso, diz ainda que trabalha a relação teoria e prática por meio de diversas atividades cujos discentes têm a possibilidade de compreender as conexões existentes entre essas duas categorias.

Destarte, os discursos do Professor 5 suscitam uma discussão mais detalhada sobre a Pedagogia liberal, especificamente sobre algumas correntes pedagógicas enquadradas nesse grupo, as quais fazem uso do ensino ativo e estão centradas nas potencialidades e experiências dos alunos, e, por isso, também podem ser chamadas de pedagogias não diretivas. Conforme esclarece Libâneo (2011, p. 67), a Pedagogia liberal também pode ser chamada de Pedagogia não crítica, uma vez que: “[...] não questiona a implicação dos determinantes socioestruturais da educação, compreendendo o fenômeno educativo nele mesmo”. Ainda de acordo com este autor, esta corrente concebe a formação dos indivíduos numa perspectiva individualista, pois para ela os seres humanos são dotados de uma natureza única e universal que independe do contexto histórico e da classe social dos indivíduos. Nesse caso, a educação assume o papel de auxiliar no aperfeiçoamento da essência e da personalidade de cada sujeito através da valorização dos seus interesses e das suas necessidades, bem como promover a adaptação deles ao modelo de sociedade vigente.

Em razão disso, Libâneo (2011, p. 71) salienta que:

A ênfase no cultivo individual e na integração social, como decorrente exclusivamente da ideia de desenvolvimento da natureza humana, esconde a significação preponderantemente social, histórica da educação... [...] A concepção individualista da pedagogia – a pedagogia liberal – não vê o papel condicionante da sociedade, das condições concretas de vida e de trabalho, de classes social e que determinam uma natureza humana social e, assim, um aluno concreto, síntese de múltiplas determinações.

Desse modo, fazem parte do grupo da Pedagogia liberal: a tendência tradicional, a tecnicista, a renovada progressivista, a renovada não-diretiva. Como mencionamos anteriormente, o Professor 5 diz que a tendência pedagógica fundamentadora da sua atuação

em sala de aula é a escola nova, também chamada de renovada progressivista. De acordo com Magalhães e Porto (2022), no Brasil, as ideias escolanovistas começaram a ganhar força no início da década de 1930, quando também ocorreram diversas transformações na vida política e econômica do país. Assim, a crescente industrialização e urbanização trouxe consigo a necessidade de se pensar acerca de um projeto de educação para todos, ao mesmo tempo em que gerou um intenso movimento de reivindicação das classes populares, as quais lutavam por melhores condições de vida e de trabalho e pela democratização da escola.

É, portanto, nesse contexto, que em 1932 é lançado no Brasil o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, este teve como principais representantes Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Fernando de Azevedo. O Manifesto foi um amplo movimento de defesa da escola pública e de reação contra a Pedagogia tradicional, isto é, ao modelo de ensino mecânico, centrado no professor. Em síntese, compreende-se que a Pedagogia escolanovista é uma tendência pedagógica liberal não crítica e tem como referencial teórico as ideias de John Dewey, filósofo norte-americano e um dos principais fundadores do pragmatismo. Criado no final do século XIX nos Estados Unidos, o pragmatismo é uma corrente filosófica que valoriza o saber proveniente da experiência dos indivíduos como um caminho de aquisição e produção do conhecimento.

De acordo com Saviani (2011), a escola nova está ancorada na concepção “humanista moderna da filosofia da educação”, isso significa que, enquanto a Pedagogia tradicional está voltada para a essência dos indivíduos, isto é, para formação do homem ideal, a Pedagogia nova está voltada para a existência, isto é, para a atividade e a vida. Conforme lembra Haydt (2006), Dewey defende que o processo de ensino deve se dar pela ação e não pela instrução. Para Dewey, a educação não prepara para a vida porque ela é a própria vida. Nesse sentido, o indivíduo é um ser ativo, responsável por agir e transformar a realidade circundante, por isso, o papel da educação seria o de respeitar os seus interesses, ensinando-o a pensar e não a reproduzir o conhecimento transmitido pelo professor. Haydt (2006) explica ainda que, na visão de Dewey, o indivíduo deve adquirir o saber pela própria experiência e experimentação, assim, o papel do docente não é comunicar o saber pronto e acabado, mas ensinar os indivíduos a adquiri-lo.

A esse respeito Libâneo (2011) também ressalta que a ideia de aprender fazendo é uma das premissas centrais da escola nova, portanto, nela: “Valorizam-se as tentativas experimentais, a pesquisa, a descoberta, o estudo do meio natural e social, o método de solução de problemas” (Libâneo, 2011, p. 26). Nesse cenário, o mais importante não é transmitir conteúdo, mas compreender o processo mental pelo qual os estudantes aprendem. Por este

motivo, entende-se que a escola nova está embasada na ideia de “aprender a aprender”, está também centrada no aluno, nas suas potencialidades, interesses e experiências.

O autor ainda acrescenta que:

A tendência **liberal renovada** acentua, igualmente, o sentido da cultura como desenvolvimento das aptidões individuais. Mas a educação é um processo interno, não externo; ela parte das necessidades e interesses individuais necessários para a adaptação ao meio. A educação é a vida presente, é parte da própria experiência humana. A escola renovada propõe um ensino que valorize a autoeducação (o aluno como sujeito do conhecimento), a experiência direta sobre o meio pela atividade; um ensino centrado no aluno e no grupo (Libâneo, 2011, p. 22-23, grifos do autor).

Com relação a tendência libertadora, também citada pelo Professor 5 como sendo uma das suas referências teóricas, salientamos que não há necessidade de fazermos novamente uma breve contextualização histórica e conceitual sobre ela porque já fizemos isso no interior desta categoria. Todavia, é importante lembrar que, de acordo com a classificação elaborada por Libâneo (2011), ela é uma tendência crítica, está enquadrada na corrente da Pedagogia progressista e o seu principal representante é Paulo Freire.

Conforme é possível constatar, a análise realizada a partir dos discursos elaboradas pelos outros professores, isto é, a Professora 1, Professora 2, Professora 3, o Professor 4, Professor 6 e Professor 7, revela a importância da Pedagogia crítica para o embasamento da ação didática. Este fato, nos leva a reconhecer que a teoria crítica da educação é uma condição necessária ao exercício da atividade docente, na perspectiva de desenvolvimento da práxis pedagógica. Em razão disso, percebemos que os discursos do Professor 5 nos colocaram diante de outra situação, pois ele foi o único mencionar a relevância da Pedagogia não crítica para a fundamentação da sua prática. Destarte, embora ele tenha relatado que as ideias de Paulo Freire também orientam a sua atuação em sala de aula, fez questão de ressaltar a importância da proposta escolanovista para estruturação da sua metodologia de trabalho.

Diante do exposto, decidimos realizar a apreciação dos discursos do Professor 5 a partir do seguinte questionamento: é possível exercer uma prática de ensino ativa, isto é, que estimule a atividade do aluno e considere suas potencialidades, experiências e seus interesses sem compactuar com os preceitos da Pedagogia liberal? Em outros dizeres: é possível fazer uso de métodos de ensino ativo na perspectiva da Pedagogia progressista? Acreditamos que a resposta a todos esses questionamentos é sim.

Com suporte nesse delineamento, afirmamos que, partir dos saberes que os estudantes já dominam, bem como das suas experiências e dos seus conhecimentos prévios, não invalida o fato de que esses estudantes precisam aprender os conteúdos científicos e romper

com a superficialidade do pensamento oriundo do senso comum. Outrossim, na perspectiva da Pedagogia progressista, o centro do processo de ensino aprendizagem nem é o professor, nem é o aluno, mas, a relação pedagógica a ser estabelecida entre docentes e discentes, ou seja, a conexão entre o que deve ser ensinado e como deve ser ensinado e o que deve ser aprendido e como deve ser aprendido. Libâneo (1994, p. 88) tece algumas elucidações sobre essa questão quando afirma que: “O trabalho docente é a atividade que dá unidade ao binômio ensino-aprendizagem, pelo processo de transmissão-assimilação ativa de conhecimentos, realizando a tarefa de mediação na relação cognitiva entre o aluno e as matérias de estudo.”

E mais adiante, esse mesmo autor complementa esta assertiva argumentando que:

A inter-relação entre os dois momentos do processo de ensino - transmissão e assimilação ativa - supõe a confrontação entre os conteúdos sistematizados (trazidos pelo professor) e a experiência sócio-cultural concreta dos alunos, isto é, a experiência que trazem do seu meio social, os conhecimentos que já dominam, as motivações e expectativas, a percepção que eles têm da matéria de ensino (Libâneo, 1994, p. 88-89).

Nesse contexto, é preciso ter em mente que nem a transmissão mecânica de conteúdos, nem a ausência ou secundarização desses conteúdos em prol dos interesses dos estudantes produz aprendizagens significativas, porque no nosso entendimento, aprender pressupõe, a mobilização das funções mentais elementares na perspectiva de constituição das funções mentais superiores. Isso significa que o bom ensino é aquele que possibilita a ampliação das estruturas cognitivas, bem como a superação das formas de pensamento regidas pela espontaneidade da vida cotidiana, o que só pode ser feito mediante a apreensão dos conhecimentos sistematizados elaborados pela humanidade ao longo da história. Essa premissa, dialoga com os constructos teóricos elaborados por Duarte (2000, p. 94), quando o mesmo explicita que: “[...] o conhecimento científico de uma dada realidade humana não pode ser alcançado sem a mediação do árduo processo de elaboração de abstrações e de reconstrução, no pensamento, das múltiplas relações que compõem o todo”.

Dito isso, acreditamos na possibilidade de se exercer uma ação didática calcada na Pedagogia progressista, que também valorize a atividade do aluno, seus saberes e suas experiências. Entretanto, é necessário ressaltar que nessa acepção, o processo de ensino aprendizagem não é guiado pela a atividade do aluno e não se limita a trabalhar apenas as questões pertencentes a sua realidade ou aquelas circunscritas aos seus interesses. Ao contrário disso, a Pedagogia progressista busca clarificar a ideia de que a educação não intervém apenas no plano da singularidade ou da essência dos sujeitos, mas também, no plano da universalidade, logo, ela tem uma função social a ser cumprida.

Lavoura (2018, p. 11) apresenta uma ponderação sobre esse assunto, afirmando que:

[...] aquele aluno singular é, na verdade, um ser social, devendo ser apreendido como “síntese de múltiplas determinações”, uma síntese complexa em que aquela singularidade – bem como as demais – se constrói na universalidade concretizada histórica e socialmente por meio das atividades sociais realizadas pelo gênero humano. Esta construção singular (de cada indivíduo singular) dependente, portanto, de mediações particulares que possibilitem a apropriação e a objetivação do vir-a-ser humano que está sintetizado e condensado na universalidade do gênero, tornando cada ser singular rico em humanização universal.

Nessa perspectiva, entende-se que uma das principais funções do ensino é propiciar aos educandos o desenvolvimento de uma compreensão sistematizada do contexto social do qual fazem parte, e, como sabemos, isso envolve a aquisição de conhecimentos científicos, a formulação de conceitos, atitudes e habilidades que não podem ser constituídos e constituídas no âmbito da vida cotidiana, pois exigem um trabalho de mediação. Ademais, como já foi pontuado, o ensino é um caminho pelo qual os discentes tornam-se capazes de transitar da “consciência ingênua para a consciência crítica, conforme destaca Freire (1996), de questionar suas próprias visões de mundo e identificar as razões que fundamentam seus interesses e suas necessidades. Outro autor que também se reporta a essa questão é Saviani (2009, p. 62). Em um de seus livros ele fala sobre a organização da ação didática no contexto da Pedagogia histórico-crítica. Esta, propõe métodos que valorizam a atividade dos estudantes, sem desconsiderar a importância dos conteúdos científicos para a formação dos mesmos.

Em consonância com esse delineamento, o autor explica que:

São métodos que estimularão a atividade e a iniciativa dos alunos, sem abrir mão, porém, da iniciativa; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos.

Em suma, os discursos do Professor 5 nos permitiu evidenciar que o trabalho docente não é uma atividade rígida, nem do ponto de vista teórico, nem do ponto de vista prático. Essa premissa nos conduz ao entendimento de que os professores não enxergam as teorias como verdades inquestionáveis, mas como possibilidades de articulação do fenômeno educativo. Portanto, ainda que eles tenham uma visão individual sobre o processo de ensino, ou seja, uma concepção pedagógica, a qual os auxilia na condução das ações planejadas, também são capazes de enxergar e adotar as contribuições formuladas por outras correntes

teóricas, bem como identificar os aspectos positivos a serem utilizados no âmbito de cada uma delas. Haja vista, concebe-se que essa dinâmica de ressignificação empreendida por eles no exercício diário da profissão, os auxilia na efetivação de uma didática criativa e teoricamente orientada.

Em síntese, o discurso dos professores entrevistados nos permite compreender que, para eles, o sentido da relação teoria e prática está alicerçado no exercício diário da profissão. Portanto, essa relação existe, contudo, ela não é dada a priori, ou seja, não está naturalmente estabelecida, mas é preciso ser construída no dia a dia da sala de aula. Destarte, verifica-se que essa construção está diretamente relacionada a subjetividade dos professores, isto é, aos valores que os orientam no desenvolvimento das suas ações e também aos conhecimentos internalizados ao longo da trajetória formativa. Nesse contexto, a teoria não é uma norma ou uma verdade absoluta, cuja função seria a de solucionar todos os problemas, mas um instrumento pelo qual esses profissionais conseguem interpretar a realidade e tomar suas decisões. Por sua vez, a prática, enquanto atividade consciente de intervenção na realidade educativa, reflete aquilo que os educadores pensam e acreditam, o que eles definem como a maneira certa de agir em um determinado momento.

Em síntese, com suporte na análise realizada nesta categoria, foi possível compreender como a relação teoria e prática está expressa na visão dos professores de didática dos cursos de licenciatura da Universidade Regional do Cariri - URCA. Como sabemos, a práxis exige a unidade entre o campo teórico e o prático, bem como a capacidade de explicitar as teleologias que fundamentam o ensino. Nesse ínterim, os entrevistados demonstraram ter domínio das tendências pedagógicas que servem de orientação para a estruturação de suas atividades, ao passo que também explicitaram a forma como materializam essas tendências no desempenho cotidiano do ofício. Outrossim, observa-se que a busca constante pela ressignificação das próprias convicções, torna os professores capazes de avaliar a prática e redirecioná-las no sentido da inovação.

Portanto, a tese de que esses professores realizam na sua atuação profissional, o movimento de constituição e integração dos saberes profissionais que permitem o desenvolvimento da práxis pedagógica na Educação Superior, se confirma. Diante disso, verifica-se que a relação teoria e prática é uma dimensão importante desse processo, uma condição necessária a efetivação do mesmo.

Com base nesse encadeamento, podemos afirmar que a análise dos discursos apresentados nesta categoria, nos fornece o embasamento necessário a compreensão de que o entendimento manifesto pelos docentes acerca da relação teoria e prática, também possui uma

dimensão ideológica, a qual está associada a importância que eles atribuem a cada uma dessas esferas. Neste sentido, eles concebem essa relação como sendo uma premissa indispensável ao aprimoramento da ação pedagógica, pois os coloca diante da necessidade de compreender e explicar as razões que fundamentam suas decisões. Essa compreensão nos remete a um dos pressupostos norteadores da Pedagogia crítica, notadamente quando esta defende uma proposta de formação de professores pautada no amplo domínio da teoria, bem como no estudo das práticas pedagógicas socialmente construídas. Nesse caso, observa-se que essa proposta rompe com a tendência reducionista orientadora do atual modelo de formação docente preconizado por diversas políticas educacionais, as quais restringem a aprendizagem do magistério ao treinamento de habilidades e competências meramente técnicas, voltadas, exclusivamente, para o exercício da prática.

Dito isso, indicamos que na próxima e última categoria, analisaremos como a Educação Superior pode contribuir nesse percurso, ou seja, como o conjunto das ações institucionais empreendidas pela universidade podem instigar os professores a realizarem o movimento de constituição e integração dos saberes profissionais, na perspectiva de desenvolvimento da docência como práxis.

5.7 A universidade como espaço de constituição e integração dos saberes profissionais dos professores

O objetivo dessa categoria é identificar como a docência na Educação Superior pode contribuir para a constituição e integração dos saberes profissionais que possibilitam o desenvolvimento da práxis pedagógica dos professores de didática dos cursos de licenciatura da Universidade Regional do Cariri - URCA. Com base nesse direcionamento, os educadores entrevistados tiveram a oportunidade de falar sobre as aprendizagens realizadas nos diversos espaços da academia e descrever a importância delas para o aperfeiçoamento do magistério neste nível.

Em síntese, eles relataram que o conjunto de ações institucionais empreendidas no campo do ensino, da pesquisa e da extensão, associado ao diálogo interdisciplinar entre as diferentes áreas que compõem a universidade, os auxiliam na constituição e integração dos saberes necessários ao exercício da práxis pedagógica.

Considerando esse debate, vamos começar a nossa análise apresentando o discurso da Professora 3, ao relatar que:

Eu acho que a universidade ela contribui muito a partir desse exercício mesmo da docência, dessas experiências que a gente vivencia com turmas diferenciadas a cada semestre né. Mas, eu penso que é muito mais no exercício da docência, na relação com os pares também né, a gente acaba se fazendo enquanto professor, a gente continua se formando. Nessa necessidade de planejar as aulas e ir refletindo sobre as suas práticas. Nesse movimento com a pesquisa também a gente vai se formando. Então, eu acho que isso é o que ajuda, a participação nos grupos de pesquisa, tem um grupo de estudo em que se lê, se discute, em que se escuta vivências, experiências [...] (Professora 3).

Como podemos observar, nesse discurso a Professora 3 deixa claro que o exercício do magistério, aliado ao planejamento das aulas e a relação com os colegas de profissão são momentos que fazem parte da formação docente e, por isso, contribuem para a aprendizagem contínua dos saberes profissionais. Ela ressalta ainda que a pesquisa na universidade também é uma via de apreensão desses saberes e aponta a relevância dos grupos de estudo para o aprofundamento de leituras e para a socialização de inúmeras experiências.

Seguindo essa mesma linha de raciocínio, verificamos que o Professor 4, também destaca a contribuição da pesquisa para o seu crescimento profissional. Nesse ínterim, ele argumenta que ela é uma ferramenta de compreensão e transformação da realidade, o qual lhe possibilita a aquisição de muitas aprendizagens.

Eis o discurso do Professor 4:

Todos os colegas que eu tenho são inquietos, fazem mestrado, fazem doutorado e isso é o saber mais belo que eu acho na universidade, o desejo pela pesquisa. Porque com a pesquisa a gente muda a realidade, reflete sobre a realidade né? Aquilo que a gente escreve auxilia, as vezes auxilia uma pessoa. E isso eu acho que uma outra profissão ela não possibilita sabe? Assim de maneira tão clara como é a de professor pesquisador. Porque você sabendo fazer pesquisa você pode se tornar um professor pesquisador muito bom na sua área e esse saber eu acho que eu venho aprendendo. Eu vejo que esse universo da pesquisa auxilia na prática (Professor 4).

Na nossa concepção, o discurso do Professor 4, assim como o da Professora 3, expressa com muita clareza a relação estabelecida entre a pesquisa e a constituição e integração dos saberes profissionais. Nesse contexto, esta atividade é concebida como instrumento de aprendizagem do magistério, ou mesmo de apreensão dos saberes necessários ao desenvolvimento da docência e da práxis pedagógica na Educação Superior. Isso significa que esses docentes, também aprendem sobre o que é ensinar através da produção científica, isto é, das pesquisas voltadas para a compreensão sistemática do processo de ensino, porquanto, elas permitem a elaboração de novas concepções teóricas e a socialização de experiências vivenciadas por muitos educadores.

Ghedin e Franco (2011, p. 253) discorrem sobre esse assunto quando afirmam que:

O movimento do pesquisador em direção à construção do conhecimento constitui um movimento de construção de si mesmo e de suas circunstâncias na perspectiva da práxis. A práxis investigativa permite a elaboração de sentidos, a recriação de possibilidades, o estar em processo de construção.

Entende-se, portanto, que conforme também explicitam Magalhães e Porto (2021), a universidade, enquanto instituição de ensino, pesquisa e extensão e de diálogo entre as mais diversas áreas, também é um lugar privilegiado de produção dos saberes docentes. Destarte, como lugar dedicado a formação de professores, ela deve viabilizar, por meio da atividade de investigação, o confronto entre a teoria e prática, a construção de métodos de pesquisa inovadores, a coleta de dados provenientes das mais diversas realidades, a observação sistemática dessas realidades, que, aos serem elucidadas, fomentarão a elaboração de novos conhecimentos. Dessa forma, é investigando e analisando o trabalho pedagógico que é realizado no cotidiano de outros professores universitários, que esses docentes conseguem compreender o ensino e, com base nisso, vislumbrar possibilidades de construção de uma didática criativa.

Ao tecerem algumas elucidações sobre isso, Pimenta e Anastasiou (2014, p. 48) esclarecem que:

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.

No cerne desse debate, a pesquisa mostra-se como atividade engajada, capaz de propiciar o estudo dos saberes elaborados pelos professores no desempenho cotidiano das suas atribuições. Assim, ela torna-se um lugar de reflexão sistemática sobre o fenômeno educativo, compartilhamento de experiências, inovação e socialização da cultura profissional, contribuindo para a constituição e integração de saberes tanto por parte daqueles que estão no papel de formadores, quanto por parte daqueles que estão em processo de formação. Magalhães e Porto (2021, p. 467) compartilham desse mesmo ponto de vista quando declaram que:

[...] 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, tornando-se capaz de redimensionar o processo de ensino aprendizagem e desconstruir as concepções pedagógicas cristalizadas no decorrer do tempo.

Ademais, acredita-se que, por intermédio da pesquisa, os professores podem romper com a lógica da execução irrefletida de fazeres, a qual está associada a perspectiva neoliberal da didática, atualmente muito difundida no contexto das políticas educacionais brasileiras. Haja vista, a pesquisa os coloca diante da necessidade de problematizar os discursos e as visões de mundo subjacentes a essas políticas, visões estas que também estão imbricadas nas formas de ensino culturalmente instituídas. Ela também os orienta na busca pela materialização de teorias pedagógicas contra hegemônicas e contribui para a valorização da epistemologia da práxis docente, cujo principal objetivo é mostrar que os educadores não são meros transmissores de conhecimentos, mas, antes de tudo, são produtores de saberes.

Outrossim, salienta-se que as pesquisas sobre a epistemologia da práxis docente auxiliam no desvelamento dos saberes constituídos pelos professores no exercício diário do ofício, além disso, podem oferecer diretrizes para a reformulação dos currículos que compõem os cursos da formação inicial e continuada e contribuir na reestruturação das trajetórias de profissionalização, bem como no planejamento de ações institucionais relacionadas ao desenvolvimento da profissionalidade. É, portanto, no âmbito dessa proposta que os docentes universitários constituem e integram seus saberes, elaboram novas concepções sobre o ensino, ressignificam as teorias e formulam práticas pedagógicas inovadoras. Nesse contexto, a pesquisa se impõe como “princípio científico e educativo”, conforme postula Demo (2015).

Dando continuidade, analisaremos agora o discurso do Professor 5 e do Professor 7, na passagem em que eles explicam como a docência na Educação Superior pode contribuir para a constituição e integração dos saberes profissionais que possibilitam o desenvolvimento da práxis pedagógica. Vejamos como eles se expressam ao discorrerem sobre essa temática:

[...] aqui no curso a gente desenvolve bastante isso, de trabalhar com o ensino, a pesquisa e a extensão, com orientação de trabalhos de conclusão de curso, que aí eu sempre tenho a possibilidade de estar revisitando né, a partir do momento em que eu oriento, que eu faço as leituras, corrijo os trabalhos dos alunos eu estou sempre nessa autocrítica, buscando sempre trazer algo de diferencial, para que aquela disciplina não se torne mecanizada, para que eu não desenvolva ela sempre da mesma maneira. Então, eu acho que esses são os pontos que eu posso destacar como principais para que eu possa estar constantemente evoluindo essa práxis docente (Professor 5).

Mediante a fala do Professor 5, é possível compreender que à docência na universidade demanda o exercício de muitas atribuições, as quais vão além da tarefa de ensinar, pois englobam a orientação e avaliação de trabalhos de conclusão de curso, bem como a realização das atividades de extensão. Assim, este discurso nos faz entender que o conjunto dessas vivências, também contribuem para a constituição de integração dos saberes e para o

desenvolvimento da práxis pedagógica. Na sequência, apresentaremos agora o discurso do Professor 7.

Considerando esse mesmo raciocínio, ele declara o seguinte:

Bom, tem também a exigência de que você seja pesquisador e tenha o trabalho da extensão. Então, isso tudo permite que a práxis aconteça. E a universidade ela te desafia porque você convive com várias áreas, temáticas e com vários eventos. [...] Se você vem, ministra tua aula, fecha a sala de aula e vai embora e não faz extensão, não faz pesquisa, não lê, nada sai do lugar! Se você não tenta buscar essa Didática das teorias progressistas, críticas, eu acho que aí você perde muito em termos de constituição do ser professor. Então, eu me coloco nessa posição, de tentar fazer tudo isso. E a gente aprende muito com os colegas e com esses fazeres do dia a dia, inclusive com a comunidade na extensão, que é uma área que eu gosto muito também (Professor 7).

De acordo com o que pudemos constatar, o discurso do Professor 7 também expressa com muita clareza o que é a docência universitária e como o ensino, a pesquisa e a extensão impulsionam a constituição de integração dos saberes profissionais, na perspectiva de desenvolvimento da práxis pedagógica. Além disso, esse discurso evidencia a relação que pode ser estabelecida entre os aprendizados conquistados pelos professores nos diferentes ambientes da academia e as possibilidades de efetivação da didática progressista/crítica no interior dessa instituição.

Com efeito, a análise efetuada a partir desses dois discursos, nos mostra que existe um ponto em comum na compreensão elaborada por esses professores, o qual está assentado na percepção de que as inúmeras vivências proporcionadas pela docência na Educação Superior são aspectos relevantes no percurso de efetivação da prática pedagógica crítica. Esta, caracteriza-se, principalmente, como uma prática alicerçada no crescimento profissional dos docentes, e não numa atividade baseada na execução de ações meramente técnicas. Haja vista, este crescimento pressupõe a imersão em um movimento permanente de busca pelo exercício responsável e competente do ofício.

Portanto, é nesse sentido que as atividades de ensino, pesquisa e extensão contribuem para o desenvolvimento da práxis pedagógica no contexto da Educação Superior. Os entrevistados deixam isso muito claro, especialmente quando dizem: Professor 5: “[...] eu estou sempre nessa autocrítica, buscando sempre trazer algo de diferencial, para que aquela disciplina não se torne mecanizada [...]”, Professor 7: “Se você vem, ministra tua aula, fecha a sala de aula e vai embora e não faz extensão, não faz pesquisa, não lê, nada sai do lugar!”

Diante dessa exposição, entende-se que o ensino, enquanto atividade complexa, exige tanto o domínio dos conteúdos de uma determinada área, como a posse de um saber específico relacionado ao como ensinar, ou seja, como mobilizar os aspectos didáticos,

pedagógicos e psicológicos de modo que eles favoreçam a aprendizagem dos discentes. Por conseguinte, a pesquisa configura-se como aliada durante todo esse processo, pois através dela os mestres e os aprendizes têm a possibilidade de se apropriarem do conhecimento socialmente construído e também de produzirem novos conhecimentos. Nesse cenário, ela não representa somente o produto da ciência, mas também, o processo de elaboração da mesma.

Como produto, ela tem o papel de sistematizar e socializar tudo aquilo que os pesquisadores já construíram em termos de conceitos, abstrações e procedimentos, os quais permitem a compreensão sistematizada da realidade social. Como processo, ela visa propiciar uma formação voltada para investigação, bem como para o desenvolvimento do pensamento crítico e analítico. Portanto, mediante a análise do discurso desses professores, ou seja, Professora 3, Professor 4, Professor 5 e Professor 7 é possível verificar que para eles, o sentido da pesquisa não está ligado somente ao cumprimento de uma exigência burocrática ou a execução de uma atividade que é inerente ao exercício da docência na Educação Superior, mas ao desenvolvimento de um trabalho coletivo, voltado para a socialização de experiências educacionais e para a aquisição de novas teorias. Em vista disso, não podemos deixar de reconhecer que essa dinâmica também impulsiona o movimento de constituição e integração dos saberes profissionais dos mesmos.

Por sua vez, a extensão cumpre a tarefa de promover o diálogo entre a universidade e a comunidade, na perspectiva de construir um elo entre os estudos realizados na academia e o contexto histórico mais amplo, tendo em vista o avanço científico, tecnológico e cultural da sociedade. Isso posto, observa-se que tanto o Professor 5, quanto o Professor 7, além de expressarem a importância das atividades de ensino e pesquisa, também destacam a relevância da extensão universitária para o exercício da docência na Educação Superior.

Essa constatação nos parece evidente, principalmente, no trecho no qual, o primeiro diz: “[...] aqui no curso a gente desenvolve bastante isso, de trabalhar com o ensino, a pesquisa e a extensão” (Professor 5) e também no trecho em que o segundo diz: “[...] E a gente aprende muito com os colegas e com esses fazeres do dia a dia, inclusive com a comunidade na extensão que é uma área que eu gosto muito também” (Professor 7). Assim, conforme podemos atesar, o discurso desses professores nos coloca diante da necessidade de conceituar a extensão universitária e também de compreender como ela os auxilia no processo de constituição e integração dos saberes profissionais que permitem o desenvolvimento da práxis pedagógica.

No que se refere ao conceito de extensão universitária Severino (2016, p. 35) enfatiza que:

[...] o conhecimento produzido, para se tornar ferramenta apropriada de intencionalização das práticas mediadoras da existência humana, precisa ser disseminado e repassado, colocado em condições de universalização. Ele não pode ficar arquivado. [...] Mas os produtos do conhecimento, instrumentos mediadores do existir humano, são bens simbólicos que precisam ser usufruídos por todos os integrantes da comunidade, à qual se vinculam as instituições produtoras e disseminadoras do conhecimento. É a dimensão da extensão, devolução direta à mesma dos bens que se tornaram possíveis pela pesquisa. Mas, ao assim proceder, devolvendo à comunidade esses bens, a Universidade o faz inserindo o processo extensionista num processo pedagógico, mediante o qual está investindo, simultaneamente, na formação do aprendiz e do pesquisador. A função extensionista, articulada à prática da pesquisa e à prática do ensino, não se legitimaria, então, se não decorresse do conhecimento sistemático e rigoroso dos vários problemas enfrentados pelas pessoas que integram determinada sociedade ou parte dela.

E mais adiante, Severino (2016, p. 36), continua seu pensamento explicando que: “A extensão como mediação sistematizada de retorno dos benefícios do conhecimento à sociedade exige da comunidade universitária imaginação e competência com vistas à elaboração de projetos como canais efetivos para este retorno”. Com suporte nesse pensamento, podemos inferir que o principal objetivo da extensão é promover a interação entre a universidade e a comunidade. Nesse caso, a produção científica realizada no interior dessa instituição pode auxiliar os indivíduos na compreensão e transformação do contexto social no qual estão inseridos. Portanto, a extensão cabe a missão de identificar como os conhecimentos sistematizados por intermédio das pesquisas podem colaborar para a construção de um mundo melhor, o que envolve a busca pela qualidade de vida dos indivíduos.

Na ambiência dessa discussão, também não podemos deixar de destacar o fato de que: “A extensão se relaciona à pesquisa, tornando-se relevante para a produção do conhecimento, porque esta produção deve ter como referência objetiva os problemas reais e concretos que tenham a ver com a vida da sociedade envolvente” (Severino, 2016, p. 34). Para dar conta dessa missão, a extensão cria espaços de diálogo e compartilhamento de experiências, constrói diagnósticos sobre a realidade, planeja o desenvolvimento de ações interventivas e, com base nisso, propõe alternativas que visam, sobretudo, a melhoria das condições de vida das pessoas.

Por consequência, é inegável a contribuição da extensão universitária no processo de constituição e integração dos saberes profissionais e no desenvolvimento da práxis dos professores entrevistados e isso ocorre porque ela exige e efetivação de um trabalho pedagógico para sua realização. Outrossim, promover o diálogo entre a universidade e a comunidade é uma tarefa voltada para a consecução de um planejamento didático, isto é, para a definição dos objetivos os quais deverão nortear a realização das atividades, bem como para a seleção dos temas a serem trabalhados, a escolha das metodologias mais adequadas para a socialização

desses temas, a organização dos procedimentos avaliativos que deverão informar sobre o alcance dos resultados almejados e, por fim, a identificação das ações que fomentarão a participação da comunidade.

Destarte, essa necessidade de mediar a relação educativa, aliada a responsabilidade de pensar sobre como os conhecimentos acadêmicos podem refletir positivamente na vida das pessoas, denota o caráter formativo da extensão e evidencia a sua parcela de contribuição no que se refere a constituição e integração dos saberes profissionais dos professores universitários, na perspectiva de desenvolvimento da práxis pedagógica. Nesse cenário, todos são beneficiados, pois tanto os professores, como a comunidade aprendem por intermédio das iniciativas extensionistas.

No caso dos professores, é válido mencionar que essas iniciativas os impulsionam no percurso de ampliação das aprendizagens ligadas à docência, por isso, julgamos ainda esclarecedoras as palavras de Severino (2016, p. 33), quando ele apresenta a seguinte elucubração: “[...] é graças a extensão que o pedagógico ganha sua dimensão política, porque a formação do universitário pressupõe também uma inserção no social, despertando-o para o entendimento do papel de todo saber na instauração do social”. E, logo em seguida, finaliza dizendo que: “A extensão cria então um espaço de formação pedagógica, em uma dimensão própria e insubstituível” (Severino, 2016, p. 33).

Diante do exposto, entende-se que uma das características basilares da Educação Superior é propiciar a relação indissociável entre o ensino, a pesquisa e a extensão. Portanto, as atividades realizadas em cada uma dessas esferas revelam que o papel da universidade não é apenas formar profissionais qualificados para atuar nos múltiplos espaços da sociedade, mas também desenvolver estudos e investigações que contribuam para a produção de novos conhecimentos, tendo em vista a ligação desses com a prática social dos indivíduos.

Assim, o trabalho dessa instituição demonstra que é possível ensinar pesquisando, inclusive, essa é uma condição necessária a democratização do conhecimento científico, a qual ocorre por intermédio dessa vinculação entre o ensino e a pesquisa. Haja vista, essa democratização está ligada a socialização de saberes, valores e atitudes que intervêm no progresso da sociedade, e, principalmente, na resolução dos problemas que impedem a consolidação do bem comum. Em face dessa intelecção, Severino (2016, p. 35), nos lembra que: “Só a boa pesquisa pode fundamentar e justificar o trabalho de extensão a ser desenvolvido pela Universidade, eis que a função extensionista tem a ver, igualmente de forma necessária com a função do ensino”.

Desse modo, pode-se considerar que a extensão é um tipo de prática pedagógica que transcende o universo da sala de aula, pois dialoga com as necessidades e os anseios da comunidade, além disso, desafia os professores a sistematizarem outras formas de ensinar. Na ambiência dessa discussão, o sentido atribuído a mesma está ligado a noção de que ela é uma parte integrante da docência na Educação Superior, ou mesmo um prolongamento do trabalho empreendido em sala de aula. Nesse percurso, os objetivos orientadores da ação didática, extrapolam a visão do ensino como uma atividade restrita a esfera institucional, pois ele também acontece em outros espaços e, em razão disso, estabelece relações com o contexto social mais amplo. Assim, quando os professores expressam esse ponto de vista nos seus discursos, dão indícios de que a extensão também é um caminho pelo qual eles constituem e integram os saberes profissionais na perspectiva de desenvolvimento da práxis pedagógica.

Em prosseguimento, nos debruçaremos agora na análise do discurso da Professora 1, Professora 2 e do Professor 6, especialmente na passagem em que esses docentes salientam qual é a contribuição da docência na Educação Superior para a constituição e integração dos saberes profissionais que lhes possibilitam o desenvolvimento da práxis pedagógica.

Vamos começar pelo discurso da Professora 1, que relata:

No ensino superior eu acho que o que contribui mais é essa discussão teórica de estar continuamente lendo, me aprofundando, indo para eventos, conhecendo o que os novos pesquisadores estão debatendo sobre formação de professores e sobre o ensino. Então, na verdade, a universidade é um lugar propício, para construção de todos esses saberes porque é um lugar onde se integram saberes, não é só aquela área, mas, são todas as áreas. Então participar de eventos, as leituras, publicar artigos... quando a gente publica um artigo a gente tem que ler, a gente tem que sentar, tem que escrever. Então, esse é um lugar da construção desses saberes (Professora 1).

Como podemos entrever, nesse discurso, a Professora 1 destaca a importância da pesquisa no decorrer da sua trajetória profissional, pois ela reconhece que esta atividade lhe coloca diante da necessidade de estar sempre estudando, escrevendo e contribuindo com a produção do conhecimento. Desse modo, ela se refere a universidade como sendo um lugar de construção de saberes e de integração entre os vários campos da ciência, o que segundo ela, propicia a interlocução entre os pesquisadores, notadamente aqueles que se dedicam ao estudo sobre a formação docente e o processo de ensino.

Na sequência, eis o discurso da Professora 2:

Eu acho que os grupos de pesquisas eles contribuem muito com essa formação, além da abertura que a gente tem pra desenvolver projetos de extensão, de monitoria e eu acho que isso é fundamental. A gente aqui na universidade também tem a experiência de trabalhar com as disciplinas interdisciplinares, que se chama núcleo integrador, isso também é uma possibilidade de ampliação dentro da nossa formação, além da

troca de conhecimentos com os colegas, da produção científica. Eu acho que a universidade ela nos dá esse espaço de construção, de ampliar mais ainda a nossa carreira profissional (Professora 2).

Com suporte na leitura desse discurso, podemos constatar a relevância que a Professora 2 atribui as práticas vivenciadas nos diferentes ambientes da universidade. Assim, ela destaca que tanto as ações realizadas nos grupos de pesquisa, como aquelas empreendidas no âmbito da extensão e da monitoria, permitem a ampliação da sua carreira profissional, além de possibilitar a troca de conhecimentos com os colegas de profissão. Com base nisso, ressalta que o trabalho com o núcleo integrador das disciplinas, o qual está voltado para efetivação de propostas de ensino interdisciplinares, também lhe proporciona muitas aprendizagens.

Por último, segue o discurso do Professor 6:

Olhe eu acho que as ideias de formação continuada, elas têm me possibilitado isso. Eu acho que a gente pensar numa visão mais integrada né, de eventos que dialogam também com as disciplinas, com os conteúdos, mas também como a gente pode transgredir essa própria ideia de disciplinarização, de disciplina em si. Eu acho que ela permite, a universidade tem me permitido isso, porque eu estou num departamento extremamente plural, diverso que tem uma visão democrática do seu trabalho muito grande.

A explanação do Professor 6 realça o entendimento de que a universidade também é um lugar de formação continuada de professores, isto é, de construção da profissionalidade docente. Ele deixa isso muito claro quando diz que esta instituição o auxilia a refletir sobre muitas questões relacionadas ao ensino, principalmente, aquelas voltadas para a integração entre os saberes das diversas áreas, na perspectiva de transgressão da proposta de disciplinarização do currículo.

De acordo com o que pudemos constatar, o discurso da Professora 1, Professora 3 e do Professor 6 corroboram com as ideias já debatidas no interior dessa categoria, as quais expressam a relevância do tripé ensino, pesquisa e extensão para a constituição e integração dos saberes profissionais que permitem o desenvolvimento da práxis pedagógica no contexto da docência universitária.

Por outro lado, identificamos que o relato desses professores, trouxe para o centro da nossa discussão a necessidade de pensar sobre a contribuição da interdisciplinaridade ao longo desse percurso. Essa constatação nos parece evidente, principalmente, na passagem em que eles argumentam o seguinte: Professora 1: “Então, na verdade, a universidade é um lugar propício, para construção de todos esses saberes porque é um lugar onde se integram saberes, não é só aquela área, mas, são todas as áreas”. Professora 2: “[...] A gente aqui na universidade também tem a experiência de trabalhar com as disciplinas interdisciplinares, que se chama

núcleo integrador, isso também é uma possibilidade de ampliação [...]”. Professor 6: “Eu acho que a gente pensar numa visão mais integrada né, [...], mas também como a gente pode transgredir essa própria ideia de disciplinarização, de disciplina em si”.

Com esteio nesse delineamento, é válido mencionar que, conforme nos orienta Trindade (2008), as primeiras reflexões sobre a interdisciplinaridade surgiram em 1960, no âmbito da educação europeia, sobretudo, na França e na Itália. Outrossim, essa temática emerge como uma proposta contrária a desintegração dos saberes, a qual teve início em meados do século XIX, quando os avanços tecnológicos conquistados pela humanidade deram origem a um intenso movimento de compartimentalização das ciências. Thiesen (2008) também discute sobre esse assunto ao explicar que a interdisciplinaridade surge na segunda metade do século passado. Nesse contexto, o objetivo era superar o problema da especialização do conhecimento causado pelas tendências epistemológicas positivistas que marcaram a chegada da modernidade.

Ainda conforme Trindade (2008), no Brasil, essa questão começa a ser discutida no final dos anos sessenta e o primeiro pesquisador brasileiro a escrever sobre ela foi Hilton Japiassu, o qual publica o livro: “Interdisciplinaridade e Patologia do Saber”, em 1976. Outra contribuição importante foi dada pela pesquisadora brasileira Ivani Fazenda, pois em 1979 ela publica um livro cujo título é: “Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia”. A partir daí, especialmente na década de 1980, houve uma busca mais acentuada, tanto por parte dos pesquisadores, quanto dos professores pela compreensão dos princípios teóricos e práticos que deveriam orientar a vivência da interdisciplinaridade no interior das instituições de ensino do nosso país.

Após essa breve contextualização histórica, consideramos importante discorrer sobre o conceito de interdisciplinaridade, bem como analisar as possíveis conexões entre ela e o processo de constituição e integração dos saberes profissionais que permitem o desenvolvimento da práxis pedagógica dos professores entrevistados. Para compreensão desse conceito recorreremos ao pensamento de Japiassu (1976, p. 74) quando ele esclarece que: “A interdisciplinaridade se caracteriza pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas, no interior de um mesmo projeto de pesquisa”.

Recorremos também ao que nos ensina Suero (1986, p. 18-19 *apud* Yared, 2008, p. 161-162) ao atestar que:

A palavra interdisciplinaridade evoca a “disciplina” como um sistema constituído ou por constituir, e a interdisciplinaridade sugere um conjunto de relações entre disciplinas abertas sempre a novas relações que se vai descobrindo. Interdisciplinar é toda interação existente dentre duas ou mais disciplinas no âmbito do conhecimento,

dos métodos e da aprendizagem das mesmas. Interdisciplinaridade é o conjunto das interações existentes e possíveis entre as disciplinas nos âmbitos indicados.

Com esteio nas elucidações tecidas por esses dois autores, é possível inferir que a interdisciplinaridade está alicerçada na ideia de que a ciência faz parte de uma teia de relações, assim, a fragmentação desta impede a formulação de uma visão abrangente da realidade social. Desse modo, o principal objetivo da interdisciplinaridade não é extinguir as disciplinas, mas promover o diálogo entre elas, bem como a interação entre os seus métodos de ensino e de pesquisa, no intuito de romper com as formas recorrentes de produção do conhecimento, calcadas, principalmente, na lógica positivista, ou seja, na supervalorização de algumas áreas e não reconhecimento da relevância de outras.

No centro dessa essa problemática, Frigotto (2008, p. 46) revela que: “Para o positivismo, para serem científicas as ciências sociais devem se enquadrar no método (neutro, objetivo, imparcial) das ciências da natureza”. Fazenda (2011, p. 59), por sua vez, demonstra partilhar desse mesmo ponto de vista quando sublinha que o papel da interdisciplinaridade: “[...] não é anular a contribuição de cada ciência em particular, mas apenas uma atitude que venha a impedir que se estabeleça a supremacia de determinada ciência, em detrimento de outros aportes igualmente importantes”.

Em síntese, entende-se que a atitude de promover o diálogo entre os diversos saberes, redireciona a postura dos seres humanos perante o conhecimento, porquanto, os coloca diante da necessidade de compreender que a ciência não é apenas um produto da atividade intelectual dos mesmos, mas uma síntese integradora dos múltiplos aspectos que configuram a totalidade concreta. Logo, ela - a ciência, é um processo articulado com a prática social dos sujeitos, pois, estes, ao produzirem suas existências ao longo da história, produzem também diferentes formas de pensamentos e de explicação da realidade.

Em consonância com essa explanação, Thiesen (2008, p. 245-246), também nos ensina que a interdisciplinaridade:

[...] funda-se no caráter dialético da realidade social, pautada pelo princípio dos conflitos e das contradições, movimentos complexos pelos quais a realidade pode ser percebida como una e diversa ao mesmo tempo, algo que nos impõe delimitar os objetos de estudo demarcando seus campos sem, contudo, fragmentá-los. Significa que, embora delimitado o problema a ser estudado, não podemos abandonar as múltiplas determinações e mediações históricas que o constituem.

Em conformidade com essa perspectiva, não existe uma disciplina mais importante que a outra, conseqüentemente, cada uma delas pode contribuir para a construção de uma visão integralizada do conhecimento. Nesse caso, é justamente a interação entre as áreas que vai

possibilitar a elaboração de uma compreensão mais abrangente sobre o mundo. Destarte, além de propor um conjunto de diretrizes e princípios, os quais devem orientar a sua implantação, a interdisciplinaridade demanda uma mudança de atitude, isto é, exige que os professores estejam engajados em um mesmo projeto e juntos possam encontrar caminhos para consolidação dessa proposta, pois ela dialoga com as concepções e as práticas pedagógicas de cada instituições de ensino.

Em razão disso, Fazenda (2011) argumenta que a interdisciplinaridade depende da atitude dos sujeitos, ou seja, do planejamento de ações as quais permitem a colaboração entre as diversas disciplinas. Nesse percurso, o princípio da interação e da intersubjetividade, são condições necessárias a efetivação dessa proposta. Na sequência, Fazenda (2011, p. 70-71, grifos da autora) complementa dizendo ainda que a interdisciplinaridade: “[...] não pretende a construção de uma superciência, mas uma mudança de *atitude* diante do problema do conhecimento, uma substituição da concepção fragmentária para a unitária do ser humano”.

Diante do exposto, entende-se que conforme indica o discurso da Professora 1, Professora 3 e do Professor 6, o diálogo vivenciado entre os professores oriundos das diversas áreas do conhecimento, também é uma via de constituição e integração dos saberes profissionais que possibilitam o desenvolvimento da práxis pedagógica na Educação Superior. Porquanto, os educadores também aprendem a exercer a docência por meio das interações estabelecidas com os colegas de profissão, no compartilhamento dos saberes e fazeres do cotidiano, na socialização de concepções que os permitem descobrir novas formas de atuação.

Desse modo, percebe-se que quando os professores vivenciam propostas interdisciplinares, eles têm a oportunidade de questionar o próprio universo de certezas e também de reelaborar o arcabouço teórico e metodológico que os orienta no desempenho de suas atribuições. Por conseguinte, ao se apropriarem das formas de pensamento e dos métodos utilizados por outros docentes em outras disciplinas, eles passam a constituir e integrar um conjunto de saberes personalizados, os quais suscitam a elaboração de uma didática crítica e criativa. Com arrimo nessa interpretação, Severino (1998, p. 40) faz questão de sublinhar que: “[...] o saber não pode se exercer perdendo de vista essa sua complexidade: só pode mesmo se exercer interdisciplinarmente. Ser interdisciplinar, para o saber, é uma exigência intrínseca, não uma circunstância aleatória”. Portanto, com suporte nessa proposição, é possível verificar a importância da interdisciplinaridade para o campo da docência.

No cerne desse debate, observa-se que para a Professora 1, Professora 3 e para o Professor 6, o sentido da interdisciplinaridade está assentado no entendimento de que a constituição e a integração dos saberes profissionais, não é um processo efetuado somente no

âmbito da individualidade dos mesmos, mas, também, no âmbito das aprendizagens consolidadas no diálogo com os colegas de profissão. Destarte, esses momentos de diálogo oportunizam a partilha de conhecimentos e a vivência de inúmeras experiências formativas. Neste sentido, o papel da universidade é propiciar momentos de interação entre os docentes, visando possibilitar a elaboração de propostas pedagógicas inovadoras, bem como a criação de novas estratégias para a intervenção na realidade educativa.

Outrossim, com arrimo na análise realizada nesta categoria, é possível ratificar a nossa tese, bem como atestar que os professores de didática dos cursos de licenciatura Universidade Regional do Cariri – URCA realizam na sua atuação profissional, o movimento de constituição e integração dos saberes profissionais que permitem o desenvolvimento da práxis pedagógica na Educação Superior, logo, não podemos deixar de salientar que esse movimento se desenrola na interlocução entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão. Por outro lado, esse processo também está relacionado ao desdobramento das práticas interdisciplinares vivenciadas nos diferentes espaços da universidade, as quais possibilitam a conexão entre os saberes produzidos no interior das diferentes áreas e também aqueles saberes produzidos pelos docentes no fazer cotidiano do ofício.

Destarte, com esteio na visão desses professores podemos verificar que: primeiro: o sentido atribuído a atividade de pesquisa está ancorado na ideia de que ela é uma dinâmica coletiva voltada para a aquisição de teorias e socialização de experiências educacionais. Segundo: o sentido atribuído a atividade de extensão está relacionado ao que os professores realizam em sala de aula. Por isso, a extensão é tratada como uma parte integrante da docência na Educação Superior, ou mesmo um prolongamento da atuação desses profissionais, a qual transcende o espaço institucional. Terceiro: o sentido atribuído a interdisciplinaridade dialoga com a dimensão coletiva da docência. Nessa dimensão, ensinar não é uma prática individual, mas interativa. Desse modo, o trabalho colaborativo entre os professores contribui para que eles possam vislumbrar a construção de projetos inovadores, cujo foco é o aprimoramento da ação didática.

Com base nesse delineamento, podemos afirmar que a análise feita no discurso dos professores entrevistados, nos fornece o embasamento necessário a compreensão de que, o entendimento desses docentes acerca da contribuição da Educação Superior no movimento de constituição e integração dos seus saberes profissionais, também possui uma dimensão ideológica. Esta dimensão, se faz presente na maneira como eles concebem o ensino na universidade, o qual deve estar pautado no compromisso com a produção e a difusão do conhecimento científico, no diálogo com a comunidade e no desdobramento de práticas

pedagógicas interdisciplinares. Destarte, observa-se que essa visão está fundamentada na pedagogia crítica, uma vez que a interlocução entre a educação e o contexto social é tratada como sendo umas das condições necessárias ao exercício da docência neste nível.

6 CONCLUSÃO

Pesquisa assume contornos existenciais, porque encerra o desafio histórico-estrutural de compreender e enfrentar a desigualdade social, num processo que nunca termina. Pesquisa coincide com a vontade de viver, de sobreviver, de mudar, de transformar, de recomeçar. Pesquisar é demonstrar que não se perdeu o senso pela alternativa, que a esperança é sempre maior que qualquer fracasso, que é sempre possível reiniciar (Demo, 1991, p. 40).

Esta pesquisa teve como ponto de partida a tese de que os professores de didática dos cursos de licenciatura da Universidade Regional do Cariri - URCA realizam, na sua atuação profissional docente, o movimento de constituição e integração dos saberes profissionais que permitem o desenvolvimento da práxis pedagógica na Educação Superior. Em consonância com esta tese salientamos que o nosso objetivo geral foi analisar como esses professores constituem e integram os saberes profissionais para o desenvolvimento da práxis pedagógica.

Esta tese por sua vez, nos conduz ao entendimento de que nem toda prática docente caracteriza-se como práxis, haja vista, para que seja práxis, ela precisa estar ancorada nesse movimento e também na relação teoria e prática/prática e teoria, a qual propicia o exercício consciente e reflexivo do magistério. Diante disso, concebe-se que a didática, enquanto área do conhecimento destinada ao estudo do processo de ensino aprendizagem, oferece a esses professores o suporte teórico e metodológico para atuar dentro da perspectiva crítica da educação.

A partir desse direcionamento, enfatiza-se mais uma vez a relevância da didática para a formação dos professores, principalmente os que atuam no contexto universitário. Doravante, os estudos realizados no campo da didática oferecem a eles a possibilidade de compreender os elementos que compõem o processo de ensino aprendizagem, bem como de refletir sobre a complexidade do magistério e dos saberes necessários à sua realização. Com base nesse pressuposto, é de suma importância entender que o esvaziamento da teoria pedagógica e a desvalorização da didática, a qual vêm desde a década de 90 ganhando força no contexto educacional brasileiro, notadamente no âmbito das atuais políticas educacionais, visa reproduzir um modelo de docência calcado nos interesses do mercado neoliberal. Nesse enquadramento, a formação de professores encontra-se alicerçada exclusivamente na prática, o que retira desses profissionais a autonomia e a capacidade de refletir criticamente sobre o próprio trabalho.

Dito isso, reafirmamos que após fazermos uso da pesquisa bibliográfica, a qual nos deu suporte para a elaboração do nosso arcabouço teórico, adentramos no universo da pesquisa

empírica, no intuito de iniciar o processo de coleta de dados. Dessa maneira, após realizarmos a aplicação do questionário para seleção e caracterização dos sujeitos, fizemos uso da entrevista semiestrutura em conformidade com as orientações formuladas por Gil, (2008); Lüdke e André (2018) e Trivínõs (1987). Outro percurso metodológico trilhado por nós foi o da análise de discurso, no qual, nos amparamos nas proposições elaboradas por Pêcheux (1995), Orlandi (1999), Caregnato e Mutti (2006), Brasil (2011), Maingueneau (2015) e Fernandes e Sá (2021). Este nos possibilitou a categorização e interpretação dos dados provenientes das entrevistas, tendo em vista o desvelamento dos sentidos e os aspectos ideológicos manifestados nos discursos dos professores.

Nesse delineamento, consideramos importante retornar aos nossos objetivos, demonstrando como eles nortearam o desenvolvimento desta pesquisa e permaneceram articulados com os dados empíricos provenientes das entrevistas. Assim, com suporte no nosso objetivo geral, que é: **analisar como os professores de didática dos cursos de licenciatura da Universidade Regional do Cariri-URCA constituem e integram os saberes profissionais para o desenvolvimento da práxis pedagógica**, foi possível identificar a existência de duas categorias de análise, a saber:

- **A constituição dos saberes profissionais dos professores** - nesta, os nossos achados apontam que esse processo está assentado em duas vertentes, isto é, nas trajetórias de vida e formação e na reflexão diuturna sobre a prática. No que diz respeito a primeira vertente, pôde-se constatar que, os docentes associaram esse processo a alguns momentos significativos de suas vidas, notadamente aqueles onde tiveram a oportunidade de constituir esses saberes. Esses momentos englobam a experiência como discente ao longo da vida, a formação inicial e continuada e o início da carreira no magistério. No que concerne a segunda vertente, eles destacaram a importância da reflexão crítica sobre a prática no percurso de desenvolvimento desses saberes.

- **A integração dos saberes profissionais dos professores** - nesta, os nossos achados apontam que a integração dos saberes profissionais, ou seja, aqueles relacionados aos conhecimentos das disciplinas, os pedagógicos, experienciais e curriculares ocorre na relação com a aprendizagem dos discentes, bem como a partir das mediações realizadas pelos docentes visando a consolidação dessa aprendizagem. Por outro lado, verifica-se que essa integração também está associada ao processo de internalização dos conhecimentos apreendidos durante a

trajetória formativa, os quais são transformados em saberes por intermédio de um fenômeno de ressignificação pessoal realizado por cada professor.

Considerando o nosso primeiro objetivo específico que é: **descrever os saberes profissionais que estão presentes na docência universitária a partir da visão dos professores**, foi possível identificar a existência de uma categoria de análise, a saber:

- **Os saberes profissionais da docência universitária** - nesta, os nossos achados apontam que, na perspectiva dos professores entrevistados, o grande desafio do magistério é articular uma ação didática capaz de lidar com a complexidade do processo de ensino aprendizagem e com os desafios cotidianos da sala de aula. Mediante essa ideia, eles enfatizaram que à docência na Educação Superior exige o domínio de um conjunto de saberes, os quais lhes permitem intervir conscientemente no processo educativo, são eles: o saber do conhecimento, o pedagógico, curricular, experiencial, relacional e o da tecnologia.

Considerando o nosso segundo objetivo específico que é: **explicitar qual é o entendimento que os professores têm sobre a práxis pedagógica**, foi possível identificar a existência de uma categoria de análise, a saber:

- **O entendimento acerca da práxis pedagógica** - nesta, os nossos achados apontam que esse entendimento está associado a três ideias principais. A primeira é a de que a práxis pedagógica exige a relação indissociável entre a teoria e a prática e vice-versa, isto é, demanda um posicionamento teórico, este vai repercutir na maneira como o ensino é conduzido. A segunda é a de que ela requer conscientização e coerência no desenvolvimento da docência, pois, na concepção dos professores é necessário estabelecer um elo de ligação entre o pensamento (a teoria) e a ação (a prática). A terceira é a de que a práxis pedagógica suscita o movimento de transformação da realidade, ou dizendo de outro modo, ela transcende o universo da sala de aula e provoca modificações na visão de mundo e nas atitudes dos docentes e discentes.

Considerando o nosso terceiro objetivo específico que é: **caracterizar a prática dos professores e cotejá-la com os pressupostos que definem a práxis pedagógica**, foi possível identificar a existência de uma categoria de análise, a saber:

- **Caracterização da prática docente na perspectiva de consolidação da práxis pedagógica** - nesta, os nossos achados apontam que a visão manifestada pelos professores acerca da própria prática está embasada no pressuposto de que ela é uma atividade intencional, mediadora, dialógica e criativa. Intencional porque é sistematicamente planejada. Mediadora porque impulsiona o desenvolvimento da aprendizagem dos discentes. Dialógica porque faz a interlocução entre os conteúdos de ensino e a realidade social e criativa porque não pode ser

concebida como uma ação estática e meramente técnica, mas sempre como uma possibilidade de constituição e retroalimentação dos saberes profissionais.

Considerando o nosso quarto objetivo específico que é: **compreender como a relação teoria e prática está expressa na visão dos professores** foi possível identificar a existência de uma categoria de análise, a saber:

- **A relação teoria e prática e à docência na Educação Superior** - nesta, os nossos achados apontam que os professores têm o pleno domínio das teorias pedagógicas fundamentadoras das suas práticas, ao passo em que também são capazes de explicitar a forma como materializam essas teorias no desempenho cotidiano das suas atividades. Todavia, essa relação não é dada a priori, mas é construída por eles no dia a dia da sala de aula. Portanto, é principalmente nesse espaço, onde ocorre o exercício diário do ofício, que eles conseguem vivenciar a dimensão subjetiva da docência e dar vida aos conhecimentos internalizados ao longo da trajetória formativa.

E, por fim, considerando o nosso quinto objetivo específico que é: **identificar como a docência na Educação Superior pode contribuir para a constituição e integração dos saberes profissionais que possibilitam o desenvolvimento da práxis pedagógica dos professores**, foi possível identificar a existência de uma categoria de análise, a saber:

- **A Universidade como espaço de constituição e integração dos saberes profissionais dos professores** - nesta, os nossos achados apontam que o conjunto de ações institucionais empreendidas no campo do ensino, da pesquisa e da extensão, associado ao diálogo interdisciplinar estabelecido entre as diferentes áreas que compõem a universidade, também é uma dinâmica que auxilia os professores a constituírem e integrarem os saberes profissionais para o desenvolvimento da práxis pedagógica.

Diante do exposto, é importante salientar que a análise empreendida no interior dessas categorias nos fornece o embasamento necessário a confirmação da nossa tese. Diante disso, podemos atestar que os professores de didática dos cursos de licenciatura da Universidade Regional do Cariri - URCA realizam, na sua atuação profissional docente, o movimento de constituição e integração dos saberes profissionais que permitem o desenvolvimento da práxis pedagógica na Educação Superior. Porquanto, esse percurso dialoga com a identidade de cada docente, isto é, com a forma como eles concebem o processo de ensino aprendizagem, a qual está ancorada nas suas visões de mundo e nos seus valores.

Além disso, também não podemos esquecer que a maneira com a qual esses professores lidam com docência está muito relacionada ao contexto onde essa atividade se realiza. Este fato nos conduz ao entendimento de que o movimento de constituição e integração

dos saberes profissionais não ocorre sempre da mesma maneira para todos os professores, pois é condicionado tanto por fatores internos, ligados a subjetividade dos mesmos, quanto por fatores externos, ligados aos aspectos históricos, sociais e ideológicos os quais intervêm no exercício do magistério.

É, portanto, no âmbito dessa discussão que a formação do professor universitário, notadamente aquela voltada para a docência, assume sua importância. Outrossim, a formação para a docência aliada a formação para a pesquisa, possibilita a aquisição dos saberes necessários a prática pedagógica e dá suporte para que esse professor compreenda, de forma sistematizada e não somente de forma intuitiva ou autodidática, os elementos que compõem o processo de ensino aprendizagem.

Assim, conforme sinalizam muitas autoras que se dedicam ao estudo da docência na Educação Superior, os quais foram citadas ao longo da nossa introdução, como por exemplo, Bolzan e Isaia (2006), Cunha (2009), Franco (2009), Pimenta e Anastasiou (2014), Veiga (2010), dentre outras e outros, a formação do professor universitário está pautada, quase que exclusivamente na atividade de pesquisa. Desse modo, a ausência de uma formação destinada a aquisição dos saberes sobre o ensino ainda é uma realidade na trajetória de um grande número de docentes atuantes nesse nível, o que dificulta o movimento de constituição e integração dos saberes profissionais na prática pedagógica desses professores. No caso específico daqueles que não fizeram a graduação na licenciatura, o problema torna-se ainda mais grave.

Aqui, relembremos o caso do Professor 5, que por ter feito a formação inicial no bacharelado, só veio a ter acesso a esses saberes após a realização do seu doutorado, em um curso de complementação pedagógica oferecido pela Universidade Regional do Cariri - URCA. Conforme mostramos na análise dos dados, por diversas vezes, no momento da entrevista, esse professor fala sobre a importância desse curso para a sua vida profissional e, conseqüentemente, para a sua atuação em sala de aula.

Com base nesse delineamento, conclui-se que a formação do professor universitário precisa ser repensada, bem como as matrizes teóricas e as diretrizes legais que lhes servem de fundamento. Portanto, restringi-la a uma mera preparação é incorrer numa série de equívocos que repercutem diretamente na prática pedagógica deste profissional. Inclusive, um dos princípios equívocos é restringir o papel desse docente, a transmissão mecânica de conteúdos. Nessa ótica, restringe-se também, o papel da pesquisa e ela passa a ser tratada como um produto da ciência, um resultado a ser comunicado.

Desse modo, desconsidera-se o fato de que a pesquisa também é processo, pois é por intermédio dela que os discentes assimilam os conhecimentos, desenvolverem as

habilidades cognitivas, o pensamento crítico, autônomo e investigativo, e, sobretudo, a capacidade de se questionarem diante das próprias circunstâncias.

Por tudo isso, nessas considerações finais, reafirmamos o entendimento que já vínhamos traçando ao longo desta tese, isto é, o de que os saberes sobre o ensino são igualmente importantes para o exercício do magistério na Educação Superior. Tão importantes que também deveriam ser considerados nos critérios para entrada de professores nas Instituições de Ensino Superior - IES, bem como naqueles relacionados a progressão que ocorre dentro da carreira. Haja vista, concordamos Bolzan e Isaia (2006) quando essas autoras enfatizam que esses critérios ainda estão muito centrados na titulação e na produção científica, ou seja, apenas no desempenho como pesquisador e não como professor.

Em síntese, é preciso romper com o mito, historicamente construído e ainda muito recorrente nesse nível de ensino, o qual está alicerçado no pressuposto de que quem sabe o conteúdo, sabe ensinar, ou dizendo de outro modo, a posse do notório saber em uma determinada área do conhecimento configuraria, automaticamente, a excelência do professor no campo pedagógico e didático. Eis a contribuição desta pesquisa, pois ela oferece subsídios para a desconstrução desse mito, bem como para o enfrentamento desse desafio.

Por último, não podemos deixar de salientar que a realização desta pesquisa representou um percurso de grandes aprendizados. Assim, para além do cumprimento de uma exigência acadêmica ou de uma atividade a ser apresentada ao final de um curso, a escrita desta tese modificou à nossa maneira de ser, de viver e enxergar os fatos. Assim, o longo tempo dedicado a leitura dos livros e dos artigos, os quais nos ajudaram a construir uma visão sistematizada do nosso objeto de estudo, também nos fez compreender que o conhecimento é o caminho pelo qual nós podemos transformar a realidade, pois como bem nos ensina Freire (1996, p. 77, grifos do autor): “[...] meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. [...] No mundo da História, da cultura, da política, *constato* não para me *adaptar* mas para *mudar*”.

Da mesma forma, o trabalho árduo da escrita, apesar de laborioso, nos fez trilhar um longo caminho de descobertas, onde tivemos a oportunidade de elaborar hipóteses e exercitar a criticidade e a autonomia intelectual. Aqui, pudemos, de fato, ter a certeza de que a pesquisa também é um meio de construção da humanidade dos indivíduos, pois ela sempre nos coloca diante da necessidade de alcançar outros níveis de pensamento, de buscar embasamento em outras teorias e de formular novas maneiras de interpretação da realidade. Em razão disso, encontramos sentido nas palavras de Freire (1996, p. 57), quando ele nos ensina que: “A

consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca”.

Portanto, o sentimento que nos impulsiona nessas considerações finais, não é de conclusão, mas, sim, o de inauguração de um novo tempo, um tempo em que poderemos contribuir para a consolidação de uma Educação Superior de qualidade. Porquanto, essa qualidade deve ser construída diuturnamente. Haja vista, não podemos nos esquecer que essa tarefa só poderá ser concretizada se a formação dos professores que atuam nesse espaço for vivenciada dentro de uma proposta de valorização não somente da pesquisa, mas também da docência, isto é, dentro de uma formação que propicie a esses profissionais a apreensão sistemática de todos os saberes necessários ao exercício crítico e reflexivo deste ofício. Este, certamente será um grande desafio a ser enfrentado, o qual exigirá de todos nós o desbravamento dos caminhos que possibilitarão a superação das problemáticas que aí residem

A propósito, Freire (1996, p. 76, grifos do autor) também nos oferece uma orientação sobre essa questão quando diz o seguinte: “É o saber da História como possibilidade e não como *determinação*. O mundo não é. O mundo está sendo”. Destarte, se “o mundo está sendo”, nós como produtores desse mesmo mundo temos a responsabilidade de nos posicionar criticamente diante dele, tendo em vista a sua transformação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Isabel. **Formação do professor do ensino superior:** desafios e políticas institucionais. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012. 184p.

ALMEIDA, Maria Isabel; PIMENTA, Selma Garrido. Pedagogia Universitária – valorizando o ensino e a docência na universidade. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 27, n. 2, p. 07-31, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/374/37437158001.pdf>. Acesso em: 18/02/2024.

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. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/8gDXyFChcHMd5p6drYRgQSn/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 17/01/2023.

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. Disponível em: <https://pleiade.uniamerica.br/index.php/pleiade/article/view/56>. Acesso em: 22/02/22.

ANDRADE, Telga Persivo Pontes de. **O professor universitário, sem formação pedagógica, a origem e construção de sua práxis docente:** que racionalidade? Que caminhos? 2006. 129p. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/3291>. Acesso em: 04/07/2023.

ARAÚJO, Kátia Costa Lima Corrêa de. **Os saberes docentes dos professores iniciantes do ensino superior:** um estudo na Universidade Federal de Pernambuco. 2005. 225p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFPE_afc7358164e77d5602aa52d5f23b1fd0. Acesso em: 20/07/2023.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre:** imagens e autoimagens. 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. 251p.

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. p. 35-60.

BALL, Stephen J. Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/sHk4rDpr4CQ7gb3XhR4mDwL/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 09/01/2023.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. 1 ed. revista e ampliada. São Paulo: Edições 70, 2011. 279p.

BARRETO, Arnaldo Lyrio; FILGUEIRAS, Carlos A. L. Origens da Universidade Brasileira. **Revista Química Nova**, v. 30, n. 7, p. 1780-1790, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/qn/a/rzxmW6ggvDDvXJYLBfkg38m/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10/02/2023.

BARROS, Manoel de. **Manoel de Barros: poesia completa**. São Paulo: Leya, 2010. 493p.

BASSO, Itacy Salgado. Significado e sentido do trabalho docente. **Cadernos CEDES**, v. 19, n. 44, p. 01-10, 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Sc7BRSNfgRFsvLMYyTP9Fzf/?lang=pt#>. Acesso em: 04/03/24.

BIANCHETTI, L. Juracy C. Marques: Primórdios e expansão da pós-graduação stricto sensu em educação na região sul. **Revista Brasileira de Educação**, n. 30, p. 139-150, Set. /Out. /Nov. /Dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/fY6KnL3hqTJfhxW7fFhNFgy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17/02/2022.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994. 332p.

BOLZAN, Doris Pirez Vargas; ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Aprendizagem Docente na Educação Superior: construções e tessituras da professoralidade. **Educação**, Porto Alegre – RS, ano XXIX, n. 3 (60), p. 489–501, Set./Dez. 2006. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/faced/article/view/489/358>. Acesso em: 17/02/2022.

BOMBASSARO, Luiz Carlos. **As Fronteiras da Epistemologia: uma introdução ao problema da racionalidade e da historicidade do conhecimento**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992. 144p.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei nº 9.394/96. Brasília: MEC, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 31/01/22.

BRASIL, Luciana Leão. Michel Pêcheux e a teoria da análise de discurso: desdobramentos importantes para a compreensão de uma tipologia discursiva. **Linguagem – Estudos e Pesquisas**, v. 15, n. 01, p. 171-182, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/index.php/lep/article/view/32465/17293>. Acesso em: 29/01/2025.

BRESSAN, Édio Luís; BRZEZINSKI, Iria. Materialismo histórico-dialético e a transformação da realidade. **Eccos - Revista Científica**, São Paulo, n. 61, p. 1-20, e20986, abr./jun. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n61.20986>. Acesso em: 28/03/2023.

BRITO, Talamira Taita Rodrigues; CUNHA, Ana Maria de Oliveira. Revisitando a História da Universidade no Brasil: política de criação, autonomia e docência. **APRENDER – Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, Vitória da Conquista, ano VII, n. 12, p. 43-63, 2009. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/3105>. Acesso em: 16/06/2023.

BUSSMANN, Antônia Carvalho; ABBUD, Maria Luiza Macedo. Trabalho docente. In: BRZEZINSKI, Iria (Organizadora). **Profissão professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília: Plano Editora, 2002. 196p.

CALDEIRA, Anna Maria Salgueiro; AZZI, Sandra. Didática e Construção da Práxis Docente: dimensão explicativa e projetiva. In: ANDRÉ, Marli Eliza D. A.; OLIVEIRA, Maria Rita N. S. (Organizadoras). **Alternativas no Ensino de Didática**. 12 ed. Campinas, SP: Papirus, 2013. p. 97-127.

CALDEIRA, Anna Maria Salgueiro; ZAIDAN, Samira. Práxis Pedagógica: um desafio cotidiano. **Paidéia: revista do curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências Humanas, Sociais e da Saúde da Universidade FUMEC**, Belo Horizonte, ano 10, n. 14, p. 15-32, jan./jun., 2013. Disponível em: <http://revista.fumec.br/index.php/paideia/article/view/2374>. Acesso em: 09/04/2024.

CAMPELO, Arandi Maciel. **Os saberes docentes construídos pelos professores e as práticas de ensino no Curso Superior de Administração da FCAP/UPE**. 2011. 291p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/3837>. Acesso em: 03/07/2023.

CANDAU, Vera Maria. A Didática e a Formação de Educadores – Da Exaltação á Negação: a busca da relevância. In: CANDAU, Vera Maria. **A Didática em Questão** (Org.) 31 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2011. p. 13-24.

CANDAU, Vera Maria. Da Didática Fundamental ao Fundamental da Didática. In: ANDRÉ, Marli Eliza D. A.; OLIVEIRA, Maria Rita N. S. (Organizadoras). **Alternativas no Ensino de Didática**. 12 ed. Campinas, SP: Papirus, 2013. p. 71-95.

CAREGNATO, Rita Catalina Aquino; MUTTI, Regina. Pesquisa qualitativa: análise de discurso *versus* análise de conteúdo. **Texto e Contexto Enfermagem**, 15 (4), p.679-684, Out-Dez, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tce/a/9VBbHT3qxByvFCtbZDZHgNP/>. Acesso em: 30/01/2025.

CARNEIRO, Maria Helena da Silva. Trabalho docente e saberes da experiência. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; VIANA, Cleide Maria Quevedo Quixadá. (Orgs.) **Docentes para a Educação Superior: processos formativos**. Campinas, SP: Papirus, 2010. p.101-113.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, p. 05-15, Set/Out/Nov/Dez, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/n5nc4mHY9N9vQpn4tM5hXzj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 09/03/2023.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. 93p.

CHIZZOTTI, Antônio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, Portugal, v. 16, n. 02, p. 221-236, 2003. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/374/37416210.pdf>. Acesso em: 24/03/2023.

CUNHA, Maria Isabel da. Diferentes olhares sobre as práticas pedagógicas no ensino superior: a docência e sua formação. **Educação**, Porto Alegre – RS, ano XXVII, n. 3 (54), p. 525 – 536, Set./Dez., 2004. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/397/294>. Acesso em: 21/01/2023.

CUNHA, Maria Isabel da. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, p. 258-271, maio/ago. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n59/1984-0411-er-59-00211.pdf>. Acesso em: 17/02/2022.

CUNHA, Maria Isabel da. O lugar da formação do professor universitário: o espaço da pós-graduação em educação em questão. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 26, p. 81-90, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189115658006.pdf>. Acesso em: 18/02/2022.

CUNHA, Maria Isabel da. A docência como ação complexa. In: CUNHA, Maria Isabel da. (Organizadora). **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Brasília, DF: CAPES: CNPq, 2010. p. 19-34.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. 2 ed. Campinas - SP: Papirus, 2012. 159p.

CUNHA, Maria Isabel da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, n. 3, p. 609-625, jul./set. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/xR9JgbzxJggqLZSzBtXNQRg/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 19/01/2023.

COSTA, Everton de Brito Oliveira; RAUNBER, Pedro. História da Educação: surgimento e tendências atuais da universidade no Brasil. **Revista Jurídica UNIGRAN**, Dourados, MS, v. 11, n. 21, p. 241-254, Jan./Jun., 2009. Disponível em: https://www.unigran.br/dourados/revista_juridica/ed_anteriores/21/artigos/artigo15.pdf. Acesso: 18/02/2023.

DALLABRIDA, Norberto. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/5520/4015>. Acesso em: 09/03/2023.

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. p. 171-183.

DAMIS, Olga Teixeira. Didática e Sociedade: o conteúdo implícito do ato de ensinar. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Org.) **Didática: o ensino e suas relações**. 18 ed. Campinas: Papirus, 2012. p. 09-31.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 10 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2015. 148p.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 2 ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1991. 120p.

DIAS, Ana Maria. Leitura e (auto) Formação: caminhos percorridos por docentes na educação superior. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; VIANA, Cleide Maria Quevedo Quixadá. (Orgs.) **Docentes para a Educação Superior: processos formativos**. Campinas, SP: Papirus, 2010. p. 71-100.

DUARTE, Newton. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, n. 18, p. 35-40, Set/Out/Nov/Dez, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KtKJTDHPd99JqYSGpQfD5pj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27/12/22.

DUARTE, Newton. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 71, p. 79-115, Julho/2000. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87313695004>. Acesso em: 27/03/2023.

ESTEVES, Manuela. Para a excelência pedagógica do ensino superior. **Revista Sísifo**, Lisboa, n. 7, p. 101-110, set./dez. 2008. Disponível em: <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/viewFile/122/202>. Acesso em: 30/06/22.

FACCI, Marilda Golçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?: um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. 293p.

FÁVERO, Maria de Lourdes Albuquerque. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/yCrwPPNGGSBxWJCmLSPfp8r/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12/02/2023.

FÁVERO, Maria de Lourdes Albuquerque. **Universidade no Brasil: das origens à construção**. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2010. 200p. Disponível em: http://www.editora.ufrj.br/DynamicItems/livrosabertos-1/Universidade-do-Brasil-das-origens-a-construcao_compressed.pdf. Acesso em: 14/02/2023.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia**. 6 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011. 173p.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Construindo aspectos teórico-metodológicos da pesquisa sobre Interdisciplinaridade. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.). **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 11-29.

FERNADES, Cleudemar Alves; SÁ, Israel. **Análise do Discurso: reflexões introdutórias**. 1 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021. 159p.

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. p. 307-335.

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: 09/01/2023.

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. Disponível em: https://www.prpg.usp.br/attachments/article/640/Caderno_10_PAE.pdf. Acesso em: 12/12/2021.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set., 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/gd7J5ZhhMMcbJf9FtKDyCTB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18/02/2022.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; PIMENTA, Selma Garrido. Didática Multidimensional: por uma sistematização conceitual. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 135, p. 539-553, abr.- jun., 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/9KvRMpt5MSQJpB5pqYKfnyp/?lang=pt>. Acesso em: 17/01/2023.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Saberes Pedagógicos: reflexões conceituais. In: D'ÁVILA, Cristina; MARIN, Alda Junqueira; FRANCO, Maria Amélia Santoro; FERREIRA, Lúcia Gracia (Organizadoras). **Didática: saberes estruturantes e formação de professores**. Salvador: EDUFBA, 2019. p. 51-70. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/30772/1/Did%C3%A1tica-Saberes%20estruturantes%20forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20professores.pdf>. Acesso em: 25/03/2022.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia e práticas pedagógicas interculturais. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, v. 12, n. 27, p. 367-379, maio-ago. 2020. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/991/pdf>. Acesso em: 12/04/2022.

FRANCO, Maria Amélia Santoro, MOTA, Guadalupe Correa; SILVA, Lisley Gomes. Pedagogia crítica: por uma epistemologia crítica e insurgente. **Revista Educere Et Educare**, v. 16, n. 38, p. 73-96, Jan/Abr., 2021. Disponível em: <https://erevista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/25478>. Acesso em: 09/01/2023.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; PIMENTA, Selma Garrido. Didática Multidimensional: por uma sistematização conceitual. **Revista Educação e Sociedade**, v. 37, n. 135, p.539-553,

abr.- jun. 2016. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/es/a/9KvRMpt5MSQJpB5pqYKfnyp/?lang=pt>. Acesso em:
 09/06/2023.

FRAUCHES, Patrícia Fernandes. **Docência no Ensino Superior**: um perfil dos saberes que fundamentam a prática pedagógica de docentes que atuam em cursos de Ciências Contábeis. 2015. 150p. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis) – Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado - FECAP, São Paulo, 2015. Disponível em:
http://tede.fecap.br:8080/bitstream/jspui/702/5/Patr%C3%ADcia_Fernandes_Frauches.pdf. Acesso em: 02/07/23.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 63 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017. 253p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 148p.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985. 84p.

FREITAS, Luiz Carlos de. os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade**, Campinas. v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun., 2012. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/es/a/PMP4Lw4BRRX4k8q9W7xKxVy/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 27/01/20123.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 21-39, julho/ 2002. Disponível em:
<https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/9153>. Acesso em: 25/03/2023.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A Produtividade da Escola Improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2010. 263p.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani. (Organizadora). **Metodologia da pesquisa educacional**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 69-90.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. **Revista do Centro de Educação e Letras da Unioeste** – Campus de Foz do Iguaçu, v. 10, n. 1, p. 41-62, 1º semestre, 2008. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4143>. Acesso em: 03/03/2024.

GADOTTI, Moacir. **História das Ideias Pedagógicas**. 8 ed. São Paulo: Ática, 1999. 319p.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Portugal: Porto Editora, 1995. 272p.

GARCÍA, Carlos Marcelo. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 11-49, ago./dez., 2010. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/17>. Acesso em: 18/02/2024.

GASKELL, George. Entrevista Individuais e Grupais. In: In: BAUER, M. W. GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. 10 ed. Tradução: Pedrinho Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 64-89.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 4 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. 196p.

GAUTHIER, Clermont. et al. **Por uma teoria da Pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Editora UNIJUI, 1998. 457p.

GERALDO, Antonio Carlos Fidalgo. **Didática de Ciências Naturais**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. 170p.

GHEDIN, Evandro. Tendências e dimensões da formação do professor na contemporaneidade. **4º Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar**. Universidade Estadual de Londrina. Londrina, junho de 2009. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/conpef/conpef4/trabalhos/evandroghedinconferenciaabertura.pdf>. Acesso em: 17/02/2024.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2011. 264p.

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. p. 148-173.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008. 200p.

GOMES, Romeu. Análise e Interpretação de Dados de Pesquisa Qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 31 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012. p. 79-108.

GORZONI, Sílvia de Paula; DAVIS, Claudia. O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1.396-1.413, out./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/wQ9fQZq8sDY9cnSng5fxVFd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19/02/2024.

GRANJO, Maria Helena Bittencourt. **Agnes Heller**: filosofia, moral e educação. 3. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2000. 124p.

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. p. 05-23.

HAYDT, Regina Célia. **Curso de Didática Geral**. 8 ed. São Paulo: Ática, 2006. 327p.

HILL, Dave. O Neoliberalismo Global, a Resistência e a Deformação da Educação. **Currículo sem Fronteira**, v. 3, n. 2, p. 24-59, Jul./Dez., 2003. Disponível em:

<https://biblat.unam.mx/hevila/CurriculosemFronteiras/2003/vol3/no2/2.pdf>. Acesso em: 30/04/2024.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e Patologia do Saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976. 220p.

JAPIASSU, Hilton. **Introdução ao pensamento epistemológico**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1991. 200 p.

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. p. 90-113.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 9 ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. 157p.

KONDER, Leandro. **O futuro da filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. 141p.

KUENZER, Acacia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, abr.-jun., 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mJvZs8WKpTDGCFYr7CmXgZt/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 27/01/2023.

LAVOURA, Tiago Nicola. A dialética do singular-universal-particular e o método da pedagogia histórico-crítica. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente-SP, v. 29, n. 2, p. 04-18, Mai./Ago., 2018. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/6044>. Acesso em: 08/04/2024.

LEITINHO, Meireles Calíope. A construção do processo de formação pedagógica do professor universitário. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; VIANA, Cleide Maria Quevedo Quixadá. (Orgs.) **Docentes para a Educação Superior: processos formativos**. Campinas, SP: Papirus, 2010. p. 29-46.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994. 263p.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública – A Pedagogia Crítico Social dos Conteúdos**. 26 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011. 160p.

LIBÂNEO, José Carlos. Formação de Professores e Didática para o Desenvolvimento Humano. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629-650, abr./jun. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/GB5XHxPcm79MNV5vvLqcwfm/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 09/01/2023.

LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI. José Carlos; João Ferreira e; Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012. 543p.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Envandro (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 63-93.

LIMA, Maria Socorro Lucena. Educação, educação permanente; formação, formação contínua. 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. p. 91-97.

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, 2012a. p. 186-214.

LOPES, Antonia Osima. Planejamento do Ensino numa Perspectiva Crítica da Educação. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (coord.). **Repensando a Didática**. 21. ed. Campinas, São Paulo: Parirus, 2004. p. 55-64.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. **Conhecimento escolar: ciência e cotidiano**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999. 236p.

LOTFFI, Regina Célia Ribeiro. **A práxis didático-pedagógica de docentes do ensino superior na perspectiva de professores do curso de ciências biológicas**. 2014. 148p. Tese (Mestrado em Educação Brasileira) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2014. Disponível em: https://www.uece.br/ppge/wp-content/uploads/sites/29/2019/06/Disserta%C3%A7%C3%A3o_REGINA-C%89LIA-RIBEIRO-LOTFFI.pdf. Acesso em: 02/07/2023.

LOURENÇO, Milena Karine de Sousa. **Professores de Educação Física Atuantes no Ensino Superior: um estudo sobre formação e saberes docentes**. 2019. 183p. Dissertação. (Mestrado Acadêmico em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2019. Disponível em: https://www.uece.br/wp-content/uploads/sites/29/2019/07/Disserta%C3%A7%C3%A3o_MILENA-KARINE-DE-SOUSA-LOUREN%87O.pdf. Acesso em: 02/07/23.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. 2 ed. Rio de Janeiro: E.P.U, 2018. 112p.

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. 2018. 218p. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/36418>. Acesso em 10/01/2024.

MAGALHÃES, Maria de Lourdes Tavares; PORTO, Bernadete de Souza. Saberes docentes e pensamento pedagógico brasileiro: perspectivas e interseções a partir das narrativas de

professores. **Revista Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v. 27, n. 1, p. 01-20, maio, 2022. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/8985>. Acesso em: 30/05/2024.

MAGALHÃES, Maria de Lourdes Tavares; PORTO, Bernadete de Souza. A pesquisa e a produção dos saberes pedagógicos no Ensino Superior: o que nos revelam as narrativas docentes? **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v.13, n. 30, p. 453-472, maio-ago., 2021. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1095>. Acesso em: 30/06/2024.

MAINGUENEAU, Dominique. **Discurso e Análise do Discurso**. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. 192p.

MASCARENHAS, Aline D. N.; FRANCO, Maria Amélia Santoro. O esvaziamento da didática e da pedagogia na(nova) BNC de formação inicial de professor da educação básica. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 19, n. 3, p.1014-1035, jul./set., 2021. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/52423>. Acesso em: 27/01/2023.

MASINI, Elís Regina. **Saberes docentes do ensino superior: desvelando saberes**. 2009. 93p. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência o Ensino de Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência o Ensino de Matemática, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2009. Disponível em: <http://repositorio.uem.br:8080/jspui/handle/1/4493>. Acesso em: 20/05/2023.

MARTINS, Ligia Márcia; LAVOURA, Tiago Nicola. A dialética do ensino e da aprendizagem na atividade pedagógica histórico-crítica. **Interface: comunicação, saúde, educação**, 21(62), p. 531-541, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/DVjr4Q7wKS8CR6pnRRcfKMc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 07/04/2024.

MARTINS, Ligia Márcia; LAVOURA, Tiago Nicola. Materialismo histórico dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 71, p. 223-239, set./out. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/75VNGFj5PH5gy3VsPNp3L6t/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26/03/2023.

MARTINS, Ligia Márcia. Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências. In: DUARTE, Newton. (Org.). **Crítica ao Fetichismo da Individualidade**. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p. 47-64.

MARTINS, Ligia Márcia. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 130-143, dez., 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9705/7093>. Acesso em: 05/03/2024.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. A relação conteúdo-forma: expressão das contradições da prática pedagógica na escola capitalista. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Org.) **Didática: o ensino e suas relações**. 18 ed. Campinas: Papirus, 2012. p. 77-103.

MENDONÇA, Ana Waleska P. C. A universidade do Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 131-194, Mai/Jun/Jul/Ago, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/SjbNJRqbdcVKtgLrFskfxLJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10/02/2023.

MENDES, Francisco Carlos Pierin. **Fundamentos e Metodologia do Ensino de Ciências**. Curitiba, Editora Fael, 2010. 75p.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 31 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012. 108p.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Revista Educação**, v. 29, n. 2, p. 33-49, jul./dez. 2004. Disponível em: <http://www.ufsm.br/ce/revista>. Acesso em: 09/05/2022.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 2013. 121p.

NETTO, José Paulo. **O que é o marxismo**. São Paulo: Brasiliense, 2006. 84p.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011. 64p.

OLIVEIRA, Maria Rita Sales; ANDRÉ, Marli Eliza D. Afonso. A prática do Ensino de Didática no Brasil. In: ANDRÉ, Marli Eliza D. Afonso.; OLIVEIRA, Maria Rita N. S. (Organizadoras). **Alternativas no Ensino de Didática**. 12 ed. Campinas, SP: Papirus, 2013. p. 07-18.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Análise de Discurso: princípio e procedimento**. 2 ed. Campinas, SP: Pontes, 1999. 100p.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. Análise de discurso e seus entre-meios: notas a sua história no Brasil. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, (42), p. 21- 40, Jan./Jun. 2002. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cei/article/view/8637139/4861>. Acesso em: 31/01/2025.

ORSO, Paulino José. A criação da universidade e o projeto burguês de educação no Brasil. In: ORSO, Paulino José (org.). **Educação, sociedade de classes e reformas universitárias**. São Paulo: Autores Associados, 2007. 120p.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. 2 ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1995. 317p.

PÊCHEUX, Michel. **O Discurso: estrutura ou acontecimento**. 5 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008. 68p.

PESSOA, Amanda Raquel Rodrigues. **Docência Universitária: os saberes docentes na trajetória profissional do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Regional do Cariri**. 2015. 195p. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Programa de Pós-

Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.
Disponível: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/11348>. Acesso em: 12/07/2023.

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. p. 15-34.

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, 2012a. p. 20-62.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2012. 296p.

PIMENTA, Selma Garrido. Epistemologia da prática ressignificando a didática. In: FRANCO, Maria Amélia Santoro; PIMENTA, Selma Garrido. **Didática: embates contemporâneos**. São Paulo: Edições Loyola, 2012. p. 15-41.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo. **Docência no ensino superior**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2014. 279p.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de (Orgs.). **Aprendizagem do adulto professor**. 2 ed. São Paulo: Loyola, 2015. 95p.

PONCE, Aníbal. **Educação e Luta de Classes**. Tradução de José Severo de C. Pereira. 18 ed. São Paulo: Cortez, 2001. 196p.

PORTO, Bernadete de Souza; 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. p. 55-64.

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, LucVan. **Manual de Investigação em Ciências Sociais**. 2 ed. Lisboa: Gradiva, 1998.

RAMOS, Marise Nogueira. É possível uma pedagogia das competências contra-hegemônica? relações entre pedagogia das competências, construtivismo e neopragmatismo. **Trabalho, Educação e Saúde**, 1(1): 93-114, p. 93-114, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/sN3qXYKkxSYSQNmr6b7gT6K/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 27/12/22.

RAYS, Oswaldo Alonso. A Relação Teoria-Prática na Didática Escolar Crítica. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Org.) **Didática: o ensino e suas relações**. 18 ed. Campinas: Papirus, 2012. p. 33-52.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico cultural da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. 138p.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999. 334p.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função Docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 94-181, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XPqzwvYZ7YxTjLVpJD5NWgp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19/02/2024.

SÁ, Cristiane Regina Fairbanks. **A racionalidade tecnológica na universidade**: uma análise crítica da legislação da pós-graduação brasileira na sociedade industrial do capitalismo tardio. 2023. 210p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC, São Paulo, 2023. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/36244>. Acesso em: 22/05/2024.

SANTOS, Silvia Alves dos; ORSO, Paulino José. Base Nacional Comum Curricular – Uma Base sem Base: o ataque à escola pública. In: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide de Silva Duarte; ORSO, Paulino José. (Org.). **A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2020. p. 161-178.

SANTOS, Boaventura de Sousa Santos. **A Universidade do século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005. 120p.

SANTOS, Francisco Kennedy Silva dos. **O trabalho e a mobilização de saberes docentes**: limites e possibilidades da racionalidade pedagógica na educação superior. 2011. 289p. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/3163>. Acesso em: 06/07/2023.

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. p. 145-155.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 41. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. 86p.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. 472p.

SAVIANI, Dermeval. **A Pedagogia no Brasil**: história e teoria. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012a. 224p.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. 137p.

SAVIANI, Dermeval. Escola e Democracia: para além da “teoria da curvatura da vara”. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 227-239, dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9713/7100>. Acesso em: 01/05/2024.

SAVIANI, Dermeval. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 26-43, junho, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12463>. Acesso em: 08/04/2024.

SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich. **Pedagogia Dialética: de Aristóteles a Paulo Freire**. 2 ed. Tradução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988. 142p.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24 ed. São Paulo: Cortez, 2016. 317p.

SEVERINO, Antônio Joaquim. O conhecimento pedagógico e a interdisciplinaridade: o saber como intencionalização da prática. In: FAZENDA, Ivani. (Org.). **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas, SP: Papirus, 1998. p. 31-44.

SGUISSARDI, Valdemar. Universidade no Brasil: dos modelos clássicos aos modelos de ocasião? In: MOROSINI, Marília (Org.). **A Universidade no Brasil: concepções e modelos**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 275-289. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_da_educacao_superior/a_universidade_no_brasil_concepcoes_e_modelos.pdf. Acesso em: 14/02/2023.

SGUISSARDI, Valdemar. Modelo de Expansão da Educação Superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 991-1022, set./dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/9QPgLZg9NZdCt7vVwBCCyqj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15/02/2023.

SGUISSARDI, Valdemar. Educação Superior no Brasil. Democratização ou Massificação Mercantil? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 133, p. 867-889, out.-dez., 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mXnvhHV7s7q5gHBRkDSLrGXr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16/02/2023.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M.; EVENGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 4 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011. 128p.

SHIROMA, Eneida Oto; EVENGELISTA, Olinda. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 531-541, set./dez. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/LPBg4SpmbKq3psDMGVT7YPK/?format=pdf>. Acesso em: 02/05/2024.

SHULMAN, Lee S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**, v. 4, n. 2, p. 196-229, dez. 2014. Disponível em: <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293>. Acesso em: 09/05/2022.

SILVA, Maiara Lopes da; RABELO, Josefa Jackline; FILHO, Osterne Nonato Maia. Trabalho, educação e práxis: relações e distinções ontológicas em torno do ofício de professor. **Revista Eletrônica Arma da Crítica**, n. 9. p. 148-169. Maio, 2018. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/39631>. Acesso em: 15/07/2023.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. **Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico-emancipadora**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018. 124p.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. Formação de professores na Base Nacional Comum Curricular: conceitos em disputa. In: LIBÂNEO, José Carlos; ROSA, Sandra Valéria Limona; ECHALAR, Adda Daniela Lima Figueiredo; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa (Orgs.). **Didática e formação de professores: embates com as políticas curriculares neoliberais**. Goiânia: Cegraf UFG, 2022, p. 27-37. Disponível em: https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/edipe2_ebook/artigo_03.html. Acesso em: 03/05/2024.

SILVA, Tomaz Tadeu. Educação pós-crítica e formação docente. **Cadernos de Educação** FaE/UFPel, Pelotas (8):155 - 170, p. 155-170, jan./jun., 1997. Disponível em: <https://revistas.ufpel.edu.br/index.php/educacao/article/view/6324>. Acesso em: 02/03/2024.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. 156p.

SOARES, Sandra Regina; CUNHA, Maria Isabel da. Programas de pós-graduação: lugar de formação da docência universitária? **RBPG**, Brasília, v. 7, n. 14, p. 577-604, dezembro, 2010. Disponível em: <https://docero.com.br/doc/ec1nx5n>. Acesso em: 18/02/2022.

SOARES, Sandra Regina; CUNHA, Maria Isabel. **Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade**. Salvador: EDUFBA, 2010. 134p. Disponível em: <http://books.scielo.org>. Acesso em: 19/02/2024.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **Teoria Marxista da Educação**. Tradução de Maria Carlota Melo. Lisboa: Editorial Estampa, 1976. 222p. (Volume I).

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 16 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. 325p.

THERRIEN, Jacques. Os Saberes da Racionalidade Pedagógica na Sociedade Contemporânea. **Revista Educativa**, Goiânia: UCG, v. 9, n. 1, p. 67-81, jan./jun., 2006. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/75/71>. Acesso em: 04/03/2024.

THERRIEN, Jacques. Docência profissional: a prática de uma racionalidade pedagógica em tempos de emancipação de sujeitos. 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. p. 109-132.

THIESEN, Juares da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 39, p. 545-598. set./dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/swDcnzst9SVpJvpx6tGYmFr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30/06/2024.

TONET, Ivo. **Método científico: uma abordagem ontológica**. São Paulo: Instituto Lukács, 2013. 136 p.

TONET, Ivo. Educação e ontologia marxiana. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p. 135-145, abril, 2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639900/7463>. Acesso em: 07/04/2024.

TRINDADE, Diamantino Fernandes. Interdisciplinaridade: um novo olhar sobre as ciências. In: FAZENDA, Ivani. (Org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008. p. 65-83.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987. 175p.

UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI – URCA. **Histórico**. Crato-CE, 2023. Disponível em: <<http://www.urca.br/portal2/>>. Acesso em: 13/06/2023.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánches. **Filosofia da Práxis**. Tradução: María Encarnación Moya. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011. 446p.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Didática: uma retrospectiva histórica. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Coordenadora). **Repensando a Didática**. 21 ed. Campinas – SP: Papirus, 2004. p. 33-54.

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: Papirus, 2010. p. 13-27.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A aventura de formar professores**. 2 ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. 95p.

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. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v14n42/v14n42a02.pdf>. Acesso em: 18/01/2023.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução de José C. Neto, Luíz Silveira M. Barreto e Solange C. Afeche. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. 182p.

VILLA, Fernando Gill. **Crise do professorado: uma análise crítica**. Tradução de Talia Bugel. Campinas, SP: Papirus, 1998. 151p.

YARED, Ivone. O que é interdisciplinaridade? In: FAZENDA, Ivani (Org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008. p. 161-166.

**APÊNDICE 1 - DOCUMENTO DE AUTORIZAÇÃO DO/DA CHEFE DE
DEPARTAMENTO DE CADA CURSO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA**



Universidade Federal do Ceará – UFC

Faculdade de Educação – FAGED

Programa de Pós-Graduação – Doutorado em Educação Brasileira

Linha de Pesquisa: Educação, Currículo e Ensino

Eixo: Formação de Professores

Doutoranda: Maria de Lourdes Tavares Magalhães

Orientadora: Professora Doutora Bernadete de Souza Porto

Eu Maria de Lourdes Tavares Magalhães, estudante do Curso de Doutorado em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará - UFC, matrícula nº XXXXXX, portadora do RG nº. XXXXXXXXXXXXXXXX, venho por meio deste documento solicitar a ciência (de estar ciente), do/da chefe de departamento do curso de licenciatura em XXXXXXXX da Universidade Regional do Cariri - URCA para dar início à realização da minha pesquisa de doutorado junto a esse departamento. A pesquisa tem como título “A constituição e a integração dos saberes profissionais docentes e a práxis pedagógica de professores de didática em cursos de licenciatura da Universidade Regional do Cariri - URCA”.

Atenciosamente,

Maria de Lourdes Tavares Magalhães.

Assinatura do/da chefe de departamento do curso de licenciatura em XXXXXXXX da Universidade Regional do Cariri – URCA.

Crato - CE, _____ / _____ / _____

APÊNDICE 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ****FACULDADE DE EDUCAÇÃO****PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

Eu, _____, RG _____, declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado (a) na pesquisa de doutorado cujo título é: “A constituição e a integração dos saberes profissionais docentes e a práxis pedagógica de professores de didática em cursos de licenciatura da Universidade Regional do Cariri - URCA”, desenvolvida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará. Fui informado(a), ainda, de que a pesquisa é realizada pela pesquisadora Maria de Lourdes Tavares Magalhães e orientada pela professora Dra. Bernadete de Souza Porto e que poderei contatar a pesquisadora em qualquer momento que julgar necessário, através do telefone número (xx)xxxxxxxxx ou pelo seu e-mail lourdesmari05@yahoo.com.br.

Aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado (a) do objetivo estritamente acadêmico do estudo, que é analisar como os professores de didática dos cursos de licenciatura da Universidade Regional do Cariri-URCA constituem e integram os saberes profissionais para o desenvolvimento da práxis pedagógica.

Fui também esclarecido(a) de que os usos das informações por mim oferecidas estão orientados pelas às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos.

Minha colaboração se fará de forma anônima, por meio da entrevista semiestruturada, a ser gravada a partir da assinatura desta autorização. O acesso e análise dos dados coletados se farão apenas pelo(a) pesquisador(a) e por sua equipe e o resultado da pesquisa poderá ser socializado por meio de publicações a serem realizadas pela pesquisadora em eventos acadêmicos, revistas científicas e livros, desde que minha identidade seja preservada.

Estou ciente também de que, caso eu tenha dúvida ou me sinta prejudicado (a), poderei contatar a pesquisadora responsável ou sua equipe ou ainda o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC, situado na Rua Professor Costa Mendes, 1608, Bloco Didático, 5º andar, bairro Rodolfo Teófilo, Fortaleza, Ceará.

A pesquisadora principal do estudo, ou seja, Maria de Lourdes Tavares Magalhães me ofereceu uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da ética em pesquisa.

Fui ainda informado(a) de que posso me retirar dessa pesquisa a qualquer momento, sem nenhum prejuízo para mim e sem sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos.

Crato - CE, _____ / _____ / _____

Assinatura do (a) participante

Assinatura do (a) pesquisador (a)

APÊNDICE 3 – QUESTIONÁRIO PARA CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA



Universidade Federal do Ceará – UFC
Faculdade de Educação – FAGED
Programa de Pós-Graduação – Doutorado em Educação Brasileira
Linha de Pesquisa: Educação, Currículo e Ensino
Eixo: Formação de Professores
Discente: Maria de Lourdes Tavares Magalhães
Orientadora: Professora Doutora Bernadete de Souza Porto

Caro(a) professor(a),

Este questionário tem como principal finalidade a caracterização dos sujeitos da nossa pesquisa de doutorado. A referida pesquisa cujo título é: *“A constituição e a integração dos saberes profissionais docentes e a práxis pedagógica de professores de didática em cursos de licenciatura da Universidade Regional do Cariri - URCA”*, tem como objetivo geral: analisar como os professores de didática dos cursos de licenciatura da Universidade Regional do Cariri-URCA constituem e integram os saberes profissionais para o desenvolvimento da práxis pedagógica. Esta investigação é desenvolvida por Maria de Lourdes Tavares Magalhães, estudante do curso de doutorado em educação brasileira da Universidade Federal do Ceará – UFC e orientada pela professora Doutora Bernadete de Souza Porto.

Informamos que essa pesquisa está fundamentada na abordagem qualitativa. Portanto, os nossos instrumentos de coleta de dados são: este questionário, cuja finalidade é a caracterização dos sujeitos desta pesquisa e a entrevista semiestruturada, a ser realizada com cada sujeito. Cumpre ainda assinalar que durante todo esse processo, a identidade desses sujeitos será preservada. Sendo assim, desde já agradecemos pela sua disponibilidade, ao passo em que também ressaltamos que a sua contribuição tem uma grande importância para nós.

QUESTIONÁRIO PARA CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

1. Se você for selecionado/selecionada, você aceita participar e contribuir como sujeito desta pesquisa?

() SIM () NÃO

2. Se sua resposta foi não, pode justificar?

- Se você aceitar participar como sujeito desta pesquisa responda as questões abaixo:

- Nome completo?

- E-mail?

- Telefones?

1. Sua formação inicial foi no bacharelado ou na licenciatura? Em que curso? Onde e em que ano você concluiu?

Resposta:

2. Você possui cursos de especialização, mestrado ou doutorado? Em que área e instituição foram realizados e em que ano você concluiu cada um deles?

Resposta:

3. Quais as disciplinas de didática que você leciona atualmente na URCA e em quais cursos?

Resposta:

4. Você lecionou a disciplina de didática na URCA no semestre passado? Se sim, quais as disciplinas de didática que você lecionou e em quais cursos?

Resposta:

5. Há quanto tempo você leciona na URCA? É docente efetivo(a), substituto(a) ou temporário(a) da URCA?

Resposta:

6. Quanto tempo você tem de experiência como professor/professora de didática? (incluindo todas as instituições de ensino superior onde você lecionou essa disciplina).

Resposta:

7. Quanto tempo de experiência docente você tem na Educação Superior? (Incluindo todas as instituições de ensino superior onde você lecionou ao longo da sua trajetória profissional).

Resposta:

Obrigada!

**APÊNDICE 4 – ROTEIRO PARA REALIZAÇÃO DA ENTREVISTA
SEMIESTRUTURADA**



**Universidade Federal do Ceará – UFC
Faculdade de Educação – FAGED
Programa de Pós-Graduação – Doutorado em Educação Brasileira
Linha de Pesquisa: Educação, Currículo e Ensino
Eixo: Formação de Professores
Discente: Maria de Lourdes Tavares Magalhães
Orientadora: Professora Doutora Bernadete de Souza Porto**

- 1) Quais saberes e conhecimentos lhe ajudam a ser professor universitário?
- 2) Existem saberes básicos da docência que possibilitam a democratização dos conhecimentos?
Quais?
- 3) E para o ensino de didática, você vê alguma diferença de outros ensinados em outras disciplinas?
- 4) Que saberes são básicos para o ensino de didática? Onde você os aprendeu? Como os desenvolve?
- 5) Você considera que a didática lhe fornece os elementos teóricos e práticos para o desenvolvimento da práxis pedagógica?
- 6) Quais saberes você identifica em sua docência?
- 7) Como os seus saberes profissionais docentes se constituem?
- 8) Você desenvolve e integra esses saberes em sala de aula? Como e por quê os integra?

- 9) A sua prática docente possibilita a constituição e integração dos saberes profissionais? Como e por quê?
- 10) Para você, o que é práxis pedagógica? Como ela se desenvolve?
- 11) Para você existe uma relação entre a prática docente e a práxis pedagógica? Qual e por quê?
- 12) Você identifica algum elemento mais importante para o desenvolvimento dessa práxis na sua atividade docente?
- 13) A práxis pedagógica é alicerçada em quais saberes profissionais docentes? Por quê?
- 14) Você desenvolve a práxis pedagógica? Como e por quê?
- 15) Como você analisa a relação teoria e prática?
- 16) Você desenvolve esta relação na sua atividade docente? Como e por quê?
- 17) Qual teoria pedagógica orienta sua prática docente?
- 18) A docência na Educação Superior contribui para a constituição e integração dos seus saberes profissionais e para o desenvolvimento da práxis pedagógica? Como?