



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO “PROF. MARIANO DA SILVA NETO”
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO



LUZIA ÁUREA BEZERRA ALBANO BARBOSA

**AS BASES EPISTEMOLÓGICAS DA DOCÊNCIA E A PRÁTICA FORMATIVA DOS
PROFESSORES NAS LICENCIATURAS NO IFPI**

TERESINA – PI

2021

LUZIA ÁUREA BEZERRA ALBANO BARBOSA

**AS BASES EPISTEMOLÓGICAS DA DOCÊNCIA E A PRÁTICA FORMATIVA DOS
PROFESSORES NAS LICENCIATURAS NO IFPI**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Pesquisa em Educação da Universidade Federal do Piauí (UFPI) como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação Docente e Práticas na Docência

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Carmen Lúcia de Oliveira Cabral.

TERESINA – PI

2021

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco
Divisão de Representação da Informação

- B238b Barbosa, Luzia Áurea Bezerra Albano.
 As bases epistemológicas da docência e a prática formativa dos
 professores nas licenciaturas no IFPI / Luzia Áurea Bezerra Albano
 Barbosa. – 2021.
 272 f.
- Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Piauí, Centro de
 Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação de
 Pesquisa em Educação, Teresina, 2021.
 “Orientadora: Prof.^a Dr.^a Carmen Lúcia de Oliveira Cabral.”
1. Docência. 2. Professor formador. 3. Práticas formativas.
 4. Entrevista compreensiva. I. Cabral, Carmen Lúcia de Oliveira.
 II. Título.

CDD 378

Bibliotecário: Gésio dos Santos Barros – CRB3/1469

LUZIA ÁUREA BEZERRA ALBANO BARBOSA

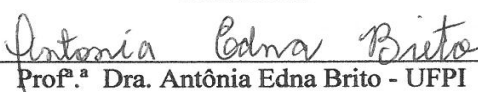
**AS BASES EPISTEMOLÓGICAS DA DOCÊNCIA E A PRÁTICA FORMATIVA DOS
PROFESSORES NAS LICENCIATURAS NO IFPI**

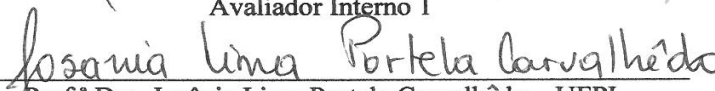
Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação de
Pesquisa em Educação da Universidade Federal do
Piauí – UFPI, na linha de pesquisa Formação
docente e Práticas na Docência, como requisito
parcial para a obtenção do título de Doutora em
Educação.

Teresina, PI: 25 de agosto de 2021.

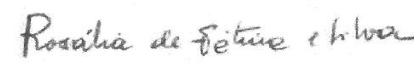
BANCA AVALIADORA

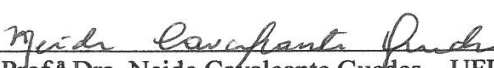

Prof.ª Dra. Carmen Lúcia de Oliveira Cabral – UFPI
Orientadora


Prof.ª Dra. Antônia Edna Brito - UFPI
Avaliador Interno 1


Prof.ª Dra. Josânia Lima Portela Carvalhêdo – UFPI
Avaliador Interno 2


Prof.ª Dra. Emmanoela Moreira Maciel - IFPI
Avaliador Externo 1


Prof.ª Dra. Rosália de Fátima e Silva – UFRN
Avaliador Externo 2


Prof.ª Dra. Neide Cavalcante Guedes – UFPI
Suplente 1 – Avaliador Interno

AGRADECIMENTOS

A DEUS, pelos dons da vida, fé e sabedoria.

Ao Sagrado Coração de Jesus, meu louvor e eterna gratidão.

Ao meu esposo Vicente e meu filho Alan pelo amor, compreensão e incentivo.

Aos meus pais Assis e Antônia pelo amor, dedicação, confiança e apoio.

Ao meu avô Joaquim Albano (in memoriam), pelas lições de vida, amor e carinho.

A Profa. Carmen Lúcia, pelas orientações e apoio na construção de novos conhecimentos. Minha gratidão, sempre!

Aos meus colegas da Turma 10 do PPGEd no DINTER UFPI/IFPI. Demais doutorandos e mestrandos, de forma especial a Waldirene, Rosimeyre, Simone e Airan.

Aos professores do PPGEd/UFPI, em especial a Profa. Antonia Edna, Profa. Josania Portela e Profa. Glória Moura.

Aos interlocutores da pesquisa pela participação e colaboração na realização da pesquisa.

Ao Instituto Federal do Piauí (IFPI), na pessoa do Magnífico Reitor, Prof. Paulo Henrique Gomes de Lima.

A todos aqueles que contribuíram na construção da pesquisa.

A todos vocês, minha GRATIDÃO!

BARBOSA, Luzia Áurea Bezerra Albano. **As bases epistemológicas da docência e a prática formativa dos professores nas licenciaturas no IFPI**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação de Pesquisa em Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2021.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objeto de estudo as práticas formativas de professores que atuam nos cursos de licenciatura no IFPI – *Campus* Teresina Central, partindo do problema: como as bases epistemológicas da docência subjacentes às práticas formativas de professores formadores interferem em sua formação e atuação docente promovendo movimentos de sentidos e significados na docência? Constitui como pressuposto da investigação a tese de que as bases epistemológicas da docência, subjacentes às práticas formativas de professores, implicam sentidos e significados na docência e interferem no processo de formação e atuação docente no contexto dos cursos de licenciatura. Como objetivo geral se propõe a analisar as bases epistemológicas da docência subjacentes às práticas formativas de professores no contexto dos cursos de licenciatura. Considerando a complexidade do objeto de estudo, a pesquisa encontra-se delineada e desenvolvida a partir da constituição de um mosaico teórico-metodológico, de natureza qualitativa em educação com uma abordagem subjetivista na perspectiva fenomenológico-hermenêutica, fundamentado na multirreferencialidade proposta por Ardoino (1998). Na tessitura dos fundamentos teóricos, os estudos de Mizukami (2005-2006), Morosini (2006), Franco (2008), Gatti (2019) ratificam a necessidade de investigações sobre os professores formadores, a partir de suas concepções e como ressignificam suas práticas rompendo com os modelos reducionistas de formação e atuação docente. Utiliza como metodologia a Entrevista Compreensiva proposta por Kaufmann (2013). Os pressupostos da entrevista compreensiva são sistematizados de forma multirreferencial, articulando a escuta sensível (Barbier, 1998), o artesanato intelectual (Mills, 1982, 2009), realizado dados da pesquisa, as entrevistas com 08 professores dos cursos de licenciatura ofertados no IFPI – *Campus* Teresina Central. Os principais dispositivos metodológicos utilizados foram: roteiro guia da entrevista, entrevistas, gravações das entrevistas, fichas de interpretação e planos evolutivos. A construção teórica fundamenta-se em elementos conceituais referenciados a partir das contribuições de Freire (1996), Houssaye (2004), Franco (2016), García (1999), Tardif (2002), Pimenta e Anastasiou (2010) e Vaillant (2003). Sua relevância se apresenta nos sentidos da e na docência constituídos nos processos e práticas formativas do professor formador, em diversos tempo e espaços. O exercício da reflexividade ressignifica os conhecimentos teórico-práticos inerentes à formação e atuação docente em cursos de licenciatura, no contexto institucional em que a docência se configura multifacetada, no qual as bases epistemológicas são continuamente constituídas nas práticas formativas e implicam na formação e atuação docente dos professores formadores. Dentre outras constatações, conclui que a pesquisa contribui para aprofundar as discussões acerca das práticas formativas do professor formador.

Palavras-chave: docência; professor formador; práticas formativas; entrevista compreensiva.

BARBOSA, Luzia Áurea Bezerra Albano. **The epistemological bases of teaching and the formative practice of professors in teaching degree courses at IFPI**. 2021. Thesis (Doctorate in Education) – Postgraduate Program of Research in Education, Piauí Federal University, Teresina, 2021.

ABSTRACT

This research has as the object of study the formative practices of professors who work in the teaching degree courses at IFPI – Teresina Central Campus, starting from the following problem: how do the epistemological bases of teaching underlying the formative practices of teacher educators interfere in their teaching education and performance promoting movements of senses and meanings in teaching? The assumption for the investigation is the thesis that the epistemological bases of teaching, underlying the formative practices of professors, imply senses and meanings in teaching and interfere in the teaching education and performance process in the context of teaching degree courses. The overall goal is to analyze the epistemological bases of teaching underlying the formative practices of professors in the context of teaching degree courses. Considering the complexity of the object of study, the research is delineated and developed from the constitution of a theoretical-methodological framework of qualitative nature in education with a subjectivist approach in the phenomenological-hermeneutic perspective, based on the multi-referentiality proposed by Ardoino (1998). In the texture of theoretical fundaments, the studies of Mizukami (2005-2006), Morosini (2006), Franco (2008), Gatti (2019), ratify the need for investigations on teacher educators, as of their conceptions and how they give new meaning to their practices breaking off the reductionist models of teaching education and performance. The method being used in this research is the Comprehensive Interview proposed by Kaufman (2013). The assumptions of the comprehensive interview are systematized in a multi-referential way, articulating sensitive listening (BARBIER, 1998), intellectual craftsmanship (MILLS, 1982, 2009) and research data, the interviews with 08 professors of the teaching degree courses offered at IFPI – Teresina Central Campus. The main methodological devices used were: interview guide script, interviews, interview recordings, interpretation sheets and evolutionary plans. The theoretical construction is based on the conceptual elements referenced from the contributions of Freire (1996), Houssaye (2004), Franco (2016), Garcia (1999), Tardiff (2002), Pimenta and Anastasiou (2010) and Vaillant (2003). Its relevance is presented in the meanings of and in teaching, constituted in the formative processes and practices of the teacher educator in different times and spaces. The exercise of reflexivity gives new meaning to the theoretical-practical knowledge inherent to the teaching education and performance in teaching degree courses in the institutional context where teaching is multifaceted, in which the epistemological bases are continuously constituted in the formative practices and imply the teaching education and performance of teacher educators. Among other findings, it is concluded that the research contributes to deepen the discussions about the formative practices of the teacher educator.

Keywords: teaching; teacher educator; formative practices; comprehensive interview.

BARBOSA, Luzia Áurea Bezerra Albano. **Las bases epistemológicas de la docencia y la práctica formativa de los profesores en las licenciaturas en el IFPI**. 2021. Tesis (Doctorado en Educación) – Programa de Posgrado en Investigación en Educación, Universidad Federal de Piauí, Teresina, 2021.

RESUMEN

Esta investigación tuvo como objeto de estudio las prácticas formativas de profesores que actúan en los cursos de licenciatura en el IFPI – Campus Teresina Central partiendo del problema: ¿Cómo las bases epistemológicas de la docencia subyacentes a las prácticas formativas de profesores formadores interfieren en su formación y actuación docente, promoviendo movimientos de sentidos y significados en la docencia? Constituye como presupuesto de la investigación la tesis de que las bases epistemológicas de la docencia, subyacentes a las prácticas formativas de profesores, implican sentidos y significados en la docencia e interfieren en el proceso de formación y actuación docente en el contexto de los cursos de licenciatura. Como objetivo general se propone analizar las bases epistemológicas de la docencia subyacentes a las prácticas formativas de los docentes en el contexto de los cursos de licenciatura. Considerando la complejidad del objeto de estudio, la investigación se encuentra diseñada y desarrollada desde la constitución de un mosaico teórico-metodológico de naturaleza cualitativa en educación con un abordaje subjetivista en la perspectiva fenomenológico-hermenéutica basado en la multireferencialidad propuesta por Ardoino (1998). En la tesitura de fundamentos teóricos, los estudios de Mizukami (2005-2006), Morosini (2006), Franco (2008), Gatti (2019), ratificaron la necesidad de investigaciones sobre los profesores formadores, a partir de sus concepciones y cómo resignifican sus prácticas rompiendo con los modelos reduccionistas de formación y actuación docente. Utiliza como metodología la entrevista Comprensiva propuesta por Kaufman (2013). Los presupuestos de la entrevista integral son sistematizados de manera multireferencial, articulando la escucha sensible (BARBIER, 1998), la artesanía intelectual (MILLS, 1982, 2009) realizado los datos de investigación, las entrevistas con 08 profesores de los cursos de licenciatura que se ofrecen en el IFPI - Campus Teresina Central. Los principales dispositivos metodológicos utilizados fueron: guía de entrevistas, entrevistas, grabaciones de entrevistas, hojas de interpretación y planes evolutivos. La construcción teórica se fundamenta en elementos conceptuales referenciados a partir de los aportes de Freire (1996), Houssaye (2004), Franco (2016), García (1999), Tardiff (2002), Pimenta y Anastasiou (2010) y Vaillant. (2003). Su relevancia se presenta los sentidos de la y en la docencia constituido en los procesos y prácticas formativas del profesor formador, en diferentes tiempos y espacios. El ejercicio de la reflexividad, resignifica los conocimientos teóricos y prácticos inherentes a la formación y actuación docente en los cursos de licenciatura, en un contexto institucional en el que la docencia se configura multifacética, en el cuál, las bases epistemológicas son continuamente constituídas en las prácticas formativas e implican en la formación y la actuación docente de los profesores formadores. Entre otras constataciones, se concluye que la investigación contribuye para profundizar las discusiones sobre las prácticas formativas del professor formador.

Palabras clave: docencia; profesor formador; prácticas formativas; entrevista comprensiva.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1	- Professor formador e prática pedagógica no contexto da pesquisa em educação.....	25
Quadro 2	- Concepções pedagógicas.....	37
Quadro 3	- Base multirreferencial conceitual e epistemológica dos conhecimentos/saberes docentes.....	43
Quadro 4	- Grade da entrevista compreensiva.....	64
Quadro 5	- Cursos de formação inicial dos interlocutores da pesquisa.....	70
Figura 1	- Fases do aprender a ensinar.....	93

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Tese e Dissertações
BNC – Formação	Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
CAPES/MEC	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério da Educação
CCE	Centro de Ciências da Educação
CE	Ceará
CCN	Centro de Ciências da Natureza
CEFET-PI	Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí
CEP	Comitê de Ética de Pesquisa
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
CSU	Centro Social Urbano
DCE	Diretório Central dos Estudantes
DFPLC	Departamento de Formação de Professores, Letras e Ciências
FIC	Formação Inicial e Continuada
EC	Entrevista Compreensiva
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ETEFPI	Escola Técnica Federal do Piauí
IEAF	Instituto de Educação Antonino Freire
IES	Instituição de Educação Superior
IFPI	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí
IFs	Institutos Federais
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEM	Laboratório de Ensino de Matemática
MA	Maranhão
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NAPNE	Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas
NDE	Núcleo Docente Estruturante
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores
PI	Piauí

PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PUCRS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
RI	Revisão Integração
SESC	Serviço Social do Comércio
SESI	Serviço Social da Indústria
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TICS	Tecnologias da Informação e Comunicação

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO: CENÁRIOS DE PARTIDA E PERSPECTIVAS DE CHEGADA.....	12
1.1	Temática e problematização.....	12
1.2	Cenários de partida.....	15
1.3	Professor formador em cursos de licenciatura.....	20
2	TESSITURAS EPISTEMOLÓGICAS E METODOLÓGICAS DA PESQUISA.....	32
2.1	Pressupostos básicos.....	32
2.2	Fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa e a entrevista compreensiva.....	50
2.2.1	A grade de perguntas.....	62
2.2.2	Lócus da pesquisa, população, sujeitos da pesquisa.....	64
2.3	Da realização da entrevista compreensiva à construção da teoria: etapas, processos e tessituras.....	70
2.3.1	Organização da Tese.....	78
3	OS DRAMAS DE VIDA TECENDO AS TRAMAS DO DISCURSO TEÓRICO.....	80
3.1	Processos formativos e subjetivação da docência	80
3.1.1	Processo de escolarização e formação inicial.....	80
3.1.2	Os sentidos, significados e finalidades da docência.....	101
3.2	Práticas formativas de professores formadores.....	112
4	SUBJETIVIDADE E OBJETIVIDADE DA E NA DOCÊNCIA DO PROFESSOR FORMADOR.....	119
4.1	Sentidos e significados atribuídos à docência como professor formador nos cursos de licenciatura.....	119
4.2	Conhecimentos fundamentais à formação e atuação docente nos cursos de licenciatura no IFPI – <i>Campus</i> Teresina Central.....	126
5	POÉTICA DO PROFESSOR FORMADOR.....	135
5.1	Atividades teórico-práticas desenvolvidas e peculiaridades da atuação como professor formador no contexto do IFPI – <i>Campus</i> Teresina Central.....	135

5.1.1	Conhecimentos teórico-práticos adquiridos na educação profissional que interferem na formação e atuação como professor formador nos cursos de licenciatura.....	143
5.1.2	Conhecimentos teórico-práticos adquiridos como professor formador nos cursos de licenciatura que interferem na atuação como professor na educação profissional.....	150
5.2	Por que ser professor formador?.....	155
6	CONCLUSÕES.....	160
	REFERÊNCIAS.....	163
	APÊNDICES.....	170
	APÊNDICE A – Ficha de Interpretação.....	171
	APÊNDICE B – Ficha de Interpretação.....	195
	APÊNDICE C – Ficha de Interpretação.....	220
	APÊNDICE D – Plano Evolutivo 16.....	260
	APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	270

1 INTRODUÇÃO: CENÁRIOS DA PARTIDA E PERSPECTIVAS DE CHEGADA

1.1 Temática e problematização

Na condição de professora formadora, observo que as transformações ocorridas a partir do final do século XX afetam a natureza da ciência, a produção do conhecimento e o processo de escolarização. São múltiplas as demandas da sociedade em contínuo processo de mudanças desencadeadas pelo desenvolvimento cultural, científico e tecnológico, colocando em evidência questões sobre educação, docência e, mais especificamente, sobre formação docente.

A formação docente merece destaque, tendo em vista que os professores são partícipes nos processos de desenvolvimento e formação humana. A participação na formação do ser humano, tendo em vista torná-lo apto a enfrentar os desafios da sociedade, impõe ao professor realizar a mediação entre o aluno, o saber produzido culturalmente e o conhecimento científico. O professor deixa de ser um mero transmissor de conteúdos e assume novas posturas, tendo em vista a formação integral dos alunos, a construção de conhecimentos científicos e culturais, ao mesmo tempo em que, de forma crítica, reflexiva e autônoma exerce a atividade docente, contribuindo com a complexa tarefa de melhorar a qualidade da educação.

A docência, atividade profissional dos professores, requer formação específica constituída com base em conhecimentos teóricos e práticos adquiridos ao longo de sua trajetória de vida pessoal, acadêmica e profissional. Ao exercício da docência precede o acesso ao conjunto de conhecimentos necessários à formação e atuação do professor. Esse conjunto de conhecimentos, em contínuo processo de construção, orienta as práticas formativas dos professores em contextos sociais e institucionais.

Na sociedade contemporânea, em que novas exigências são continuamente acrescidas às atividades docentes, faz-se necessário o entendimento sobre os conhecimentos específicos da docência e das práticas formativas de professores, na perspectiva do próprio professor. A formação e atuação do professor são temas relevantes, sempre que se projeta a educação, o porvir e o devir do ser humano e da sociedade. Nesse cenário, coloca-se em evidência a formação e atuação dos professores formadores em cursos de licenciatura.

Nessa perspectiva, a pesquisa parte da seguinte questão: Como as bases epistemológicas da docência, subjacentes às práticas formativas de professores formadores, interferem em sua formação e atuação docente promovendo movimentos de sentidos e significados na docência? Aborda como objeto de estudo as práticas formativas de professores que atuam nos cursos de licenciatura no IFPI – *Campus Teresina Central*.

Desta forma, considero como pressuposto que as bases epistemológicas da docência, subjacentes às práticas formativas de professores, implicam sentidos e significados na docência e interferem no processo de formação e atuação docente no contexto dos cursos de licenciatura. A partir do pressuposto da pesquisa, defino como objetivo da pesquisa, analisar as bases epistemológicas da docência subjacentes às práticas formativas de professores, no contexto dos cursos de licenciatura do IFPI – *Campus* Teresina Central.

Historicamente, a formação e atuação do professor formador são direcionadas sob a influência dos diversos paradigmas ou teorias da educação em coerência com o contexto sociopolítico e econômico, fortemente marcado pelos interesses da classe dominante em detrimento dos interesses da sociedade. Na totalidade dessas influências, cabe ao professor formador considerar, na prática social, os sentidos atribuídos à docência como objeto de reflexão no direcionamento de suas práticas formativas.

No percurso de vida pessoal, acadêmica e profissional do professor formador, o entendimento sobre as formas de organização social e suas práticas educativas, as práticas institucionalizadas e ações e experiências dos sujeitos que as praticam em diversos contextos, dizem muito dos conhecimentos adquiridos e construídos do mundo, da educação, da docência, de si e dos outros. As trajetórias de vida, formação docente e desenvolvimento profissional desses professores integram os processos e práticas formativas, os conhecimentos específicos constituídos, a consciência de si mesmo, dos outros, do compromisso ético e político na relação com os contextos social, cultural e educacional.

O professor formador, sua formação e sua atuação carecem de atenção, pesquisas e estudos que contribuam na compreensão e valorização desse sujeito no que tange à complexidade da docência na educação superior. Em especial, quando se observa o professor formador atuando de forma plural e singular, conforme as peculiaridades dos diferentes níveis e modalidades de ensino, numa mesma instituição de ensino.

A atuação docente em cursos de licenciatura, na consideração de sua complexidade, integra vários aspectos, dentre outros, requer: participação coletiva na construção do projeto de formação docente; delineamento e implementação do projeto de formação docente; atualização dos conhecimentos gerais e específicos; proposição e desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e extensão; investimento em formação teórico-prática nas áreas que constituem os conhecimentos e saberes da docência; valorização da docência como atividade profissional, intelectual, crítica e reflexiva; reconhecimento dos demais sujeitos envolvidos na formação e na atuação docente: os pares e alunos; entendimento da postura ética, política e

profissional inerente à formação e atuação docente, tendo em vista alcançar os objetivos definidos no modelo de formação docente institucional, proposto nos projetos dos cursos de licenciatura, fazendo uso de sua autonomia.

Em todas as possíveis perspectivas do processo de formação docente, nas quais o professor formador é um de seus protagonistas, vislumbra a relevância de sua atuação na concretização desse processo. O que motiva o entendimento sobre suas percepções, através do exercício de reflexividade de si mesmo, dos sentidos e significados atribuídos à intencionalidade de suas práticas formativas, como um ser no mundo e no universo da docência.

A oportunidade de estudar o professor formador como sujeito, em efetivo exercício na docência em cursos de licenciatura, contribui para melhor divulgar o entendimento sobre sua formação e atuação, considerando desde as primeiras experiências como discente, como docente, até o momento atual. De maneira especial, através de sua fala, em situações em que, aos professores formadores são oferecidas condições que viabilizam exercitarem a reflexão sobre suas ações, provocando imersões no universo da docência.

No contexto em que se observa a carência de estudos sobre professores formadores, a pesquisa se justifica como relevante ao contribuir com aportes teórico-práticos da docência a partir da subjetividade do professor formador. Na pesquisa, destacam-se reflexões sobre tempos e espaços da formação e atuação dos professores formadores, considerando as peculiaridades dos processos e práticas formativa na docência.

Os sentidos e significados da e na docência do professor formador que atua nos cursos de Licenciaturas do Instituto Federal do Piauí (IFPI) – *Campus* Teresina Central se apresentam como referências no processo de compreensão e interpretação sobre a formação e atuação de professores formadores, advindas da experiência, dos conhecimentos e intencionalidades que orientam suas práticas formativas, expressas em exercícios de reflexividade, em contexto de conversação, guiada pelo metodologia da entrevista compreensiva.

Durante as entrevistas, dialoguei com professores do IFPI – *Campus* Teresina Central, enquanto sujeitos que, além da atuação em cursos de licenciatura, atuam também como docentes em cursos de nível básico e técnico; em outras graduações e na pós-graduação. Os interlocutores da pesquisa, desenvolvem sua atuação docente com particularidades e singularidades no universo da docência, que denomino docência multifacetada, no sentido de que esta possui identidade, características e atividades específicas e peculiares ao contexto em que se concretiza.

Acredito que a pesquisa contribui para aprofundar as discussões acerca das práticas formativas do professor formador, tendo em vista a melhoria de sua atuação e, conseqüentemente, do processo de formação de professores para a educação básica. Entendo que seja cada vez mais necessário, oportunizar ao professor formador falar de si, dos conhecimentos construídos e de suas práticas que o auxiliem a refletir sobre o desenvolvimento pessoal e profissional em correlação com os sentidos e significados da docência, constituídos em diversos tempos e espaços na trajetória da formação e atuação docente. O exercício da reflexividade na docência ressignifica os conhecimentos teórico-práticos inerentes às práticas formativas do professor formador nos cursos de licenciatura, em contexto institucional em que a docência se configura multifacetada.

1.2 Cenários de partida

O início da problematização da pesquisa se reporta à trajetória de minha relação com a escola e com a docência. Começou há muito tempo, a partir da iniciativa de um jovem no interior do Piauí, no início do século XX, quando teve a oportunidade de conhecer as letras e os números que estimularam sua curiosidade pelo mundo e pelo sentido das coisas, traduzidos por suas observações, leitura de mundo, palavras e números. A partir, portanto, dos conhecimentos adquiridos, da maneira de compreender e organizar as coisas que marcaram sua existência, bem como as pessoas com quem conviveu e os espaços e lugares de suas inúmeras vivências.

Esse jovem foi um mestre-escola, que entendia que conhecimento e cultura são para socializar e multiplicar. Ao se constituir um mestre-escola, marcou de forma significativa sua existência e sua descendência, pelo fato de atribuir grande valor ao próximo e à educação. Parte de sua vida foi eternizada pela maneira de utilizar as ferramentas da leitura, da escrita e do cálculo no trabalho, associados ao conjunto de valores humanos que nortearam sua história de vida e de sua família. O mestre-escola foi, também, exímio mestre-de-obras de formação autodidata. Sobre a percepção de ser mestre-escola, não tive o tempo necessário para conversar sobre isso, mesmo assim questiono: por que ser um mestre-escola? Quais os sentidos de seus ensinamentos?

Aquele jovem mestre-escola era meu avô paterno. Meu primeiro professor de lições de vida. Em seu colo, aprendi a buscar o sentido das coisas, guiada por suas mãos, aprendi o caminho da escola, orientada por seus valores, fiz minha trajetória de vida, que repercute em

meu processo de formação e atuação profissional. Em minhas memórias de criança, tenho comigo que foi meu avô quem me levou à escola no primeiro dia de aula. Conduziu-me até a primeira escola, um prédio imponente, não muito distante de onde morávamos, um lugar onde rapidamente me adaptei. Apresentou-me a primeira professora, como uma referência a quem eu devia obedecer, respeitar e admirar.

Em outro tempo, nos anos 50 do século XX, a história tantas vezes narrada de como aprendeu a ler, escrever e fazer contas em casa, do soletrar das primeiras palavras, das crianças em coro decorando a tabuada, sob as orientações de um professor leigo. Ensina os conhecimentos que havia aprendido, da forma como ocorreu seu processo de aprendizagem. Entre outras crianças, suas alunas, uma menina de inteligência privilegiada marcaria, de forma significativa sua vida. A alegre menina, inteligente e extrovertida era minha mãe. Tempos depois, professora formada na primeira turma da Escola Normal Oficial de Picos, na década de 1960, exerceu o magistério como professora de Língua Portuguesa em escolas públicas durante vinte e seis anos.

Quando criança, acompanhava minha mãe à escola onde exerceu seu magistério, razão por que, posso dizer, que frequentei várias escolas. Estudava no turno manhã em escola da rede privada e, nos demais turnos acompanhava mamãe, que levava a mim e minhas irmãs para a escola em que trabalhava. Dessa forma, em minha segunda infância frequentei a escola em tempo integral.

Aprendi muito cedo o caminho da escola. Frequentei várias escolas, cada uma com sua arquitetura e suas formas de ser escola. Professoras, crianças, sala de aula, sala de professores, carteiras, lápis, cadernos, cartilhas, lições de casa e classe, recreio, merenda completavam o cenário. Está gravada na minha lembrança: ainda ouço a campainha tocando, anunciando a hora do recreio ou de ir para casa; o cheiro da merenda; o arrastar das carteiras; bolinhas e aviões de papel pelo ar e no chão.

Carrego na minha memória a professora fazendo a chamada, o ensaio e o desfile de 7 de setembro, o dia do professor, o dia da criança, o dia do estudante, datas comemorativas, piqueniques, livros, atlas, dicionários, álbuns, apontamentos no caderno e questionários para estudar. As provas, os dias de provas, recebimento do boletim, período de matrículas e férias escolares. A escola sempre foi um ambiente bem familiar. Um lugar especial. Uma lembrança boa.

Nas férias prolongadas, uma de minhas irmãs sugeria: – Vamos brincar de escola! A sala de jantar de nossa casa era a sala de aula. Minha primeira irmã, a professora, as demais

crianças de nossa rua, os alunos. Brincar de escola tinha diferentes sentidos para cada uma das crianças, e assim, brincávamos, aprendíamos e ensinávamos muitas coisas juntas. Décadas depois, descobri que, durante essas brincadeiras, uma amiga de infância foi alfabetizada em nossa sala de jantar. Brincávamos de escola, imitando a professora, copiando, do quadro para o caderno, as letras, as palavras e os numerais.

De forma lúdica, acompanhando e observando as atividades docentes de minha mãe e tias professoras, construí minhas primeiras percepções sobre ser professora. Lembro das atividades do trabalho docente, tais como: semana de planejamento, elaboração e correção de provas, atualização de registros nas cadernetas, preenchimento das fichas de notas sem rasuras. Das leituras folheando as coleções de livros didáticos e a gramática, os cadernos com os planos de aulas e atividades para os alunos, os recursos didáticos. Em alguns momentos, minha casa era a extensão da sala de professores. Cresci nesse universo pedagógico e didático sem a menor intenção de seguir a carreira docente. Mas, sempre observei como minha mãe se preparava para ensinar, da alegria e orgulho de ser professora. Horário da escola “era sagrado”, sem atrasos.

Hoje, as conversas sobre a escola e a docência, cada uma de nós no seu tempo e espaço, são sempre prazerosas. Dessa forma, escola e docência se constituíram como coisas boas e especiais para mim. A escola, lugar de aprender e ensinar. Da docência, as memórias afetivas das professoras que marcaram minha trajetória no processo de escolarização básica, ainda, são bem presentes. São reminiscências vivenciadas como momentos de admiração, referência, gratidão e inspiração.

Da primeira professora até os professores mais recentes, professores da graduação e pós-graduação, tenho comigo a admiração pela maneira como traduzem os dilemas da educação e as questões que permeiam o universo da docência e de ser professor. Da coerência entre o discurso e a prática que me orientam a refletir sobre o universo da docência e sobre minha atuação docente, com encantos e desencantos.

Ser professora não foi uma escolha. A oportunidade de fazer um curso superior surgiu com a reabertura do *Campus* Helvídio Nunes de Barros da Universidade Federal do Piauí (UFPI), em Picos (PI). No edital do processo seletivo do vestibular, oferta de vagas para os Cursos de Licenciatura em Letras e Pedagogia. Optei pelo Curso de Licenciatura em Pedagogia. Sim, tive razões para a escolha do curso e acredito que fiz a escolha certa.

Na universidade, em processos de formação inicial e continuada, desde as primeiras aulas, leituras, debates e reflexões, identifiquei-me com o curso. Tudo que se apresentava era como respostas ou explicações sobre minhas experiências na escola e familiaridades com a

docência. Após conclusão do curso, entendi que permanecer na escola, continuar estudando e ser professora, era o que queria para mim.

Segui em frente nos caminhos da docência, até chegar ao Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí (Cefet-PI) – Unidade Sede, para assumir um novo desafio profissional, ciente de que os conhecimentos teórico-práticos adquiridos representavam pontos de partida em busca de outros conhecimentos necessários ao desenvolvimento da atividade docente, em outro contexto socioeducacional.

Foi uma mudança significativa com situações inéditas em minha experiência como pessoa e professora. Uma nova cidade, uma nova escola, em tudo diferente das demais que já havia frequentado na condição de discente e docente. Na bagagem pessoal do processo de mudança, saudades do meu lugar de origem e das pessoas, acompanhadas das incertezas diante do novo, da coragem de tomar decisões e definir novos objetivos a serem alcançados por mim, com implicações no contexto familiar.

No currículo acadêmico e profissional, a graduação e a pós-graduação em nível de especialização. Como experiência profissional, a atuação como professora efetiva nas redes estadual e municipal de ensino, no ensino fundamental do 6º ao 9º ano e no curso de magistério de nível médio. As atividades como professora substituta em universidades públicas e privadas em cursos de licenciatura. A atuação como coordenadora pedagógica em gerência regional de educação, participando na organização da oferta de ensino em escolas públicas. Experiências diversificadas que muito contribuíram com meu desenvolvimento profissional. Diante dos novos desafios profissionais, as incertezas, os temores e a coragem em assumir de forma consciente, responsável e participativa o compromisso na relação com escola, colegas professores e alunos.

No Cefet-PI, atual IFPI – *Campus* Teresina Central, os desafios e demandas se apresentaram logo no início – atuar na formação de professores em cursos de licenciatura nas áreas de Ciências e Matemática; a necessidade de conhecer a história da escola em seus noventa e dois anos de existência; de conhecer a estrutura física, a organização administrativa e didática institucional; compreender a cultura da escola e a diversidade de cursos ofertados em diferentes áreas do conhecimento; cumprir o compromisso com as atividades inerentes ao perfil da instituição para, efetivamente, assumir as incumbências como professora.

No contexto dos cursos de licenciatura, os desafios de contribuir na implementação de um projeto pioneiro de formação docente na instituição, atuando como professora formadora

nas primeiras turmas dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, Física, Química e Matemática, ministrando disciplinas do núcleo pedagógico.

No desenvolvimento das atividades docentes, a convivência com os pares despertou-me o interesse sobre os processos de formação e práticas formativas, como sujeitos imbricados na formação docente, enfrentando desafios comuns. Em processos mútuos de aprendizagem docente, na busca de suprir as lacunas de conhecimentos e saberes necessários às práticas formativas, conforme as exigências dos novos espaços de atuação e do projeto de formação docente institucional em permanente construção.

No contexto da formação docente, a busca pelo entendimento das finalidades do projeto institucional, o sentido da docência naquele contexto, a necessidade de construir outros conhecimentos, de aprender a ensinar, de aprender a ensinar a ensinar. No movimento cíclico e dinâmico da atuação como professora formadora em cursos de licenciatura, em que os resultados alcançados me remetem a um novo começo, sem me sentir igual ao que já fui/sou.

Imbricada nesse contexto e nesses processos, a princípio, tive a percepção de que estava a observar e participar no percurso da formação de futuros professores mediante margens opostas, onde conflitos, discussões e análises pertinentes à construção de uma proposta de formação docente que estava apenas começando e que foram por mim observados como situações normais. Nessas situações, momentos ou espaços do trabalho individual e coletivo, se fizeram necessárias a edificação de pontes, com a finalidade de facilitar a circulação de uma margem a outra, tendo em vista a construção identitária do curso, em especial, quanto às questões do projeto curricular e à organização dos núcleos de formação.

Se me posicionar em margem oposta, assim também serão minhas perspectivas de uma mesma realidade. Diferentes pontos de vista são necessários, refletem a complexidade e a identidade com a formação docente. Necessário que seja assim, o movimento é necessário, sempre em direção a outras perspectivas que ampliem essa visão, para uma totalidade. Assim como avançar para aproximar essas margens, caminhar juntos numa mesma direção. Mas, preservando minha subjetividade e autonomia na participação coletiva das proposições e implementação de objetivos comuns. Da participação numa proposta de formação docente que implica na formação e atuação como professores formadores, revelando-se artífices na construção da identidade dos cursos de licenciatura do IFPI – *Campus* Teresina Central, na ressignificação dos conhecimentos da docência, nas práticas formativas e na questão do sentido da docência na docência.

O fato é toda experiência traz uma lição, uma aprendizagem, a reinvenção de si mesmo e, nesse processo, eis que emergem outros conflitos, que impõem reflexão, a partir de conhecimentos e saberes adquiridos no processo de desenvolvimento pessoal, acadêmico e profissional. Questionamentos sobre os conhecimentos, se estes atendem às necessidades das práticas formativas, como um exercício de reflexividade constante e inerente à atividade docente. Essas percepções motivaram a formulação da questão inicial da pesquisa, devido à necessidade de discussão sobre as bases epistemológicas da docência, subjacentes às práticas formativas de professores formadores.

Ilustrei através desses cenários, diferentes perspectivas de formação e atuação docente, fazendo referência a algumas formas e locais de ensinar e aprender. Do mestre-escola ao professor formador, os sentidos da docência – ensinar e formar-se que orientam as práticas formativas em diversos contextos socioeducacionais. Na docência, a necessidade da formação específica, do desenvolvimento profissional e do exercício de reflexividade, considerando as ações desenvolvidas em confronto com os conhecimentos teórico-práticos, resignificando e produzindo novos conhecimentos e sentidos da docência. Dessa forma, as mudanças nas práticas formativas dos professores se efetivam como resultado do processo de refletir sobre a própria prática, utilizando as bases epistemológicas como ferramentas para intervenções na docência.

1.3 Professor formador em cursos de licenciatura

Professor formador: de quem se está falando? Quem são os formadores no contexto dos cursos de licenciatura? No cenário da pesquisa, identifiquei esse sujeito compartilhando da concepção de Mizukami (2005, 2006, p. 3):

entendo como formadores todos os profissionais envolvidos nos processos formativos de aprendizagem da docência de futuros professores ou daqueles que já estão desenvolvendo atividades docentes: os professores das disciplinas Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, os das disciplinas pedagógicas em geral, os das disciplinas específicas de diferentes áreas do conhecimento e os profissionais das escolas que acolhem os futuros professores.

Nos processos formativos de futuros professores, a condição dos professores formadores se afigura enquanto mediadores entre as políticas e diretrizes para a formação docente, enquanto partícipes na construção das propostas nas instituições formadoras, através de práticas orientadas, tendo em vista as finalidades da formação docente em nível nacional e institucional.

No contexto das reformas educacionais ocorridas nas primeiras décadas do século XXI, a formação de professores tem merecido destaque, ao colocar o professor formador dentre os principais protagonistas na concretização das políticas e programas para a formação de professores para a educação básica.

Nessas décadas iniciais, o enquadramento político e legal da formação docente no Brasil permite estabelecer reflexões e relações entre as diretrizes curriculares de formação de professores para a educação básica e ações de ensino recomendadas pelas instituições de ensino formadoras, com ênfase nas recentes Resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE): Resolução CNE/CP nº 2/2015 (Brasil, 2015) – define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial, em Nível Superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura), e para a Formação Continuada; Resolução CNE/CP nº 2/2019 (Brasil, 2019) – define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNCC-Formação).

A atual legislação referente à formação de professores para a educação básica, orienta o modelo de formação holística, sinalizando com possibilidades de rompimento com visões reducionistas, simplistas e fragmentadas, na perspectiva de uma visão mais profunda, aberta, crítica e relacional entre os princípios e valores universais da educação e da docência.

Entretanto, ainda é possível observar, nas práticas de professores formadores, a persistência de uma perspectiva reducionista na formação docente, de cunho bacharelesco com denominação de licenciatura, em que os princípios e os conhecimentos teórico-práticos basilares da formação parecem não dialogar entre si, fazendo-se necessárias análises sobre o perfil de formação docente delineada nas determinações legais e, de que forma podem ser traduzidas e implementadas no contexto dos cursos de licenciatura.

Essas e outras análises devem ser consideradas no contexto das reformas dos projetos pedagógicos de curso e nas práticas formativas, que se orientam por meio de uma proposta de formação docente coerente com as determinações legais, com os sentidos e significados da docência estabelecidos pelos professores formadores e mediante as condições concretas das instituições de ensino.

Sob o viés da legislação educacional vigentes, a Resolução CNE/CP nº 1/2015 (Brasil, 2015), ao definir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, determina como princípios que norteiam a base comum nacional para a formação inicial e continuada:

a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação (Brasil, 2015, p. 2).

Como tradutores das determinações legais, os professores formadores devem refletir sobre as práticas institucionalizadas e as ações pertinentes aos novos cenários em que se projetam a formação docente. Sem desconsiderar a tradição e os resultados alcançados pelo atual modelo de formação, a atualização da proposta de formação docente implica na participação dos professores nos diversos níveis de concretização, desde a atualização dos projetos pedagógicos de cursos de licenciatura e planejamentos de ensino, até as atividades teórico-práticas desenvolvidas em espaços formativos.

Os princípios norteadores para a formação inicial e continuada configuram um cenário teórico-prático complexo, considerando que os professores devem, a priori, ressignificar os conhecimentos adquiridos através do confronto entre o que se anuncia e as práticas formativas cotidianas. De forma individual e coletiva, esse processo configura-se essencialmente reflexivo e participativo.

No processo de construção da identidade do modelo de formação, importa definir o que deve ser mantido e alterado, sendo fundamental superar os conflitos pessoais e profissionais. Esse processo configura-se como momento de reflexividade, em que o próprio professor formador tem a oportunidade de rever suas ações e decisões, se na perspectiva de ressignificação das práticas, se mediante uma postura de resistência, frente aos novos cenários da formação docente.

De qualquer forma, o professor formador ao refletir sobre suas práticas formativas posiciona-se na busca das intencionalidades de suas ações, assumindo posturas que julga necessárias, em atenção as diretrizes que, nesse período, se apresentaram em intervalos menores e com maior nível de aprofundamento em relação aos princípios e finalidades para a formação docente.

No que concerne a esses aspectos, implica refletir de forma complexa e multidisciplinar quanto às questões éticas e políticas, acerca da tarefa de problematizar as orientações previstas na reforma curricular para a educação básica e para a formação docente. A implementação dos currículos é uma tarefa repleta de desafios. A Resolução CNE/CP nº 2/2019 (Brasil, 2019), ao definir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituir a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da

Educação Básica (BNC-Formação), determina que as políticas de formação de professores para a educação básica, em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tenha como princípios, entre outros:

[...]

b) a valorização da profissão docente, que inclui o reconhecimento e o fortalecimento dos saberes e práticas específicas de tal profissão;

[...]

d) a garantia de padrões de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras;

e) a articulação entre a teoria e a prática para a formação docente, fundada nos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão;

[...];

g) a articulação entre a formação inicial e a formação continuada;

h) a formação continuada entendida como componente essencial para a profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e a experiência docente;

i) a compreensão dos docentes como agentes formadores de conhecimento e cultura e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a conhecimentos, informações, vivência e atualização cultural;

j) a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte, o saber e o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (Brasil, 2019).

A Resolução CNE/CP nº 2/2019 (Brasil, 2019) amplia ainda mais os princípios norteadores dos saberes e práticas formativas a serem edificados pelas instituições formadoras, reforçando a importância das bases epistemológicas dos professores formadores. Problematicar essas demandas legais na tradução e implementação das políticas para a formação de professores para a educação básica, na atualização dos projetos e planos de ensino, na construção e efetivação dessas diretrizes através da participação coletiva e individual, dialogando com seus pares, gestores e discentes, entre outras atividades de suas práticas formativas, impõe ao professor formador refletir sobre possíveis cenários de atuação e formação.

O contexto da educação nacional, este tem sido um período em que se destacam políticas e programas para a formação docente, na formação inicial, na segunda licenciatura e na formação continuada, em que é crescente e notória a participação dos professores formadores. Configurando-se como uma das dimensões da profissão docente, comporta problematizar suas práticas e ações, considerando as prerrogativas legais, na medida em que desenvolvem múltiplas práticas em tempos e espaços diversos no contexto institucional.

De acordo com Mizukami (2005-2006), “se os professores estão ocupando posição central nas reformas educacionais (ao menos em termos de discursos oficiais), os formadores de professores seriam, por decorrência, os pilares de novas reformas educacionais”. Como tradutores e promotores das determinações legais no contexto institucional, novas posturas são exigidas dos professores formadores.

Os formadores devem estar envolvidos com o projeto político pedagógico do curso, construir parcerias com escolas e setores da comunidade, trabalhar coletivamente e de forma integrada, elaborar documentação a ser apresentada a órgãos oficiais, orientar Trabalhos de Conclusão de Curso, orientar pesquisas de Iniciação Científica, publicar regularmente etc. (Mizukami, 2005-2006, p. 7).

As questões teórico-práticas relacionadas às práticas formativas do professor formador, adequadas às demandas do atual contexto histórico predispõem a realização de diversas atividades profissionais e acadêmicas. São atividades inerentes ao trabalho docente que colocam esse profissional como um agente social e educativo à frente do seu tempo e espaço de atuação, na vanguarda da formação docente. Desse modo, ao fazer parte de um projeto institucional, assume a intencionalidade dessas atividades de forma individual e coletiva.

Se as atuais diretrizes curriculares acenam para um maior desdobramento das atividades do professor formador e para a ampliação das formas de participação na implementação dessas demandas, passei a interrogar-me como essas mudanças, de fato, se efetivam no cotidiano das práticas formativas. Na identificação das orientações teóricas e metodológicas necessárias ao professor formador nos cursos de licenciatura e como estão referenciadas no contexto da pesquisa em educação, a constituição do quadro referencial, possibilitou-me situar a correlação entre o professor formador e as práticas pedagógicas referenciadas na pesquisa em educação, no período de 2013 a 2017.

Quadro 1 – Professor Formador e Prática Pedagógica referenciados no contexto da Pesquisa em Educação

Instituição, Ano, Título, Autor(a), Palavras-chave	1. Objetivo Geral da Tese. 2. Resposta(s) à Questão Norteadora: Quais orientações teórico-metodológicas necessárias à prática pedagógica do professor formador estão referenciadas e constituídas no contexto da pesquisa em educação?
1. (UFJF, 2017). A Formação dos Formadores do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Autor(a): CORRÊA, Carla Patrícia Quintanilha. Palavras-Chave: Pibid. Formação de Professores. Formação de Formadores.	1. Objetivo Geral: Identificar e analisar a relação entre a trajetória formativa e as concepções de formação dos professores formadores de Matemática, Física e Química participantes do Pibid em um município do estado do Rio de Janeiro. 2. Resposta à questão norteadora: Os professores que atuam nas licenciaturas são responsáveis por suas trajetórias formativas e dos licenciandos. “As trajetórias formativas compreendem um processo sistematizado e organizado que envolve tanto os sujeitos que estão se preparando para serem docentes quanto àqueles que já estão engajados na docência superior” (Isaia; Bolzan, 2007, p. 3).
2. (PUCRS, 2017) Práticas Pedagógicas no curso de Pedagogia: para uma relação entre teoria e prática. Autor(a): MACHADO, Viviane Guidotti. Palavras-Chave: Práticas Pedagógicas. Formação de Professores. Curso de Pedagogia.	1. Objetivo Geral: Compreender a organização das práticas pedagógicas em um curso de Pedagogia no sentido da articulação entre teoria e prática em sala de aula. 2. Resposta(s) à questão norteadora: Para que as práticas pedagógicas sejam produzidas a partir da consideração da realidade dos alunos, é preciso a reflexão crítica de ambos – alunos e professores-envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem em práticas pedagógicas mediadas a partir do diálogo problematizador – como instrumento que conduz um caminho de interação entre professor e aluno, já que “O diálogo é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo” (Freire, 1980, p. 82). [...] a concepção defendida aqui sobre práticas pedagógicas segue as ideias de Fernandes (2006, p. 447, grifo da autora), como uma “[...] <i>prática intencional de ensino e de aprendizagem, não reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar e aprender</i>”. Aproximo-me das palavras de Freire e Shor (1986, p. 45), “[...] entender o contexto social do ensino”, é extremamente importante para que o professor proporcione uma educação problematizadora, a partir de práticas pedagógicas em que os conhecimentos teóricos estejam alinhados à realidade social, dando novos significados ao processo de ensino e de aprendizagem.
3. (UFSCAR, 2016). Formadores de Professores: Aspectos da Constituição de sua Profissionalidade. Autor(a): MAGALHÃES, Elisa Gomes. Palavras-Chave: Formação de Professores. Formadores de Professores. Percursos de Formação. Profissionalidade do Formador. Memoriais de Formação. Comunidade de Aprendizagem Online.	1. Objetivo Geral: Compreender os processos de aprendizagem da função e a constituição de aspectos da profissionalidade como formador nos percursos formativos vividos por formadores de professores em exercício nos anos iniciais do Ensino Fundamental. 2. Resposta(s) à questão norteadora: Estudos de Vaillant (2003) apontam como características necessárias aos formadores: possuir experiência docente, rigorosa formação científica e didática, serem conhecedores de concepções de ensino-aprendizagem

	condizentes com sua formação, estejam prontos a trabalhar com a formação de adultos e serem prontos a auxiliar os professores a configurar seu trabalho diante das demandas atuais exigidas pelo sistema educacional.
4. (UFSCAR, 2016). Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional da Docência em um Espaço Híbrido de Formação: O Terceiro Espaço. Autor(a): CARDOSO, Luciana Cristina. Palavras-chave: Formação inicial e continuada de professores; Aprendizagem híbrida; Espaços híbridos de formação; Aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência; Educação a distância.	1. Objetivo Geral: investigar processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência, resultantes das experiências vivenciadas por essas participantes nas salas de aula nas quais estiveram inseridas, tendo como foco a construção de sua base de conhecimentos para o ensino e as possíveis contribuições de espaços formativos delineados sob a perspectiva híbrida aqui assumida. 2. Resposta(s) à questão norteadora: Mizukami (2004), ao falar sobre a “base de conhecimento”, destaca que tal base se refere a um repertório profissional que contém categorias de conhecimento que subjazem à compreensão que o professor necessita para promover aprendizagem dos alunos. Trata-se de um modelo que foi desenvolvido considerando o conceito de ensino como profissão, envolvendo delimitação de campo de conhecimento que pode ser sistematizado e partilhado com outros: os profissionais de ensino necessitam de um corpo de conhecimento profissional codificado e codificável que os guie em suas decisões quanto ao conteúdo e à forma de tratá-lo em seus cursos e que abranja conhecimento pedagógico geral e conhecimento pedagógico do conteúdo.
5. (UFSCAR, 2014). Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: Contribuições, Limites e Desafios para a Formação docente. Autor(a): DEIMLING, Natália Neves Macedo. Palavras-chave: Formação de professores. Pibid. Condições objetivas subjetivas de trabalho e carreira docente. Relação universidade-escola	1. Objetivo Geral: Identificar e analisar as contribuições e os limites do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência da Universidade tecnológica Federal do Paraná para a formação dos bolsistas de iniciação à docência e para a formação e atuação docente dos supervisores da educação básica, professores colaboradores, e dos coordenadores institucionais e área de gestão de processos educacionais e de área do Programa. 2. Resposta(s) à questão norteadora: [...] o autor Shulman (2005) elaborou o que ele mesmo denomina de “base de conhecimento para a docência” composta pelas seguintes categorias: conhecimento do conteúdo; conhecimento didático geral; conhecimento do currículo; conhecimento didático do conteúdo; conhecimento dos alunos e de suas características; conhecimentos dos contextos educativos; conhecimento dos objetivos, finalidades e valores educativos e de seus fundamentos filosóficos e históricos.

Fonte: Corrêa (2017); Machado (2017); Magalhães (2016); Cardoso (2016); Deimling (2014).

As pesquisas e estudos em desenvolvimento contribuem com a valorização do professor formador, no fortalecimento das práticas e na produção de conhecimentos da docência, rompendo os limites da atuação para além da sala de aula, ampliando as potencialidades e fragilidades em face aos desafios da docência na educação superior em que se articulam o ensino, a pesquisa, a extensão e a formação de professores. Entre outros autores, Isaia e Bolzan

(2007), Fernandes (2006), Vaillant (2003), Mizukami (2004), Shulman (2005) colaboram com estudos sobre as práticas pedagógicas do professor formador na docência, nos cursos de licenciatura.

Os processos formativos analisados consideram as peculiaridades da formação inicial e continuada, com destaque para os processos de formação na experiência, na reflexividade e na autoformação, capazes de gerar identidades e inovações na docência universitária. Isaia e Bolzan (2019) destacam a relação entre ensino e pesquisa observando as dificuldades dessa relação entre os professores formadores que atuam nos cursos de licenciatura, ocorrendo a dissociação entre o professor que ensina e o professor pesquisador, evidenciando uma visão fragmentada e a ruptura entre a docência e a pesquisa.

Esta cultura de dissociação e desvalorização do ensino/docência em relação à pesquisa, que permeia o interior da academia, pode impedir os professores de se conscientizarem que são, ao mesmo tempo, responsáveis por suas trajetórias formativas e de seus alunos. Não se trata, contudo, de optar por uma função em detrimento de outra, e sim, de integrá-las à prática educativa (Isaia; Bolzan, 2019, p. 4).

Os processos formativos integram a participação do professor e do aluno como protagonistas das recíprocas ações de ensinar e aprender na perspectiva da produção pedagógica em que as atividades propostas, desenvolvidas e refletidas de forma coletiva, deem conta de novas abordagens temáticas de interesse comum à formação (não somente restrita àquelas áreas específicas) denominadas por Isaia e Bolzan (2019, p. 4) de conhecimento pedagógico compartilhado:

O processo de constituição desse conhecimento implica na reorganização contínua dos saberes pedagógicos, teóricos e práticos, da organização das estratégias de ensino, das atividades de estudo e das rotinas de trabalho dos docentes, onde o novo se elabora a partir do velho, mediante ajustes desses sistemas.

Na compreensão da organização das práticas pedagógicas, no sentido da articulação entre teoria e prática em sala de aula, as discussões de Machado (2017) configuram-se com apoio nas contribuições de Fernandes (2008) ao redimensionarem o espaço da sala de aula universitária estabelecendo uma nova territorialidade desse cenário social e pedagógico, dos limites tradicionalmente definidos para além das barreiras institucionais e físicas, ultrapassando paredes, corredores e muros das instituições superiores de ensino. A aula universitária, como

espaço interativo e colaborativo, favorece a consciência sobre o valor formativo da produção pedagógica com interesses comuns a seus protagonistas.

Para além dos limites institucionais e físicos, esses autores chamam atenção para as questões das barreiras atitudinais, simbolizadas pelas fronteiras dos pensamentos e concepções, que aprisionam as mentes dos sujeitos, afastando-os do contexto histórico em que desenvolvem sua formação e atuação docente e a produção de conhecimentos. No que concerne às formas de ocupação do espaço da aula, referem que este suplante suas dimensões geográficas, caracterizando-se como espaço de autonomia do professor formador na relação professor-aluno.

Fernandes (2008), na perspectiva de uma pedagogia dialógica fundamentada em Freire e Shor (1986), reverbera a discussão sobre a territorialidade da sala de aula em que as tessituras de uma teia de relações envolvem o conhecimento como uma categoria fundante da aula universitária em que várias dimensões se articulam – pedagógica, epistemológica, política e estética. Dessa forma, a prática pedagógica não se encontra avulsa e sua intencionalidade não fica reduzida às questões didático-metodológicas.

Essa compreensão de aula dimensiona a impossibilidade de reduzi-la a uma construção arbitrada pelas paredes que a circundam e a uma pedagogia isolada e fechada em campos disciplinares, de uma perspectiva única, o que certamente lhe roubaria a marca de um território delimitado pelas relações interpessoais, pelas intersubjetividades presentes entre professores e alunos e no trabalho com o conhecimento (Fernandes, 2008, p. 201).

As práticas formativas do professor formador estão inseridas na contextualidade, totalidade e territorialidade da relação sala de aula, na instituição de ensino e na sociedade, no espaço e tempo de sua trajetória formativa e nas experiências da e na docência. Contrário aos determinismos sociais e às demandas das questões políticas e econômicas do sistema educacional, marcado por seus vieses políticos ideológicos para a formação docente, o entendimento é sobre a necessidade da constituição de uma cultura docente como resultado das ações e contínuos exercícios de reflexividade que permeiam a formação e atuação do professor em sua profissionalidade.

A esse respeito, a problematização apresentada por Magalhães (2016) proporciona a aproximação com autores tais como García (1999) e Vaillant (2003). Em Vaillant (2003), por exemplo, consultei estudos relevantes sobre a formação de formadores e o estado da prática da formação docente no contexto da América Latina e do Caribe, no início do Século XXI, envolvendo pesquisas no Chile, Uruguai, México, Brasil, entre outros países, que apontavam a carência de estudos e a ausência de políticas para o professor formador.

Ao evidenciar o papel do formador como figura chave no desempenho profissional dos docentes, o autor considera que a docência é uma profissão exercida por um número muito expressivo de pessoas as quais, ainda que tenham “um núcleo básico comum de competências e capacidades, também desenvolvem uma crescente especialização” (Vaillant, 2003, p. 36).

Vaillant (2003) concebe a formação dos formadores como um processo contínuo, sistemático e organizado, envolvendo a multiplicidade e diversidade de estratégias durante o desempenho profissional dos formadores, notadamente em dois momentos: estratégias para iniciação dos formadores em sua tarefa e estratégias durante o desempenho profissional dos formadores.

A propósito, é como refere a autora, no processo de formação contínua, as estratégias devem se configurar no aprofundamento de três dimensões que operam simultaneamente:

- Dimensão informativa de contato com os conteúdos – disciplinares e pedagógicos – em um nível de especialização crescente;
- Dimensão prática com a transferência do conhecimento para compreensão e resolução de situações concretas;
- Dimensão de apropriação pessoal, na qual se produz a transformação do conhecimento gerado nas dimensões anteriores em aprendizado significativo (Vaillant, 2003, p. 36).

Partindo dos estudos e pesquisas de Vaillant (2003) sobre o estado da prática do professor formador no contexto da América Latina e Caribe, no início do Século XXI, faz-se necessário um contraponto utilizando como referência o relatório Professores do Brasil: Novos Cenários de Formação (Gatti, 2019), apresentado por grupos de pesquisadores em educação e organizado por Bernardete Angelina Gatti.

O relatório em causa dedica o Capítulo VIII aos formadores de cursos de licenciatura demarca como ponto de “obscurecimento no bojo das discussões e pesquisas no campo da formação docente o formador, aquele que não só conduz a formação inicial de professores, como também atua na formação permanente”:

No contexto de redefinição da formação inicial de professores, especialmente nas duas últimas décadas, é preciso avaliar que os docentes formadores estão envolvidos, direta ou indiretamente, na construção dos projetos de formação que expressam as experiências teóricas e práticas a serem desenvolvidas por formadores e licenciandos, bem como tudo que se faz para materializá-las nas práticas formativas (Gatti, 2019, p. 272).

Do cenário apresentado em relação ao estado da arte da prática do professor formador e das dimensões propostas por Vaillant (2003), como estratégias de formação continuada do professor formador, às contribuições de Gatti (2019), observa-se a expansão quantitativa do número de professores formadores, de instituições formadoras de futuros professores e o gradativo aumento percentual de professores mestres e doutores.

As recentes políticas para a formação de professores têm efetivado programas e ações de iniciação à docência que tornam o magistério mais atrativo para os jovens que buscam a formação em nível superior, ao postularem uma vaga em um curso de licenciatura ou mesmo ao decidirem permanecer no curso que se encontram estudando. Paralelamente, vejo que é crescente a preocupação quanto às condições de atuação e formação continuada de professores, considerando a relevância de sua participação no cenário da formação docente dos pares, dos alunos e da autoformação.

O relatório coordenado por Gatti (2019) é atual e contribui no entendimento de que os professores formadores são os mediadores e tradutores das políticas e programas para a formação docente inicial e continuada; no conhecimento do perfil desse sujeito no cenário da docência universitária e, como esses sujeitos desenvolvem sua formação e atuação sobre vários aspectos. Contribui, ainda, por apresentar o estado da arte quanto às tendências de pesquisas das produções acadêmicas sobre o professor formador e, na evidência de lacunas que demandam futuras pesquisas, para conhecer e saber bem mais sobre os professores formadores que atuam nos cursos de licenciaturas.

“É preciso investir no que efetivamente pode constituir a singularidade dessa profissão” (Gatti, 2019, p. 302), com especial atenção às distintas características das instituições de educação superior em que os professores formadores efetivam sua formação, atuação e complexa profissionalidade docente, incluindo os cenários sociais e institucionais em que desenvolvem suas práticas e lançam olhares rumos a outros horizontes para a formação docente.

No âmbito dessa discussão, acrescento as contribuições de Cardoso (2016) e Deimling (2014) referenciadas, entre outros autores, em Mizukami (2004) e Shulman (2005), trazendo as discussões sobre a base de conhecimento para a docência. São aportes teórico-práticos de pesquisadores que se dedicam à investigação na docência do ensino superior e, de forma mais específica, que atuam nos cursos de licenciatura.

A denominação base de conhecimento é comum aos autores referenciados nas pesquisas, sendo caracterizada como um conjunto de competências, habilidades e atitudes ou dimensões, inerentes à formação docente, em que o professor, em tempos e espaços diversos

de formação e atuação, participa de forma passiva ou ativamente, sofre influência das dimensões filosóficas e pedagógicas durante a trajetória de sua formação pessoal, acadêmica e profissional, enquanto sujeito em processo de desenvolvimento e formação, desde sua condição discente até alcançar a dupla condição de ser docente/discente.

De acordo com Gatti (2019), as pesquisas que têm como objeto de estudo o professor formador, que atua em cursos de licenciatura, precisam ser expandidas e integrar os aspectos que permeiam a complexidade da docência, as questões relativas à profissionalidade, à indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, entre outros aspectos.

Esses diferentes aspectos retratam a complexidade que envolve o trabalho do professor formador e a constituição de sua profissionalidade, sinalizando o necessário estudo das especificidades do seu trabalho docente, bem como da sua natureza e significado, o que remete à discussão acerca dos conhecimentos profissionais que constituem a profissão docente do formador. Entretanto, os resultados deste levantamento e das pesquisas a que se teve acesso confirmam que, na realidade brasileira, o interesse pelo professor formador de professores para a educação básica ainda é incipiente (Gatti, 2019, p. 302).

No decorrer desta pesquisa, que dispõe como objeto de estudo as práticas formativas de professores que atuam nos cursos de licenciatura no IFPI – *Campus* Teresina Central, busquei colocar, no epicentro dos questionamentos que orientam as nuances investigativas e seus respectivos estudos, facetas ainda poucos exploradas em relação a esses sujeitos, no que diz respeito ao exercício da reflexividade e à oportunidade de falarem de si, dos alunos, dos pares e dos contextos em que desenvolvem sua formação e atuação docente.

2 TESSITURAS EPISTEMOLÓGICAS E METODOLÓGICAS DA PESQUISA

2.1 Pressupostos básicos

Discussões sobre as bases epistemológicas da docência e as práticas formativas de professores que atuam nos cursos de licenciatura trazem à luz considerações acerca da docência como “um campo específico de intervenção profissional na prática social” (Pimenta; Anastasiou, 2010, p. 13).

Nessa direção, a multirreferencialidade proposta por Jacques Ardoino (1993) se apresenta como paradigma epistemológico de referência na compreensão dos pressupostos básicos contidos no objeto da pesquisa. Nesse sentido, a multirreferencialidade, “mais do que uma posição metodológica, é uma posição epistemológica” (Barbosa, 1998, p. 14), que possibilita analisar de forma não reducionista um dado objeto de estudo.

A abordagem multirreferencial é favorável quando o estudo do objeto de conhecimento implica a apreensão deste em sua complexidade, em que o sujeito da pesquisa se posiciona e busca outra interpretação e compreensão desse objeto. Para Barbosa (1998, p. 14) “É uma posição epistemológica, ou seja, de crítica e criação científica”. A perspectiva é articular aspectos que se distinguem entre si, tais como:

Cosmos (sentido filosófico) *versus* caos; quantitativo *versus* qualitativo; pensamento simplificador *versus* pensamento complexo; clareza *versus* obscuridade; [...] racionalidade *versus* de; explicação *versus* compreensão; lógica *versus* sentido; saber e saber-fazer *versus* saber-ser e saber-deixar-ser. [...] (Barbosa, 1998, p. 14).

A construção de um mosaico multirreferencial constitutivo possibilitou o entendimento sob diversos pontos de vista e abordagens da docência em seus aspectos teórico-práticos, articulando algumas teorias pedagógicas, tendo em vista a organização de referências que deem conta da complexidade que envolve a realidade na qual se encontra inserido, observando-a e questionando-a em sua universalidade e particularidades.

Na prática social, a perspectiva mais ampla da docência é o cenário da educação enquanto processo inerente ao desenvolvimento humano, em que o ser humano se coloca como um ser-no-mundo. Sendo este o entendimento da educação enquanto processo, quer na história de cada sociedade, e no plano da vida de cada indivíduo, quer no contexto das práticas formativas do professor formador em cursos de licenciatura.

De acordo com Libâneo (2013, p. 13), ao discutir as relações entre prática educativa e sociedade, “O trabalho docente é uma das modalidades específicas da prática educativa mais ampla que ocorre na sociedade”. Está inserida no processo de educação, em sentido amplo e estrito. Em sentido amplo, a educação compreende os processos formativos que ocorrem no meio social, nos quais os indivíduos estão necessariamente envolvidos. Em sentido estrito, a educação ocorre em instituições específicas, escolares ou não, orientada por finalidades explícitas mediante ação consciente, deliberada e planejada, integrada aos processos formativos gerais da sociedade.

O trabalho docente é parte integrante do processo educativo mais global pelo qual os membros da sociedade são preparados para a participação na vida social. A educação – ou seja, a prática educativa – é um fenômeno social e universal, sendo uma atividade humana necessária à existência e ao funcionamento de todas as sociedades (Libâneo, 2013, p. 14-15).

Presente em todas as formas de organização humana, a prática educativa é direcionada a uma finalidade definida a partir de concepções de sociedade, ser humano e educação. Os modelos de educação sistematizados e formalizados por meio de teorias descrevem e prescrevem ações direcionadas às finalidades da educação, como um conjunto de normas científicas. Mas, não são apenas as teorias e suas funções práticas que definem as ações pertinentes às finalidades da prática educativa. O caráter intencional da prática educativa, de forma coerente aos contextos socioeducativos, exige constante atualizações dos conhecimentos com base nas necessidades dos sujeitos envolvidos nessa atividade humana.

No entanto, quando indagados sobre o que deveriam conhecer em sentido mais amplo e estrito, sobre o “saber” e o “saber fazer” referentes à docência, as respostas dos professores não incluem muitos dos conhecimentos teórico-práticos fundamentais e inerentes ao trabalho docente. As reflexões sobre os conhecimentos constituídos da filosofia e das ciências da educação, como instrumentos para questionar a realidade e construir propostas de intervenções na prática social e educacional, carecem da teoria da educação que orienta a constituição das bases epistemológicas da docência.

Na construção da cientificidade pedagógica, diversas teorias fundamentam a reflexão sobre a interrelação entre educação, ser humano, sociedade, cultura e valores, sendo essa reflexão do campo específico da Pedagogia em colaboração com outras ciências humanas. Ao analisar a realidade das escolas, neste início do século XXI, estudos e pesquisas evidenciam, certo esgotamento das bases epistemológicas da subjetividade pedagógica.

As práticas pedagógicas, construídas e buscadas historicamente, já não parecem produzir possibilidades de ensino ao professor nem de aprendizagem aos alunos; aliás, tais práticas já não parecem ser trabalhadas em processo de formação inicial de docentes (Franco, 2012, p. 40).

A teoria da educação ao refletir sobre o seu objeto - o processo de educação, suas finalidades e respectivos modelos de educação, formação de professores e práticas de professores, entre outros aspectos na complexidade da pedagogia e da docência, direcionam seus questionamentos para o “saber”, “saber fazer”, “saber ser” e “saber conviver” na docência, em contextos históricos e culturais diversos, integrando um arcabouço teórico-prático científico. De acordo com Houssaye (2004), existe um mal-entendido sobre qual é de fato a ciência da educação, numa clara tentativa em afogar a pedagogia em definições generalizadoras, contrárias à pedagogia, enquanto campo específico, na articulação teoria-prática em educação, que integra várias dimensões da educação.

Mediante a dimensão ontológica, “a Pedagogia é portadora de uma abordagem específica do homem e de seu devir” (Houssaye, 2004, p. 8), capaz de orientar a ação sobre o homem e sobre seu destino. Os sentidos do ser humano e seu desenvolvimento, enquanto processos educacionais formativos, reportam-se às formas de compreensão do ser humano em sua capacidade de historicizar sua existência, relacionando-se com seu passado, projetando seu vir a ser e o modo de viver o presente. A consideração da natureza humana e os sentidos do desenvolvimento humano, em seus processos formativos universais e singulares, orientam a definição de qual conhecimento ou saber específico dá conta da produção de proposições na educação e na docência.

Na perspectiva epistemológica da Pedagogia, Houssaye (2004) considera que, a teoria da educação integra a teoria e prática no movimento dialético da ação educativa, e que a produção pedagógica se origina na relação teoria-prática em educação. A partir da ação do professor na produção dos conhecimentos pedagógicos, quando este supera a tendência ao reducionismo de ser um simples prático, aquele que executa a ação educativa, ou um puro teórico, que apenas pensa o ato pedagógico.

Ao assumir tal postura, o professor reconhece a pedagogia como campo epistemológico da cientificidade pedagógica, ao estabelecer a necessária relação entre a teoria e as práticas vivenciadas em diferentes espaços e tempo, como sujeito e agente educativo, com capacidade de apropriação e construção de saberes docentes. Nessa perspectiva, compartilhamos do mesmo posicionamento de Houssaye (2004, p. 7-8):

- [...] a pedagogia é um saber legítimo;
- a pedagogia produz saberes específicos;
- a formação pedagógica é específica;
- a formação pedagógica deve ser construída em torno desses saberes específicos legítimos e específicos;
- os saberes pedagógicos se produzem na articulação de ações realizadas, de concepções científicas e didáticas, de convicções normativas e de intenções filosóficas;
- os saberes pedagógicos não podem ser confundidos com os saberes disciplinares;
- os saberes pedagógicos, por sua vez, também são capazes de gerar saberes sobre a pedagogia, a educação e a humanidade [...].

Para Houssaye (2004, p. 10), a pedagogia é uma abordagem específica, “é a reunião mútua e dialética da teoria e da prática educativa pela mesma pessoa, em uma mesma pessoa”. É na efervescência e urgência das ações docentes, nas situações em que o professor procura conjugar a teoria e a prática a partir de sua própria atuação, que se expressam ações geradoras de conhecimentos e saberes pedagógicos na busca do sentido da educação.

A pedagogia é, portanto, uma reflexão sobre a ação educativa em vista de melhorá-la, uma dialética teoria-prática necessária aos professores formadores, na reflexão e enfrentamento das situações pedagógicas. E, também, entre outros aspectos, nas situações em que trabalha as resistências dos alunos, as próprias resistências e as dos pares; questiona as práticas institucionalizadas e instituintes da atividade docente; constitui as bases de conhecimentos nos processos formativos; analisa os enquadramentos legais e normativos, articulando-os às questões éticas, políticas e à autonomia docente; planeja, executa e avalia as práticas formativas na docência. A pedagogia orienta a busca de respostas a partir da problematização pertinente aos conflitos, dilemas, avanços e êxitos advindos dos processos formativos constituídos e constituintes em ação.

[...] o que queremos estabelecer, manter e defender é o fato de que a pedagogia representa um tipo de saber específico, oriundo de uma articulação singular e original entre:

- práticas constitutivas e indispensáveis,
- concepções científicas referidas aos diferentes domínios desenvolvidos dentro das ciências da educação,
- convicções normativas ligadas a um sistema de proposições, escolhas e valores (Houssaye, 2004, p. 43-44).

Embora as ciências da educação e a pedagogia tenham como objeto a educação, não são observadas e consideradas do mesmo ponto de vista, a rigor, suas finalidades se diferem. “Enquanto, as pretensões “da” ciência da educação são da ordem da compreensão, ou da

explicação dos fenômenos educativos, a pedagogia visa a julgar ou transformar a ação educativa” (Houssaye, 2004, p. 99). É a partir da ação pedagógica que o professor formador busca o sentido do que deve ser a educação, tendo como referências os conhecimentos adquiridos nos processos e práticas formativas. É, pois, com base na própria experiência que o professor reflete sobre a ação educativa na perspectiva de transformá-la para melhor.

A dimensão praxiológica da teoria educativa indica ações emancipatórias para a formação de sujeitos que refletem, no contexto da prática social, de forma coerente com a valorização do ser humano, como investimento nas potencialidades do professor e aluno, enquanto sujeitos com capacidade de transformação social, desenvolvimento intelectual, de estabelecer relações na comum existência com os demais e, em especial, construir conhecimentos, possibilitando a transformação de si e do outro.

A transformação de si e do outro exige ressignificações e formas de intervenções. A pedagogia contribui nesse sentido como reflexão sobre a ação educativa do professor com a finalidade de melhorá-la, e nesse movimento produz saberes. A reflexão pedagógica, como envolvimento mútuo teoria e prática, tem como ponto de partida a ação e a experiência, do contrário, torna-se vazia. Ou seja, sem esses referenciais das bases epistemológicas sua atuação torna-se inconsistente ou sem sentido.

A reflexão pedagógica predispõe o professor formador à questão da busca de sentido, ao processo de ressignificação de posturas e conhecimentos. Predispõe à análise das bases epistemológicas da docência, compreendida como o conjunto dos conhecimentos inerentes à formação e à atuação do professor formador, em contínuo processo de construção que orienta suas práticas formativas a partir de reflexões sobre os sentidos e significados da docência e sobre suas interferências na docência. Entendida enquanto conjunto de conhecimentos como requisitos ao professor formador, inerentes à profissão de professor e à sua formação e atuação.

É no universo da pedagogia, como ciência da educação, que Franco (2008) fundamenta o caminho necessário para a estruturação científica das bases que devem fundamentar as concepções de práticas pedagógicas e práticas docentes. Para tanto, percorrer os caminhos históricos que a pedagogia conviveu e convive em suas diversas configurações, com sutis diferenças, mas que demarcam as alterações em suas concepções epistemológicas de maneira profunda e abrangente. É papel da Pedagogia, como ciência, questionar as práticas, considerá-las em seus contextos e dinâmicas, reforça a autora.

A compreensão é que os pressupostos de cada abordagem oferecem um suporte reflexivo a ser melhor aprofundado, considerando os sentidos e concepções que se desejam analisar em contextos específicos. Nessa discussão, Franco (2008, p. 64-67) especifica os

pressupostos de concepções pedagógicas em três vertentes teóricas: Pedagogia filosófica; Pedagogia técnico-científica e Pedagogia crítico-emancipatória (Quadro 2).

Quadro 2 – Concepções pedagógicas

Vertentes Teóricas	Base teórica	Pressupostos de sua racionalidade	Objetivos de sua ação pedagógica
Pedagogia Filosófica	Origem: metafísica. Principais influências: humanismo clássico, iluminismo, romantismo. Direção: Experimentação prática, organizando-se contemporaneamente nas bases teóricas da fenomenologia-existencialista-hermenêutica.	Foco: Privilegia o sujeito, a subjetividade na construção do conhecimento, sem, na realidade, ter a pretensão de separar sujeito/objeto. - Busca compreender os sentidos explícitos da existência, utilizando os procedimentos hermenêuticos fenomenológicos para compreender os aspectos únicos de cada contexto da prática. Perspectiva: compreensão das “essências existenciais” com vista à compreensão da prática.	Pressupõe a educação do homem inteiro, em toda sua dimensionalidade. Perspectiva: melhores condições de relações interpessoais, de vida e de sentido; homem e mundo se constroem na dialética da intencionalidade da existência. Educar: significa para a fenomenologia, apreensão de sentido, a fim de que a existência possa ser vivida com humanidade. Preocupação: processos de formação do sujeito.
Pedagogia Técnico-científica	Origem: racionalismo empirista, encontrando grande expressão nas várias vertentes do positivismo: evolucionismo, pragmatismo, tecnicismo, <i>behaviorismo</i> e, a partir da confluência de diversas teorias cognitivas do conhecimento, desde Ausubel a Piaget, de Bruner e Gagné a Wallon e Vygotski. Há um desvio quer para a tecnologia educacional, quer para a psicologia genética – construtivismo, chegando próximo ao “transpositivismo”.	Admite como válido apenas o conhecimento obtido por meio de método experimental-matemático. Foco: a explicação dos fenômenos. Ênfase: Objeto. Princípio: Objetividade. Parte de uma visão mecanicista de mundo e de uma concepção naturalista de homem; busca a neutralidade do pesquisador.	O pressuposto positivista surge para laicizar a educação, difundir os valores burgueses, organizar a estabilidade social do Estado. Organizar os processos de instrução com eficiência e eficácia. Perspectiva: normatizar e prescrever a prática, para fins sociais relevantes, exterior aos sujeitos que aprendem e ensinam. A partir do pragmatismo são realçadas as questões da democracia e o preparo para a vida social.
Pedagogia crítico-emancipadora	Origem: Vem de Heráclito a Hegel, chegando a Marx e Engels. A partir de Marx houve diversos desdobramentos, entre os quais, obras de Lukács, Althusser, Gramsci, que oferecem diversas perspectivas à dialética marxista.	Princípio básico: a condição básica para a compreensão do conhecimento é a historicidade. Considera a realidade como processo histórico, sintetizada, provisoriamente, a cada momento, por múltiplas determinações, fruto das forças contraditórias que ocorrem	Questão colocada à Pedagogia: formar indivíduos na e para a práxis, consciente de seu papel na conformação e na transformação da realidade sócio-histórica, pressupondo uma ação coletiva, ideologicamente constituída, por meio da qual cada sujeito toma consciência do que é possível e necessário, a cada

		no interior da própria realidade. Sujeito e objeto estão em contínua e dialética formação, evoluem por contradição interna, não de modo determinista, mas pela intervenção do homem mediado pela prática.	um, na formação e no controle da constituição do modo coletivo de vida. A formação humana é valorizada no que diz respeito às condições de superação da opressão, da submissão e a alienação, quer do ponto de vista histórico, cultural, quer do ângulo político.
--	--	--	---

Fonte: adaptado de Franco (2008).

A pertinência dessas reflexões conduz à constatação de que a formação e atuação de professores são orientadas por teorias historicamente elaboradas, fundamentando a construção de conhecimentos em processos formativos, orientando as práticas de professores e a elaboração de outras teorias. A reflexão sobre a evolução atual da teoria da educação, possibilita a elaboração de teorias futuras, capazes de explicar, de modo aceitável, questões e tendências atuais, que orientam continuamente o devir do professor formador. A Pedagogia, em sua perspectiva multidimensional, contribui na reflexão sobre a docência e as práticas formativa de professores, em diversas áreas e campos de atuação.

Na perspectiva da Pedagogia como teoria da educação, a pesquisa tem como pressuposto epistemológico que essas abordagens coexistem no ideário educativo e pedagógico, cuja intencionalidade se apresenta de maneira implícita ou explícita nas práticas institucionalizadas, nas ações pedagógicas desenvolvidas individualmente e coletivamente, nas concepções de docência e posturas assumidas de maneira subjetiva e objetiva pelos professores formadores em suas práticas formativas.

Entre outros aspectos ou dimensões citamos: as concepções científicas da educação e suas finalidades; as deliberações normativas e ações pedagógicas e, demais aportes teóricos da Pedagogia, constituem os fundamentos epistemológicos da pesquisa em que podemos ancorar a análise das bases epistemológicas da docência, que orientam a formação e a atuação de professores, no contexto dos cursos de licenciatura. Com ênfase, na abordagem filosófica, em que “a intencionalidade da ação educativa tende para o lado da busca de sentido, numa perspectiva de formação integral do sujeito, e menos para a organização das condições necessárias à concretização dessa ação educativa” (Franco, 2008, p. 67).

É no universo da docência que o professor adquire a capacidade de refletir sobre sua formação e atuação docente, na tensão entre o modo universal de exercer a docência e as demandas que desafiam a ressignificação em contextos específicos. Em que o conjunto de

conhecimentos adquiridos orientam à reflexividade em atos contínuos de confrontar saberes e práticas, articulando os conhecimentos específicos aos contextos de contínuas e aceleradas mudanças na sociedade, em especial na atuação de professores formadores.

Quanto à questão do sentido da docência, tendo em vista o entendimento sobre as concepções, conhecimentos e atividades da docência atribuídos pelos professores formadores, busquei alguns pressupostos básicos sobre como a docência está referenciada na sociedade contemporânea. No entendimento da complexidade que envolve a temática, é importante ressaltar a docência em sua universalidade e a docência do professor formador em sua particularidade. É na dinâmica dessa dialeticidade entre o universal e o específico que a docência edifica saberes específicos não arbitrários os espaços e tempos em que se concretiza, desde que genuinamente problematizados e sistematizados à luz das bases epistemológicas que a orientam.

Paulo Freire (1996, grifo nosso), em *Pedagogia da Autonomia*, ao elencar os saberes necessários à prática educativa, em ensaios de uma *poética pedagógica*, aponta uma trilogia de saberes que reverberam a docência em sua universalidade – Não há docência sem discência; ensinar não é transferir conhecimentos; ensinar é uma especificidade humana. Explicativamente, o primeiro conjunto de saberes desconstrói a imagem do professor que tudo ensina, construindo a imagem do aprendiz em contínuo processo de formação:

Aprender precedeu ensinar ou, entre outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender. Não temo dizer que inexistia validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou refazer o ensinado, em que o ensinado não foi apreendido não por ser realmente aprendido pelo aprendiz (Freire, 1996, p. 12-13).

O grifo em *poética pedagógica* é apenas um artifício de linguagem quando se observa no objetivo da escrita formas de provocar inquietudes e pensamentos reflexivos. O termo alude a obra *A Poética* de Aristóteles (384-322 a. C.), que consiste em um conjunto de anotações das aulas do mestre no Liceu (a escola de Aristóteles) de temas ligados à poesia e à arte em geral, em seus aspectos filosófico, estético e moral (Medeiros, 2018).

A inspiração de Freire (1996, p. 13), traduzida na *Pedagogia da Autonomia*, apresenta proposições aos educandos e educadores de temas universais ligados à docência, ao ensino, à vida em sociedade, quando vivenciam “a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender, participando de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica,

estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a serenidade”.

Os princípios e valores universais à prática educativa, ressaltam o aprender como inerente ao desenvolvimento humano, sendo a primeira tarefa, o entendimento e reconhecimento de que não o fazemos sozinhos, mas em comum solidariedade e partilha de conhecimentos. Os conhecimentos, construídos e produzidos coletivamente, da mesma forma, devem ser compartilhados. Logo, não cabe ao professor a postura equivocada de detentor da cultura e do conhecimento historicamente, até aqui, produzidos. Cultura e conhecimento, quando elevados a categorias privativos de um indivíduo ou grupos sociais, constitui tarefa do professor romper as fronteiras e limites na disseminação dos conhecimentos como exercício ético da profissão.

O segundo conjunto de saberes necessários à prática educativa - ensinar não é transferir conhecimentos, desafia o professor à construção de conhecimentos, tendo como ponto de partida a problematização do contexto no qual a prática educativa se concretiza.

Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não transferir conhecimentos (Freire, 1996, p. 21).

O professor formador para desenvolver suas práticas formativas há de ter aprendido sobre, continuamente, ser discente e docente. Na atuação enquanto formador, ser sujeito da autoformação e possibilitar a formação de outros sujeitos, em mútua formação porque todos são sujeitos inacabados. Deve ter a conscientização de que ensinar exige respeito e reconhecimento aos saberes adquiridos pelos sujeitos envolvidos no contexto da prática educativa, sendo este o ponto de partida das atividades de ensinar-aprender.

Não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu ser formando-se, à sua identidade fazendo-se, se não se levam em consideração as condições em que eles vêm existindo, se não se reconhece a importância dos “conhecimentos de experiências feitas” com que chegam à escola. O respeito devido à dignidade do educando não me permite subestimar, pior ainda, zombar do saber que ele traz consigo para a escola (Freire, 1996, p. 2).

O professor consciente de sua competência e generosidade, ao olhar as necessidades de seus alunos, mobiliza conhecimentos na proposição de condições respeitadas em que os

principais problemas podem se desenvolver e se formar. Desse modo, contribui de forma relevante para a formação docente, no exercício digno de sua prática e no exercício prático de futuros professores. As questões relacionadas aos saberes adquiridos nas trajetórias como estudantes estão estreitamente relacionadas à profissão docente, seja na fase de formação docente inicial, seja no contexto escolar de educação básica, em que os licenciandos constroem um repertório de experiências e saberes, resultante de experiências adquiridas pela convivência com professores que marcaram de forma positiva ou negativa a vida pessoal e profissional do estudante.

Na “poética pedagógica” freireana, o terceiro saber faz referência à atividade de ensinar como uma especificidade humana. Por isso a urgência de mais aprender para mais ensinar, de mais ensinar para mais aprender, tendo em vista os processos de emancipação do ser humano e as possibilidades de intervenções na prática social. Essa especificidade é urgente e necessária, tendo em vista a velocidade com que as mudanças ocorrem na sociedade, assim também, devem ser oportunizadas ao professor as condições necessárias à formação crítico-reflexiva, o acesso ao conhecimento e à informação. Enquanto sujeitos – professor e aluno, na condição de aprendizes e agentes educativos na comum humanidade, façam da troca de experiências uma prática educativa, na construção de conhecimentos e no processo de transformar a si mesmos.

A atividade de ensinar na condição de uma especificidade humana, como atividade profissional do professor, encontra seu *lócus* na docência, em suas interseções com a prática educativa, a prática pedagógica e prática docente. A docência, enquanto espaço de formação e autoformação, é lugar da experiência em que o professor formador realiza múltiplas leituras do mundo, do ser humano, da educação, do contexto socioeducacional e de suas práticas formativas.

Os saberes necessários à prática educativa, à formação e à atuação docente estão prescritos e em contínua construção, da mesma forma, os sujeitos que os edificam estão inacabados, inconclusos. Os saberes da docência prescritos como universais, que sejam considerados pontos de referências, de (re)leituras e atualizações, sendo esta tarefa inerente ao professor.

Para além das discussões sobre o modo universal de exercer a docência, pressuposto básico da pesquisa, considera como particularidade na docência, a atividade do professor formador. Situando-a no contexto das instituições superiores de ensino, onde o professor formador no exercício da docência em cursos de licenciatura, atua em parceria com a sociedade, escolas de educação básica, alunos e demais professores.

A participação na construção e organização dos conhecimentos teórico-práticos, por meio de suas experiências, coloca o professor formador em situação peculiar, sendo ao mesmo tempo, o mediador do processo e produto na formação docente, em constantes processos formativos. Dadas as circunstâncias em que o professor formador, mesmo egresso de cursos na área da educação ou licenciatura, não teve a oportunidade de discutir elementos teóricos e práticos coerentes com a formação profissional universitária. De certa forma, a preparação necessária à docência no ensino superior são os resultados das próprias ações e exercícios de reflexividade.

Nessa dinâmica, o professor formador constitui suas bases de conhecimentos desde as primeiras experiências no processo de escolarização, as competências, habilidades e atitudes específicas na fase de formação docente inicial e às experiências advindas da atuação e processos formativos na docência. Em múltiplos espaços e tempos de formação, constrói a subjetividade e objetividade de sua existência e de ser professor. Constitui os conhecimentos de natureza pedagógica, visando a objetivos educativos de formação humana e organização das práticas formativas e aquisição, mediação de saberes e modos de atuação docente.

A estrutura conceitual que define “conhecimentos de base” e saberes necessários à docência, enquanto contributo na compreensão sobre as formas de interpretar e apreender o modo como os professores adquirem e desenvolvem seus saberes em processos formativos, tem se revelado objeto de estudos e pesquisas, conforme teorias de García (1999), Tardif (2002), Franco (2008) e Shulman (2014), dentre outros. As concepções, argumentações e retóricas desses autores são referências para outros estudos e pesquisas que têm como finalidade a contínua produção de conhecimentos, considerando os saberes constituídos no exercício da docência.

O professor formador é afetado pelas circunstâncias que permeiam seu processo de formação e atuação, dadas as articulações das diversas abordagens filosóficas e pedagógicas, que orientam o processo de construção de conhecimentos em razão da formação profissional. É afetado também, pelas mudanças que ocorrem em suas concepções de educação, de docência, de si, de sua incompletude e da importância de refletir sobre seus saberes e práticas.

A partir do ponto de vista de alguns autores, foi possível estabelecer análises de suas concepções, simulando um diálogo entre esses teóricos, enquanto apresentam perspectivas epistemológicas singulares e colaboram para uma leitura plural dos conhecimentos e saberes da docência. São, portanto, referências contrárias àquelas que generalizam o conhecimento ou o saber único necessário à docência, centrado numa dimensão técnica-prática sobre o ensino, restrita ao “saber fazer” do professor.

A análise sobre concepções, nomenclaturas e tipologias de saberes relacionados à docência, com apoio de leituras e de elementos que compõem o Quadro 3, apresenta-se como referências sobre a produção de conhecimentos no universo da docência. Em destaque, as nomenclaturas utilizadas - conhecimento, base de conhecimentos, saberes da docência, saberes docentes e tipologias de conhecimento e saberes que especificam a base conceitual comumente utilizada em processo de formação docente. E, talvez, presente na linguagem, discursos e narrativas do professor para falar/escrever de si, de seus saberes, práticas como processo de produção de saberes.

Quadro 3 – Base multirreferencial conceitual e epistemológica dos conhecimentos/saberes docentes

Autores	Nomenclaturas de Conhecimentos/Saberes docentes	Tipologia de Conhecimentos/Saberes necessários à docência
García (1999)	Utilizaremos o termo conhecimento para nos referirmos não só a áreas do saber pedagógico (conhecimentos teóricos-conceituais), mas também a áreas do saber-fazer (esquemas práticos de ensino), assim como de saber-porquê (justificação da prática) ensinar.	Componentes do conhecimento profissional: conhecimento psicopedagógico; conhecimento do conteúdo; conhecimento didático do conteúdo; conhecimento do contexto.
Tardif (2002)	Os saberes que servem de base para o ensino, tais como são vistos pelos professores, não se limitam a conteúdos circunscritos que dependem de um conhecimento especializado. Eles abrangem uma grande diversidade de objetos, de questões, de problemas <i>que estão todos relacionados com seu trabalho</i> . Saberes profissionais dos professores parecer ser, portanto, plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificado e provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor também que sejam de natureza diferente.	Pode se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da: Formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica); Saberes disciplinares; Saberes curriculares e Saberes experienciais.
Franco (2008)	Conhecimentos pedagógicos são construções teóricas, elaboradas por pesquisadores da área, que se organizam sob forma de teorias ou preceitos e que são apropriadas pelos docentes, quer sob a forma de estudos ou pesquisa, quer sob a forma de generalizações teóricas do senso comum.	Saberes pedagógicos são construções cognitivas, realizadas pelos professores, a partir de sua prática cotidiana, que é significada, inicialmente, por conhecimentos pedagógicos prévios, que se organizam sob a forma de concepções e pressupostos, sobre os sentidos de ser e de estar professor.
Therrien (2006)	Saberes múltiplos e heterogêneos circulam na complexidade da ecologia da classe e dos ambientes educacionais de aprendizagem: têm origem nas experiências diversas de vida cultural, social, familiar, escolar e profissional do educador, além de expressar os elementos curriculares, disciplinares e pedagógicos de sua formação. [...] Neste contexto, o(a) educador(a) é visto(a) como um profissional do saber: domina determinados saberes, que, em situação de	Os saberes múltiplos e heterogêneos, construídos no percurso da formação inicial e contínua do docente, são: os saberes que lhe proporcionam condições de leitura do mundo nos múltiplos olhares que a ciência desenvolve (noções de sociologia, de psicologia, de história, de filosofia, entre outros); os saberes disciplinares do seu campo próprio de formação profissional e os saberes curriculares das áreas específicas

	ensino, transforma, dando novas configurações a estes e, ao mesmo tempo, assegurando a dimensão ética de sua práxis cotidiana, ao mesmo tempo, a intersubjetividade da ecologia da classe.	do seu trabalho docente; os saberes de formação pedagógica que fundamentam os processos de ensino-aprendizagem, suas teorias e metodologias, além de elementos de políticas educacionais; e, finalmente, os saberes construídos na sua experiência cotidiana da trajetória pessoal de vida social, cultural, escolar e, particularmente, de trabalho profissional.
Schulman (2014)	Os defensores da reforma profissional baseiam seus argumentos na crença de que existe “uma base de conhecimento para o ensino” – um agregado codificado e codificável de conhecimento, habilidades, compreensão e tecnologias, de ética e disposição, de responsabilidade coletiva – e também um meio de representá-lo e comunicá-lo. [...] Argumentam que essa base deveria ser também a base da formação de professores e informar diretamente a prática de ensino.	Fontes para a base de conhecimento para o ensino: (1) formação acadêmica nas áreas de conhecimento ou disciplinas; (2) os materiais e o entorno do processo educacional institucionalizado (por exemplo, currículos, materiais didáticos, organização e financiamento educacional, e a estrutura da profissão docente); (3) pesquisas sobre escolarização, organizações sociais, aprendizado humano, ensino e desenvolvimento, e outros fenômenos sociais e culturais que afetam o que os professores fazem; e (4) a sabedoria que deriva da própria prática.

Fonte: adaptado de García (1999); Tardif (2002); Franco (2008) e Shulman (2014).

A construção do Quadro 3, na perspectiva da organização de uma base multiferencial conceitual e epistemológica dos conhecimentos/saberes docentes em produção pelos professores, evidencia a expansão das pesquisas e experiências em outros países e no cenário nacional, assim como a qualidade das pesquisas em educação no Brasil, em torno das quais se que estruturou uma rede de autoformação e formação docente mediadas por comunicações e publicações, eventos acadêmicos e científicos, intercâmbios entre autores nacionais e internacionais, processos de formação inicial e continuada, na graduação e pós-graduação, em diversos programas e linhas de pesquisas em educação e ensino.

No vasto campo da pesquisa em educação e, especificamente dos conhecimentos epistemológicos da docência, os aportes teórico-práticos relativos a essa prática não esgotam as peculiaridades de sentidos, significados, conceitos, saberes, nomenclaturas, terminologias e demais aspectos que a singularizam enquanto objeto de conhecimento.

Quanto a possíveis equívocos, redundâncias e neologismos quando se busca integrar novos elementos ao conjunto conceitual da docência, afetado pelos modismos, quando se pretende inovações em que se anuncia o novo, sob ranços ideológicos, esses não permitem os avanços almejados. Em especial, quando propostos sem adesão ou participação dos professores como artífices do processo de construção conceitual, ficam esvaziados de sentidos e não se efetivam na prática. Daí a relevância de investimentos na formação de professores, construtores

de saberes e sujeitos capazes da reflexão crítica sobre si mesmos, sempre que os conhecimentos e saberes não se apresentem significativos em suas necessidades singulares e plurais e não despertam a sua (re)construção.

A carência de pesquisas e estudos apontam, tanto para análises sobre os conhecimentos teórico-práticos e saberes a serem adquiridos na fase de formação docente inicial, quanto para a relevância da produção de novos conhecimentos a partir dos conhecimentos adquiridos e experiências vividas no exercício da docência de professores formadores.

Para não incorrer em redundâncias nas análises do Quadro 3, recorreremos às contribuições de Puentes, Aquino e Neto (2009) ao expressarem análises e conclusões das diferentes classificações e tipologias sobre conhecimentos, saberes e competências necessários ao exercício da docência, após realizar pesquisa com onze autores, no período entre a última década do século XX e a primeira década do século XXI, em que foi possível chegar a quatro conclusões:

primeiro, que é enorme a variedade de autores que têm pretendido ordenar a pluralidade, composição e heterogeneidade dos saberes profissionais dos professores; segundo, que as próprias classificações e tipologias elaboradas, como resultado desses estudos, são tão plurais, diversas e heterogêneas como seu objeto de análise, o que torna impossível uma comparação entre elas; terceiro, que a proliferação de classificações e tipologias em lugar de melhorar a compreensão dos saberes por elas estudados, aumentou sua complexidade e os tornaram menos inteligíveis; quarto, que apesar da diversidade de enfoques ser plural, diversa e heterogênea, o significado conceitual é quase o mesmo nos onze autores estudados (Puentes; Aquino; Neto, 2009, p. 169).

Analisando essas contribuições, um aspecto importante é ressaltar em que momentos e contextos os teóricos da educação desenvolveram suas pesquisas e com quais objetivos, a fim de compreender que essas discussões e seus resultados têm como cenários os movimentos e reivindicações pela valorização dos professores e de sua profissionalidade em diversos países.

Os debates sobre a profissionalidade docente, no contexto das reformas políticas para a educação básica, como um fio condutor e promotor das mudanças necessárias, integram os professores dos diversos níveis de ensino no entendimento de que a profissão docente constitui uma unidade. A manifestação de suas próprias ideias e experiências a respeito da formação e atuação docente, em parcerias e audiências com instituições de ensino superior e representantes do sistema educacional, ecoa de forma mais consistente e constitui conhecimentos e saberes específicos sob as diversas dimensões de sua prática. Em decorrência dessa realidade, surgiram propostas que naquele momento davam conta de orientar reformas pertinentes à formação de professores e conseqüentes melhorias na educação e no processo de escolarização.

Paralelamente ao conjunto de reformas propostas, esses grupos de pesquisadores participam desenvolvendo estudos sobre formação de professores, de forma mais intensa, a partir da década de 80. Inicialmente, nos Estados Unidos, Canadá, Austrália e Inglaterra; posteriormente, na década de 1990, na Europa Francófona (Bélgica, França, Suíça) e na América Latina (Tardif, 2000; Nunes, 2001 apud Puentes; Aquino; Neto, 2009, p. 170).

Em reconhecimento à especificidade e relevância da base de conhecimentos mobilizadas na docência, vários questionamentos foram suscitados.

Quais são os saberes que servem de base ao ofício de professores? Noutras palavras, quais são os conhecimentos, o saber-fazer, as competências e as habilidades que os professores mobilizam diariamente, nas salas de aula e nas escolas, a fim de realizar concretamente as suas diversas tarefas? Qual é a natureza desses saberes? [...] Trata-se de conhecimentos técnicos, de saberes da ação, de habilidades de natureza artesanal adquiridas através de uma longa experiência de trabalho? Como esses saberes são adquiridos? Através da experiência pessoal, da formação recebida num instituto, numa escola normal, numa universidade, através do contato com os professores mais experientes ou através de outras fontes? [...] (Tardif, 2002, p. 9).

Orientadas por esses e outros questionamentos, as pesquisas foram sistematizando e apresentando conhecimentos e saberes necessários à docência, que se configuram sob diversas nomenclaturas, concepções e o compromisso a favor de abordagens teóricas e metodológicas. Em diversos contextos históricos buscam reconhecimento e estabelecimento de um conjunto de aportes teórico-práticos produzidos e em produção pelos professores, que colaboram na constituição e expansão das áreas e linhas de pesquisa em educação e ensino, direcionadas às especificidades e cientificidade do saber docente. Nesse sentido, os resultados apresentam e descortinam diferentes realidades em cada uma delas, notadamente no que concerne a conhecimentos e saberes utilizados e ressignificados pelos professores na trajetória de sua formação e atuação docente.

No Brasil, no contexto das reformas políticas e educacionais desencadeadas desde os anos finais dos anos 80, do século XX, questionamentos e debates em torno da formação de professores e dos saberes necessários à docência movimentam os grupos de pesquisas. Em seus pensamentos e pesquisas, autores brasileiros, tais como Freire (1996), Pimenta e Anastasiou (2010), Cunha (2010), dentre tantos outros, contribuem com seus aportes teóricos e metodológicos, ideias e estudos na área da educação.

A propósito, Freire (1996), ao tratar sobre os saberes necessários à prática educativa, apoia suas discussões e debates sob o viés da ética e dos princípios filosóficos e axiológicos da educação e da formação docente. Na perspectiva humanista e transformadora da prática docente

em que destaca a valorização da autonomia e dialogicidade entre os sujeitos que ensinam e aprendem, centrada na conscientização do ato educativo como instrumento de libertação. Aos termos docência e ensinar, Freire (1996) incorpora a essência da ação humanitária que é participar do processo de humanização, desde sua intencionalidade, sem abrir mão da importância da contextualidade. Na organização e desenvolvimento dos processos pedagógicos e didáticos e, nas reflexões críticas sobre a prática docente e suas finalidades – geração de um novo homem e uma nova sociedade.

Pimenta e Anastasiou (2010, p. 12) ratificam os professores como “profissionais essenciais na construção de uma nova escola”, argumentam que os professores contribuem com seus saberes, seus valores, suas experiências nessa complexa tarefa de melhorar a qualidade social da escolarização. No contexto do processo de redemocratização do Brasil nos anos 1980-1990 e nos debates do processo de elaboração da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, as questões da educação, da valorização dos profissionais da educação e as condições de sua formação e desenvolvimento profissional desencadearam os debates em espaços sociais, acadêmicos e em grupos de pesquisas.

Da efervescência dos debates surgem propostas educacionais, que valorizam a formação docente inicial e o desenvolvimento profissional, contrárias às determinações legais de formação e prática docente baseadas na imitação de modelos e no reducionismo da racionalidade técnica, contrárias, pois, às concepções tradicional e tecnicista da educação e da prática pedagógica, que situam a prática docente em restrita condição operacional do saber-fazer.

Em defesa da relevância da formação de professores, Pimenta e Anastasiou (2010, p. 13) argumentam em favor da formação identitária e seus conhecimentos, considerando que essa formação é também profissional:

essa formação identitária é epistemológica, ou seja, reconhece a docência como um campo de conhecimentos específicos configurados em quatro grandes conjuntos, a saber: 1) conteúdos das diversas áreas do saber e do ensino, ou seja, das ciências humanas e naturais, da cultura e das artes; 2) conteúdos didático-pedagógicos, diretamente relacionados ao campo da prática profissional; 3) conteúdos ligados a saberes pedagógicos mais amplos do campo teórico da prática educacional; 4) conteúdos ligados à explicação do sentido da existência humana individual, com sensibilidade pessoal e social (Pimenta; Anastasiou, 2010, p. 13).

As proposições das autoras rompem as fronteiras dos conhecimentos e saberes da docência, para além da sala de aula e da escola, incorporando à docência as dimensões da

complexidade e da totalidade do contexto social; ampliando a concepção do professor como um ser no mundo e partícipe na concretização da função social da escola, enquanto protagonista de sua história e da produção de conhecimentos e saberes, no campo teórico e profissional da docência. As abordagens e terminologias propostas são singulares e plurais, pois ao mesmo tempo que contribuem com o entendimento de que a docência constitui uma unidade, não descaracterizam suas especificidades nos mais diversos contextos em que esta se concretiza.

Ao conceber a docência em sua singularidade e pluralidade, os teóricos, em suas respectivas produções, encontraram no universo da docência recortes e aspectos para desenvolvimento de suas pesquisas e aprofundamento de seus estudos, sem perder de vista a relação entre as dimensões da complexidade e da totalidade da docência. O entendimento é que, mesmo que seja factível a dedicação a um determinado campo de conhecimento, o exercício da docência exige múltiplos saberes que precisam ser apropriados e compreendidos em suas relações (Cunha, 2010, p. 25).

O olhar do pesquisador, nos contextos macro e micro em que desenvolve suas investigações e análises, deve buscar esse entendimento e as possíveis relações entre os conhecimentos e saberes docentes produzidos e em produção pelos professores em suas trajetórias, no processo de formação e nos diversos cenários de atuação docente.

Mediante a compreensão da docência como ação complexa, as proposições de Cunha (2010, p. 19), em suas abordagens sobre os saberes da docência universitária, têm como premissa a utilização do termo “saberes”, fundamentada em Tardif (2002, p. 199), para caracterizar os pensamentos, as ideias, os juízos, os discursos e os argumentos que obedecem a certas exigências da racionalidade.

Sob a égide da racionalidade não normativa, esse autor concebe que a capacidade de justificar as intencionalidades de suas ações permite ao professor construir saberes amparados na compreensão de que resultam das dimensões históricas e subjetivas, não necessariamente validadas pelas estratégias acadêmicas. O reconhecimento da capacidade de produzir seus próprios saberes, inerentes aos objetivos e à natureza das atividades docentes, concede ao professor a profissionalidade de sua atividade pedagógica, mesmo que essa legitimidade tenha demorado a ser cientificamente reconhecida pela academia.

Ao enveredar pelos caminhos da docência universitária, Cunha (2010) aprofunda as discussões sobre os saberes da docência e da prática pedagógica no âmbito da educação superior, argumentando que os conhecimentos produzidos pelos professores são heterogêneos, têm origens diversas e são cientificamente respaldados pela pedagogia do ensino superior. Os resultados de suas reflexões analíticas sobre os saberes docentes, ao identificar a natureza dos

saberes docentes, colocam em destaque os saberes vinculados à dimensão pedagógica, como fundamentais para a estruturação profissional do professor, ao apresentar matrizes que direcionam à formação docente.

Essa direção pode facilitar a configuração de campos teóricos que necessariamente precisam estruturar a formação. Entretanto, na prática dos professores, sempre entendida na sua imbricação cultural e política, os saberes se misturam num amálgama que reflete a complexidade do ato pedagógico (Cunha, 2010, p. 20).

No entendimento sobre a importância da interface entre o papel das ciências da educação, os conhecimentos e experiências que constituem o saber docente, Cunha (2010, p. 20-22) observa diversas formas de organização das matrizes de formação docente, e aglutina os saberes/conhecimentos da dimensão pedagógica, necessários a essa formação, em núcleos que se articulam entre si e definem dependências recíprocas: saberes relacionados com o contexto da prática pedagógica; saberes referentes à dimensão relacional e coletiva das situações de trabalho e dos processos de formação; saberes relacionados com a ambiência da aprendizagem; saberes relacionados com o contexto sócio-histórico dos alunos; saberes relacionados com o planejamento das atividades de ensino; saberes relacionados com a condução das aulas nas suas múltiplas possibilidades; saberes relacionados com a avaliação da aprendizagem.

A reciprocidade entre os conhecimentos/saberes docentes nas concepções de Tardif (2002), Therrien (2006) e Cunha (2010), para além das aproximações conceituais, coloca no cerne das discussões questões sobre a racionalidade pedagógica, compreendida como a capacidade que o professor deve ter de explicitar justificativas para suas ações (Cunha, 2010).

Na perspectiva de Therrien (2006, p. 77), trata-se de uma racionalidade que compreende que o espaço da vida do mundo ultrapassa a subjetividade de uma consciência fechada sobre si mesma, bem como a objetividade de uma razão externa ao sujeito. A autonomia do professor é referenciada por uma base de conhecimentos teórico-práticos, articulada aos conhecimentos empíricos, ambos analisados criticamente e orientados pela racionalidade pedagógica.

Os conflitos pertinentes aos limites entre a racionalidade científica/instrumental e as potencialidades da autonomia e liberdade da racionalidade subjetiva necessitam ser melhor articulados, frente aos dilemas da racionalidade da prática docente no mundo contemporâneo, conforme propõe Therrien (2006, p. 77):

ela é o suporte de uma práxis educativa como processo de reflexão sistemática sobre a ação por parte de sujeitos, social e coletivamente, voltados para a construção de conhecimentos e saberes que refletem os significados e sentidos num horizonte de transformação do mundo da vida com emancipação social.

O autor, desse modo, desafia a (re)construção de conhecimentos referentes à docência, tendo como cenários e contextos os espaços de formação e atuação docente permeados por suas diversas peculiaridades e singularidades. Onde quer que se encontrem sujeitos refletindo, desenvolvendo e avaliando ações e práticas fecundas de intencionalidades, a exemplo do ato educativo e pedagógico, entre outros tempos e espaços, na educação superior na condição de professores formadores em cursos de licenciatura.

A atuação do professor formador, ao mesmo tempo em que visa implementar os princípios filosóficos e epistemológicos da educação, as políticas e diretrizes curriculares que definem e determinam o modelo de formação de professores e as orientações contidas nos projetos pedagógicos de cursos das instituições formadoras, é exercida com autonomia e como resultado de experiências pessoais e profissionais, enquanto elementos potencializadores das práticas formativas.

As práticas formativas, nesse sentido, são constituídas por meio de experiências e ações intencionais, exercidas de forma consciente ou inconscientemente, em diferentes tempos e espaços a partir das concepções de homem, sociedade, educação, conhecimentos relativos às práticas orientadas por princípios ou modelos de formação docente prescritos na legislação educacional e, ressignificados em processos de reflexividade docente. O certo é que as práticas formativas são melhores refletidas através da linguagem, quando no exercício de reflexividade, oportunizam ao professor formador falar de si, de suas essências, das bases epistemológicas geradoras de suas práticas.

2.2 Fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa e a entrevista compreensiva

A opção por trabalhar com a abordagem qualitativa em educação impôs a atenção e a relevância sobre o processo de pesquisa, desde a formulação do problema da pesquisa à apresentação e discussão dos resultados alcançados neste relatório. A pesquisa qualitativa, como é da sua natureza, requer mais tempo e dedicação na preparação dos instrumentos de coleta e análises de dados, pois supõe o contato direto e intenso do pesquisador com a realidade concreta a ser investigada.

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 (Chizzotti, 2003, p. 221).

No desenvolvimento da pesquisa, o processo de construção do conhecimento como resultado da relação sujeito e objeto e as formas de fazer esse percurso, em rotas estrategicamente delineadas, devem observar a coerência entre os objetivos da investigação científica, os processos de coleta de dados, as análises de dados e os resultados da pesquisa que permitam a compreensão da realidade, mediada pela relação sujeito-objeto na construção do objeto de conhecimento.

De acordo com Chizzotti (2010, p. 58), “os pesquisadores que optaram pela pesquisa qualitativa, ao se decidirem pela descoberta de novas vias investigativas, não pretenderam nem pretendem furtar-se ao rigor e à objetividade [...]”. A pesquisa qualitativa em educação possibilita a investigação de dados relevantes para melhor compreender uma dada realidade de forma coerente com os fundamentos teóricos e metodológicos sugerindo intervenções em respostas às questões norteadoras da pesquisa.

O pesquisador deve se ater ao maior número possível de elementos presentes no contexto da investigação, pois um simples aspecto aparentemente “comum” pode ser relevante para uma melhor compreensão do problema da pesquisa. Para tanto, Ghedin e Franco (2011, p. 107) orientam o pesquisador, ressaltando a relevância do delineamento metodológico:

a metodologia deve ser concebida como um processo que organiza cientificamente todo o movimento reflexivo, do sujeito ao empírico e deste ao concreto, até a organização de novos conhecimentos, que permitam nova leitura/compreensão/interpretação do empírico inicial (Ghedin; Franco, 2011, p. 107).

No percurso da pesquisa, as referências teórico-metodológicas pertinentes aos modos como se constroem a realidade e as diferentes formas de aproximação com o objeto do conhecimento, a partir das considerações de Gamboa (2012), contribuem na perspectiva de que o pesquisador deve analisar a qualidade da produção científica para situar em quais enfoques filosóficos e epistemológicos fundamenta a abordagem metodológica em construção, como um processo que permeia e sistematiza o percurso da pesquisa.

A apreensão do real na metodologia qualitativa impõe um ritmo de articulação entre o método e a teoria na sustentação dos argumentos e formas de organização do movimento reflexivo para a (re)construção da realidade que favorece o surgimento de novas ideias, conceitos, significados e sentidos na interpretação sob a perspectiva do olhar do pesquisador e de forma coerente aos pressupostos da pesquisa qualitativa.

Na busca de entendimento sobre a natureza e pressupostos da pesquisa qualitativa em educação, Lüdke e André (1986, p. 11-13) apontam características básicas desse tipo de pesquisa, com a finalidade de dirimir equívocos entre as abordagens qualitativas, em suas similaridades e contrastes, em especial quanto ao rigor científico inerente aos tipos de pesquisa contrárias às abordagens de influências positivistas, com ênfase na neutralidade do pesquisador e na apresentação dos resultados, tendo em vista a representação numérica da realidade ou fenômeno investigado.

As abordagens de vieses qualitativos e quantitativos não se excluem e, quando adequadamente articuladas, contribuem para compreensão dos aspectos objetivos e subjetivos das pesquisas, conforme os objetivos, natureza do objeto de estudo e percurso metodológico definidos pelos pesquisadores. Ambas têm características diferenciadas. A seguir, cinco características básicas da pesquisa qualitativa em educação apontadas pelos autores em comentário:

1. A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. [...].
2. Os dados coletados são predominantemente descritivos. [...].
3. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto. [...].
4. O 'significado' que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador. [...].
5. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. [...] (Lüdke; André, 1986, p. 11-13).

A primeira característica básica da pesquisa qualitativa reverbera no posicionamento dos sujeitos da pesquisa, na relação sujeito-objeto de estudo e anuncia a posição ontológica do pesquisador. O entendimento da postura do pesquisador como “seu principal instrumento” na pesquisa, implica em suas atitudes, enquanto sujeito que observa o ambiente e se insere nesse ambiente que o afeta e é afetado por ele. Desperta a capacidade de dar sentido ao que observa, ouve, lê, interpreta e compreende em relação aos demais interlocutores.

Os interlocutores da pesquisa são considerados sujeitos com capacidades de discernimento, análise, ação, reflexão e que dão sentido e significado às relações que estabelecem no tempo e no espaço de sua existência. Nas pesquisas fenomenológico-

hermenêuticas, as concepções mais frequentes definem o homem como *ser-no-mundo*, *ser-com-outros* e *ser-inacabado* (Gamboa, 1998, p. 105, grifos do autor).

Das concepções ontológicas do pesquisador derivam sua opção epistemológica acerca da relação sujeito-objeto no processo de construção do conhecimento em que se articulam as concepções de ciência, as questões relativas ao rigor, à validade e à causalidade como critérios de investigação científica. De acordo com Ghedin e Franco (2011, p. 110), a relação sujeito-objeto pode ser interpretada segundo a configuração de três diferentes modelos teóricos: objetivista, subjetivista e dialético.

A delimitação epistemológica considera, ainda, saber reconhecer e organizar os procedimentos metodológicos em suas diferentes abordagens quantitativas e/ou qualitativas quanto aos métodos e técnicas de cada abordagem, bem como a clareza dos instrumentos que serão utilizados na (re)construção do conhecimento como resultado da relação sujeito-objeto.

De modo geral, costuma-se enfocar dois tipos de pesquisas qualitativas: a pesquisa subjetivista-compreensiva e a crítico-participativa, utilizando a denominação de Triviños (1987), ou a pesquisa fenomenológico-hermenêutica e a crítico-dialética, fazendo uso da nomenclatura proposta por Sanchez Gamboa (1989; Ghedin; Franco, 2011, p. 59).

As definições quanto às tendências investigativas e metodológicas de viés qualitativa, são momentos importantes para o pesquisador, pois refletem sua postura e perspectivas enquanto sujeito. Sua visão de mundo, o lugar de onde fala e os olhares com os quais busca compreender as relações historicamente construídas, para desvelar, interpretar e interferir, na dinamicidade das articulações e inter-relações dos sujeitos, em constante processo de mudanças, conflitos e contradições, tendo em vista a descrição, compreensão, categorização e teorização da realidade e fenômeno.

O pesquisador parte da premissa de que investigar o homem e sua realidade, como objetos inacabados e em contínuo processo de mudanças e transformações mútuas, requer o apego e certa flexibilidade aos objetivos da pesquisa, aos fundamentos epistemológicos e percursos metodológicos, observando na rigorosidade da pesquisa científica suas finalidades, entre outras, a produção de conhecimentos.

Ao situar suas reflexões, tendo como ponto de partida sua visão de mundo e leitura da realidade, fundamentos do processo investigativo e produção de conhecimento em educação, o pesquisador integra aspectos objetivos e subjetivos, desde a seleção do objeto de pesquisa até a apresentação dos resultados da investigação. O posicionamento do pesquisador, enquanto sujeito imbricado no processo de pesquisa, provoca a necessária aproximação ao objeto de

estudo e supera o conflito do viés meramente quantitativo e/ou experimental da pesquisa em educação, que recomenda o distanciamento do sujeito em relação ao objeto, uso e controle de variáveis, respectivamente.

Dessa forma, “a metodologia organiza-se em torno de um quadro de referências, decorrente de atitudes, crenças e valores que se configuram como concepções de mundo, de vida, de conhecimento” (Ghedin; Franco, 2011, p. 108). Essa postura não diz respeito à simples sistematização dos procedimentos da investigação, mas ao desenho lógico do percurso do pesquisador.

Gamboa (2012, p. 75), citando Bengoechea (1978), propõe a recuperação da lógica interna da pesquisa ao argumentar em favor da articulação dos elementos que integram os pressupostos e conteúdo da pesquisa em educação, em níveis de amplitude:

todo processo de produção de conhecimento é a manifestação de uma estrutura de pensamento (qualquer que seja o grau de estruturação e coerência interna) que inclui conteúdos filosóficos, lógicos, epistemológicos, teóricos, metodológicos e técnicos que implicam sempre modos de trabalhar e de omitir.

Em atenção às características e pressupostos da pesquisa qualitativa em educação, esta pesquisa foi orientada por uma proposta metodológica de abordagem qualitativa que se pretende crítica e reflexiva, tendo em vista a organização dos procedimentos teórico-metodológicos que se fundamentam no modelo subjetivista e na construção de conhecimentos.

Entre os princípios que fundamentam o modelo subjetivista, conforme proposto por Ghedin e Franco (2011, p. 113), pode-se destacar:

a supremacia do sujeito como objeto do conhecimento; a valorização da subjetividade do pesquisador; [...]; o sujeito é criador da realidade (penso, logo existo); [...]; a compreensão do fenômeno é feita com base na intencionalidade da consciência, na busca de supostas essências que venham a fundamentar o fenômeno; pressupõe que as pessoas ajam com base em suas crenças, percepções e valores e que todo comportamento tenha um sentido que, para ser compreendido, precisa ser desvelado; a categoria epistemológica é a interpretação ou a descrição interpretativa; parte-se de uma concepção existencialista de ser humano, visto como ser de relações, que elabora sua existência e recebe dela sentido.

O modelo subjetivista prioriza o estudo do cotidiano na busca de sentidos que a cultura local atribui aos fenômenos num processo histórico e teórico mais amplo, de forma

contextualizada, em constantes questionamentos e análises das articulações entre sujeito e objeto, entre aparência e essência, entre particularidade e totalidade.

A construção do conhecimento implica considerar como objeto de conhecimento aquilo que é significativo ao sujeito, aos sentidos e significados que organizam o cotidiano coletivo através da compreensão dialógica e reflexiva numa perspectiva ontológica, crítica e existencial. O ser humano, como produtor de relações, potencialmente capacitado para projetar o sentido de sua existência, revela-se sujeito da realidade e da prática social na comum humanidade.

A comum humanidade é, também, entendida como a condição comum de um ser que se sabe necessitado dos outros, mas que se mantém digno em sua dependência (Larrosa, 2004, p. 270). Esse autor reconhece a interdependência social entre os sujeitos na coletividade, por isso é inegável a solicitude à coexistência humana e planetária, ao contemplar na finitude humana a sua incompletude, na subjetividade e objetividade de suas ações, na condição de sujeitos inacabados.

Na comum humanidade, o ser é único e plural. Com pontos de vista diversos de ver o mundo do lugar de onde fala. Saber ver, falar e ouvir no mundo, sobre o mundo e para o mundo, assumindo a condição humana que contempla e transcende a condição coexistencial. A comum humanidade impõe saber ser singular e plural, isto é, saber compreender o todo e estabelecer relações entre as partes que afetam a si e ao outro e, juntos, comungarem o despertar do *mais que humano em si/nós* (grifo nosso), na construção de si mesmo, enquanto buscam e acreditam na superação dos conflitos, das contradições e incompreensões presentes em sua condição humana unitária e social, construindo a dimensão da realidade que humaniza a si e ao próximo.

No contraditório da existência humana, a trajetória conflituosa de saber de si, enquanto sujeito, está em constante evolução ao participar ativamente do seu devir, ciente de que viver é desenvolver-se. É transformar-se, continuamente. Viver implica não estar sempre igual, na igualdade. Implica busca do sentido para a existência dos sentidos do saber, do saber fazer, do saber ser e do saber conviver no tempo e espaço que lhe é devido. Implica experiência do vivido, do viver, do que é, do que pode ser, do que pode vir a ser, implica saber-se sujeito de sua historicidade no mundo.

Corroborando com essa perspectiva, Duque (2003, p. 74) faz o seguinte comentário:

[...] qualquer experiência constitui um momento irrepetível e não conceptualizável da experiência de nossa própria história e historicidade. Assim, experimentamos, historicamente – e não segundo o modelo de ciência moderna ou da dialética lógica idealista – a nossa própria história, enquanto

origem na nossa historicidade. E experimentamos a nossa historicidade como única forma de entender a (nossa) história: Verdadeira experiência é, portanto, experiência da própria historicidade.

A base ontológica de Gadamer, em sua hermenêutica filosófica, colabora na fundamentação desta pesquisa qualitativa subjetiva em educação, na busca de práticas formativas de professores no contexto dos cursos de licenciatura, através do exercício de reflexividade do ser professor formador, fazendo uso da linguagem. Na perspectiva gadameriana, a linguagem é concebida como condição de compreensão da experiência humana.

Na abordagem de natureza reflexiva, caracterizada por uma postura fenomenológica hermenêutica, a organização lógica na construção do conhecimento tem como marco referencial a construção de um sentido para o fazer humano. O que o sujeito “revela” no objeto conhecido constitui parte de si, na mesma medida que ele é integrante do mundo (Ghedin; Franco, 2011, p. 146).

Como ponto de partida, a crítica a uma dada realidade em que se busca desvelar a superficialidade e imergir até as entranhas ou essência dessa realidade, mediando a relação sujeito-objeto através dos sentidos e significados sobre essa dada realidade, sobre as coisas e sentidos da realidade – a historicidade na linguagem.

A partir das discussões sobre a tipologia dos métodos da pesquisa em educação e suas questões fundamentais, proposta por Gamboa (2012, p. 33, grifo nosso), esta pesquisa caracteriza-se como pesquisa qualitativa em educação de abordagem fenomenológica hermenêutica, em que se busca a compreensão dos sentidos e significados da docência advindos das práticas formativas do professor formador, por meio da construção de novos olhares e saberes, interpretando e ressignificando essas práticas na condição de ser do professor formador, considerando a interpretação e a compreensão das práticas formativas, enquanto um ser *professor formador-no-mundo* que compreende e constrói sua autonomia e sentidos da docência, na docência.

Conjuntamente, participaram da pesquisa 08 (oito) professores formadores, graduados/licenciados em diferentes áreas, que atuam como docentes nos cursos de licenciatura no IFPI – *Campus* Teresina Central, sendo esse o critério básico utilizado na composição do perfil dos interlocutores. Os demais critérios de inclusão: professor efetivo da Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT) com atuação nos cursos de Licenciatura e outras modalidades de cursos ofertados no *Campus*; pertencer ao quadro docente do *Campus* Teresina Central há 4 anos ou mais; aceitar o convite para contribuir como partícipe na pesquisa consoante os critérios de

inclusão e a natureza da pesquisa qualitativa em educação, quanto aos objetivos e métodos da pesquisa.

A ideia fundante da abordagem fenomenológica hermenêutica converge para a compreensão da essência do fenômeno que se mostra no discurso dos sujeitos da pesquisa. Existe uma intencionalidade nos sujeitos que dá sentido e significado às coisas e fenômenos do vivido ou às coisas advindas das experiências.

A opção epistemológica acerca da relação sujeito-objeto, configurada no modelo subjetivista, impõe ao pesquisador diversos desafios, em especial aos iniciantes no processo de imersão na dialética da realidade social e educacional. A compreensão de um fenômeno, em contexto educacional em que se busca a essência das coisas em sua totalidade, através da linguagem dos sujeitos, está para além da realidade objetiva como resultado de práticas institucionais e das ações dos sujeitos que as praticam no percurso de sua formação e atuação docente.

Captar o fenômeno de determinada coisa significa indagar e descrever como a coisa em si se manifesta naquele fenômeno, e como ao mesmo tempo nele se esconde. Compreender o fenômeno é *atingir* a essência. Sem o fenômeno, sem a sua manifestação e revelação, a essência seria inatingível (Kosik, 1976, p. 16).

O modelo subjetivista dá ênfase aos processos em desenvolvimento, trata dos significados e sentidos que organizam a vida cotidiana individual e coletiva; dos sentidos das coisas em si, que se manifestam no momento em que ocorre a prática do sujeito ou que se manifesta à consciência do sujeito.

A construção da realidade pelo próprio pesquisador em contato contínuo e prolongado com o objeto de estudo, decorre de resultados qualitativos, que demandam a atenção ao novo saber em construção e às transformações que reverberam nas ações dos sujeitos buscando sempre a compreensão e interpretação do fenômeno.

O pesquisador, fazendo uso metódico da abordagem subjetivista, acompanha o movimento quando algo se transforma apropriando-se dos aspectos teóricos e práticos que motivaram tais transformações. Em suas observações e investigação, o pesquisador deve manter a capacidade de questionamento, recorrendo às questões norteadoras e à dúvida metódica em constante exercício de reflexão crítica. “O questionamento é fundamental para que se evitem produzir, com a suposta pesquisa, conhecimentos já informados antes do início, ou seja, para que a pretendida pesquisa não se torne um estudo que apenas refere a aquilo que o pesquisador já sabia” (Ghedin; Franco, 2011, p. 115).

Qual seria, então, a melhor maneira de se iniciar uma pesquisa em educação na perspectiva subjetivista? Partir da objetividade ou da subjetividade? Da concretização da teoria ou da teorização da prática? No exercício de aproximação do fazer da pesquisa qualitativa de abordagem subjetivista, optei pela entrevista compreensiva como método de investigação (Kaufmann, 2013).

Dessa forma, na organização metodológica da presente pesquisa qualitativa em educação, a entrevista compreensiva se apresenta como método que se alinha ao problema e objeto da pesquisa, coerente com a concepção fenomenológico-hermenêutica. Busquei a construção teórica fundamentada na docência subjacente às práticas formativas do professor formador como expressão da reflexividade e das experiências vividas presentes nas falas dos interlocutores, como instrumento de análise.

A entrevista compreensiva, proposta por Kaufmann (2013), é coerente com a abordagem fenomenológico-hermenêutica como aporte metodológico, seja pela relevância que reporta à linguagem como ferramenta capaz de expressar as percepções dos sujeitos, seja porque a entrevista compreensiva considera que a fala, tendo como unidade básica a palavra, é o meio através do qual é possível captar a essência dos interlocutores em suas percepções e concepções de mundo, de si e do outro.

Na utilização da entrevista compreensiva como método da pesquisa, a conversação com os interlocutores desenvolveu-se orientada por grade de perguntas, previamente elaborada, observando os rigores do método e suas respectivas técnicas. Como fio condutor da percepção da fala, empreguei a escuta sensível na perspectiva de Barbier (1998), que contribuiu na compreensão e interpretação das falas, como um dos elementos colaborativos no conjunto dos aportes metodológicos. O movimento dialético, que vem da subjetivação à objetivação, considerando a dinâmica - compreensão, interpretação, nova compreensão- resultou na construção do objeto, constituindo novos aportes teóricos consoantes às finalidades da pesquisa.

Ao optar pela entrevista compreensiva, percebo que a metodologia permitiu a ruptura com as técnicas e procedimentos mais usuais da pesquisa qualitativa em educação, quanto à relação com os objetivos definidos a priori, sendo estes passíveis de serem (re)constituídos após a conversação com os interlocutores.

Na entrevista compreensiva, “a questão da interpretação da fala do outro, da palavra percebida como ato concreto do sujeito, como guia da realidade social e como meio de expressão da cultura, é um eixo central” (Silva, 2012, p. 456). A lógica ou movimento de construção do conhecimento, a partir da interpretação e compreensão da relação sujeito-objeto, é inversa ao que é comum aos demais métodos de investigação científica.

O ponto de partida não é representado por premissas ou formulações teóricas definidas a priori; estas são tecidas como resultado do artesanato intelectual (Mills, 2009, grifo nosso) do pesquisador, através de *achados*, garimpados nos subterrâneos dos sentidos de seus interlocutores. A inversão do modo de construção do objeto é, ao mesmo tempo, o eixo central do método, por possibilitar outra forma de construção do objeto, assim como, a fragilidade metodológica da entrevista compreensiva, quando questionada sob o viés da rigorosidade e validade científica do método.

A problemática sobre o rigor e a validade dos resultados são frequentes quando se utilizam abordagens não-estruturadas ou semiestruturadas em pesquisas qualitativas. Aos iniciantes nessa abordagem metodológica da entrevista compreensiva, esses dois aspectos constituem um grande desafio devido à diferenciação metodológica em relação aos demais métodos. Na dinâmica de desvelar e construir outros arcabouços metodológicos e teóricos capazes de sustentar ou servir de base para novos conceitos, sentidos e concepções em contínuo processo de construção conceitual e teórico-prática personalizada, sendo, pois, a tarefa do artesão intelectual, tendo em vista a lógica de funcionamento da pesquisa de vocação teórica, em detrimento da obsessão do método pelo método.

Na argumentação sobre a inversão do modo de construção do objeto, Kaufmann (2013) utiliza a expressão “artesão intelectual” a partir das denúncias de Wright Mills (1969), “para combater o “empirismo abstrato” da produção de dados brutos e do formalismo metodológico, assim como a teoria livresca e a especialização limitada”, representando uma tendência ao metodologismo que se observava nos Estados Unidos no contexto da industrialização da sociologia (Kaufmann, 2013, p. 33).

Foi inspirador verificar em Mills (1969) os apontamentos de como realizou, com algum detalhe, seus trabalhos como cientista social individual, por ele denominado de artesanato intelectual, com o objetivo de transmitir ao estudante iniciante um senso útil de método e teoria. As proposições de Mills (1969) não dizem respeito apenas à questão da utilização do método, mas à própria condição do pesquisador na condição de ser no mundo, dominado por determinismo ou modismo, como uma postura de vida e de trabalho mais independente.

A erudição é uma escolha de como viver e ao mesmo tempo uma escolha de carreira; quer o saiba ou não, o trabalhador intelectual forma seu próprio eu à medida que se aproxima da perfeição de seu ofício; para realizar sua potencialidade, e as oportunidades que lhe surgem, ele constrói um caráter que tem, como essência, as qualidades do bom trabalhador (Mills, 1969, p. 212).

Ao expor uma sequência de técnicas de anotações, de leituras e escrita, na organização, estruturação e estimulação da imaginação sociológica no trabalho de cientista social, que ao sintetizá-los em preceitos e avisos torna-se passível de compreender o porquê de Mills (1969) ser citado e referenciado por Kaufmann (2013).

Diante desse propósito, entre outros preceitos e avisos ao aprendiz-pesquisador, ao constituir a tendência e o lugar do artesão intelectual no futuro das ciências humanas e sociais, Mills (1969, p. 240) o resume da seguinte forma:

sejamos um bom artesão: evitemos qualquer norma de procedimento rígida. Acima de tudo, busquemos desenvolver e usar a imaginação sociológica. Evitemos o fetichismo do método e da técnica. É imperiosa a reabilitação do artesão intelectual despretensioso, e devemos tentar sermos, nós mesmos, esse artesão. Que cada homem seja seu próprio metodologista; que cada homem seja seu próprio técnico; que a teoria e o método se tomem novamente parte da prática de um artesanato. Defendemos o primado do intelectual individual; sejamos a mente que enfrenta, por si mesma, os problemas do homem e sociedade.

Destaquei as contribuições de Mills (1969) quanto ao sentido do artesão intelectual, entretanto, no decorrer dos estudos teórico-metodológicos busquei aproximações bibliográficas com alguns dos autores das dozes indicações de leituras propostas por Kaufmann, com os quais dialogou na construção do método da entrevista compreensiva. Entre outros, Geertz (1986), Bourdieu (1993), Mills (1967), Glaser e Strauss (2010), Schwartz (1993) que apresentam técnicas de pesquisa, construções metodológicas de análises e de escrita científica. Bem como apresentam argumentos científicos que muito contribuíram na cientificidade das pesquisas qualitativas. Essas aproximações bibliográficas foram utilizadas na constituição de um painel multiferencial necessário à imersão e análise dos fundamentos epistemológicos e teórico-metodológicos do método proposto por Kaufman.

Em breve síntese, cito as contribuições de Schwartz (1993), que corroboram quanto às questões sobre a falta de rigor e às críticas sobre a validade dos resultados. Direcionadas à incompreensão sobre a inversão, quando se trata da metodologia qualitativa e da tendência ou vocação desta para compreender e detectar comportamentos contrários à mera descrição sistemática dos dados, sustentada por um conjunto de métodos e correspondente forma de pensamento e de produção do objeto que se apresentam como válidos no contexto dessa discussão compreensiva/informativa.

Quanto à exigência de um teste de validação e quanto às críticas direcionadas à Grounded Theory proposta por Strauss e Corbin (2003), estes argumentam que descoberta e

justificativa caminham juntas na produção evolutiva de uma teoria fundada em fatos. Explicam que o teste não tem lugar, pois as hipóteses advêm da observação, consolidando-se outra forma de produzir a teoria.

Quanto à indagação – o que é “construir o objeto”? Kaufmann (2013, p. 42) argumenta que “a expressão vem, de fato, das ciências exatas e da teoria clássica do conhecimento”, que tem sido utilizada pela sociologia sem que se busque uma compreensão de seu sentido. Quando se trata de inverter a sequência da construção de conhecimento, a maneira de organização dos problemas e construção das teorias, adota outra sequência de fases, “o trabalho de campo não é mais instância de verificação de uma problemática preestabelecida, mas o ponto de partida desta problematização” (Kaufmann, 2013, p. 44).

É impreterível ao pesquisador fazer progredir o conhecimento e todas as formas necessárias à construção do objeto científico, razão pela qual a entrevista compreensiva se apresenta apta e diferenciada a esse empreendimento. De forma apta e diferenciada, porque distante dos dogmatismos dos campos teórico-metodológicos da pesquisa nas ciências sociais e humanas.

Kaufmann (2013, p. 36), ao generalizar sobre a entrevista em ciências humanas, a situa numa vasta nebulosa de práticas mais ou menos próximas dos critérios científicos, em que cada pesquisa produz uma forma peculiar de adaptá-la como instrumento, substituindo os questionários por uma escuta cada vez mais atenta da pessoa que fala, concedendo ao informante mais importância, fazendo uso da escuta sensível, na perspectiva proposta por Jacques Ardoino, de “oferecer sentido” e não de impô-lo (Barbier, 1998, p. 189).

Os conteúdos obtidos através de conversações agregam concepções, pedaços de histórias de vida, autoanálises, reflexões, observações, dilemas, conflitos, contradições, de modo que cada tipo de conteúdo expõe uma abordagem específica. Por que, então, os sujeitos falam? De onde falam? O que falam? Como falam? Quais os sentidos dos ditos e não-ditos subentendidos. Esses questionamentos foram suscitados a cada escuta. A cada análise de fala. A cada interpretação do material, que culminou na construção de conceitos ou expressões que, em dado momento da escuta e da escrita, se revelaram satisfatórios como objetos de conhecimento. O movimento inverso de “baixo para cima”, ou seja, da realidade concreta à realidade social, predispõe a construção de teoria ou base conceitual, sendo esta uma das características pontuais da entrevista compreensiva.

Na preparação e organização da pesquisa, um conjunto de referências teóricas colaboraram na argumentação e no diálogo entre o saber que sabe e aquele que quer saber para, assim, constituir-se em novos olhares sobre o objeto de estudo. As leituras e os primeiros

escritos são as ferramentas básicas na construção da lógica da investigação, revelando-se oportuna a constatação de que são necessidades básicas e prioritárias ao pesquisador. “Ele deve ler para ele, com curiosidade e apetite, para desenvolver uma troca enriquecida com seu próprio trabalho de campo” (Kaufmann, 2013, p. 66).

Um aspecto importante, na sistematização e organização das fases iniciais da pesquisa, é a organização do tempo dedicado a elas, embora o pesquisador se empolgue nas primeiras descobertas, o tempo prolongado, em qualquer fase ou etapa da investigação, pode fazer falta nas fases seguintes, caracterizando em má gerência no desenvolvimento da pesquisa, repercutindo de forma negativa nas fases futuras, que demandam um tempo maior.

A sensibilidade do pesquisador e sua atenção na sistematização e organização no percurso da pesquisa favorecem o “olhar sobre si” identificando os êxitos alcançados e a qual distância o pesquisador está, do ponto onde quer chegar, sendo esta uma particularidade da entrevista compreensiva, caracterizada como a “arte do estrategista”. Requer, pois, do pesquisador iniciante no método, disciplina e dedicação aos seus fazeres/obrigações conforme a elaboração de um cronograma de tarefas, como uma ferramenta que colabora no “olhar sobre si” e nos prazos da pesquisa.

A partir de referencial teórico-metodológico pertinente ao problema da pesquisa, acompanhado de leituras e escritas, foi construída a grade de perguntas. A grade de perguntas é uma espécie de “elemento” desencadeador das demais etapas, incluindo conversação com os interlocutores, sucessivas escutas das gravações da conversação, elaboração de fichas de interpretação e planos evolutivos, culminando com a construção da base conceitual, portanto, a construção do conhecimento.

2.2.1 A grade de perguntas

De acordo com Kaufmann (2013, p. 74), “a grade de perguntas é um guia muito flexível no quadro da entrevista compreensiva”. Após sua elaboração, o pesquisador dispõe de um instrumento que conduz os interlocutores a discorrerem sobre a temática, na condição de uma conversação de forma direcionada, para que não ocorra a fuga ao tema. Dada a familiaridade do pesquisador com as perguntas elaboradas, a ele cabe a responsabilidade pela condução da entrevista, sem formatação pergunta-resposta bastante comum na entrevista como instrumento de coleta de dados na pesquisa científica.

A grade de perguntas constitui-se numa sequência lógica de perguntas ordenadas por temas, de forma coerente ao problema da pesquisa, tendo em vista a produção de dados, que

ainda não é o momento mais importante do método da entrevista compreensiva, mas que requer bastante atenção a sua construção, numa sequência ordenada e lógica rumo à condução e efetivação da entrevista. A propósito, comporta pontuar que “As primeiras perguntas têm uma importância particular, pois elas dão o tom”, como assim refere Kaufmann (2013, p. 75).

Importa observar, inclusive, que no decorrer da entrevista, todas as perguntas têm suas particularidades e visam contribuir para a construção do objeto científico pertinente à investigação. Nesse sentido, as perguntas se classificam em centrais e periféricas. A grade não precisa conter muitas perguntas, fazendo-se necessário observar essa classificação como forma de elencar perguntas significativas, sem a necessária preocupação de acumular muito material, priorizando o item qualidade e sua representatividade nesse momento.

A elaboração da grade de perguntas ou roteiro-guia de entrevista, constituído por eixos temáticos, foi desenvolvida de acordo com os procedimentos teórico-práticos do método da entrevista compreensiva. “A sequência das perguntas deve ser lógica (é útil ordená-la por temas) e o conjunto coerente: o discurso sem nexos e o *pot-pourri* devem ser sistematicamente combatidos” (Kaufmann, 2013, p. 75).

Na grade da entrevista compreensiva, elaborada como instrumento de investigação para essa pesquisa (Quadro 4 – Grade de Entrevista Compreensiva), constam três eixos temáticos: 1. Processo de escolarização, Formação inicial e Construção de conhecimentos; 2. Concepções, sentidos, significados e finalidades da docência; 3. Formação, atuação e práticas do professor formador. Esses eixos ou temas dizem respeito ao que o pesquisador considera como núcleo central das questões que orientam sua pesquisa, na perspectiva de alcançar o objetivo e a construção de conhecimentos relevantes sobre os professores formadores. A seguir, uma configuração ilustrativa da Grade da Entrevista Compreensiva.

Quadro 4 – Grade da entrevista compreensiva

Eixos Temáticos	Roteiro Guia de Entrevista
1. Processo de escolarização, formação inicial e construção de conhecimentos	1.1 Processo de escolarização básica. 1.2 Opção pelo curso de licenciatura. 1.3 Conhecimentos teóricos e práticos adquiridos na formação inicial.
2. Concepções, sentidos, significados e finalidades da docência	2.1 Concepções de homem, sociedade, educação e conhecimento. 2.2 Sentidos e significados atribuídos à docência. 2.3 Conhecimentos necessários ao exercício da docência na educação profissional de nível médio e na educação superior, concomitantemente. 2.4 Finalidades de atuação como professor no contexto do <i>Campus Teresina Central – IFPI</i> , de forma concomitante na educação básica, na educação superior e, mais especificamente, na formação de professores.
3. Formação, atuação e práticas do professor formador no contexto do IFPI – <i>Campus Teresina Central</i>	3.1 Conhecimentos fundamentais à formação e à atuação docente nos cursos de licenciatura. 3.2 Sentidos e significados atribuídos à docência a partir da atuação ou experiência como professor formador. 3.3 Atividades teórico-práticas desenvolvidas como professor formador e peculiaridades das práticas na atuação docente, na educação profissional e na formação de professores. 3.4 Conhecimentos teóricos e práticos adquiridos na educação profissional que interferem na formação e atuação como professor formador nos cursos de licenciatura. 3.5 Conhecimentos teóricos e práticos adquiridos na formação de professores que interferem na formação e atuação como professor na educação profissional. 3.6 Por que ser professor formador?

Fonte: elaborado pela autora (2021).

A grade de entrevista proposta foi experimentada em duas entrevistas exploratórias com a finalidade de verificar o nível e compreensão das perguntas, momentos em que foi possível à crítica e flexibilidade como princípios necessários à reconstrução das perguntas, tendo em vista a coerência aos eixos temáticos. Para atendimento aos requisitos de entrevistas exploratórias, a grade de entrevistas elaborada atendeu às expectativas, demonstrando ser instrumento capaz de orientar a condução da conversação, pois possibilitou, de forma satisfatória, a conversação entre os interlocutores e a pesquisadora.

2.2.2 *Lócus* da pesquisa, população e sujeitos da pesquisa

Em breve a descrição do campo de pesquisa apresento o IFPI como instituição secular pública, com reconhecida excelência na oferta de Educação Profissional, em diversos níveis e modalidades de ensino. Há cerca de duas décadas, desde 2001, o então Cefet/PI, atualmente IFPI, contribui para formação docente, em resposta às demandas locais e regionais de professores, na área de Matemática e Ciências da Natureza, através da oferta de 4 (quatro) Cursos de Licenciatura em Matemática, Ciências Biológicas, Física e Química. O *lócus* da

pesquisa foi o IFPI - *Campus* Teresina Central, único dos 20 campi que oferta cursos de licenciatura nos turnos manhã, tarde e noite, é o *Campus* que tem o maior número de matrículas em cursos de licenciatura e de professores formadores.

A seleção dos discentes para ingresso nos cursos superiores é realizada anualmente, através do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Os cursos são periodicamente submetidos a processos de avaliação externa e interna, com alunos participantes no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), entre outros processos de avaliação. Além da oferta regular desses cursos, a formação de professores também acontece no contexto do Plano Nacional de Formação de Professores (Parfor) e em cursos de pós-graduação, através da oferta de cursos de especialização em ensino nas áreas de Ciências e Matemática. Com a finalidade suprir a carência de professores nas áreas de Ciências e Matemática, o IFPI tem contribuído significativamente para a formação de professores para atuação na Educação Básica, colaborando no atendimento à demanda de professores nessas áreas em contexto local, regional e nacional.

Os cuidados éticos, implícitos à coleta e divulgação de dados, foram acordados antes do início das entrevistas, visando ao anonimato e proteção dos participantes, por meio da leitura e aceite de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme Apêndice E. Entre outros aspectos, foram preservados os direitos dos participantes, quanto à autorização na transcrição das falas e na reprodução dos escritos.

Os codinomes utilizados para identificar os interlocutores foram sugeridos pelos mesmos, quando indagados ao final da entrevista, que nome ou expressão os identificariam, considerando suas respectivas trajetórias, na formação e atuação docente. A seguir, registro uma breve apresentação dos interlocutores:

- **Dedicação** – Iniciou o processo de escolarização como ouvinte, acompanhando a irmã mais velha que a levava para assistir às aulas. Sua matrícula e ingresso na escola foi aos 8 anos de idade, na 1ª série do curso primário, em escola pública. Devido ao longo período de greve de professores, na década de 80, perdeu um ano escolar. Depois, perdeu mais um ano no processo de escolarização inicial, quando teve que ficar em casa cuidando dos irmãos menores, enquanto a mãe acompanhava uma de suas irmãs em tratamento de leucemia, que veio a óbito. No bairro em que morava existem algumas escolas privadas, após longo período de greve, com muito sacrifício os pais a mantiveram na escola privada, onde concluiu o curso ginásial. Optou por fazer o curso pedagógico (nível médio), no Instituto Antonino Freire, em Teresina, capital do Piauí (PI). Escola de referência na formação de professores, onde afirma que vivenciou “os

três anos mais felizes da minha vida”. Após conclusão do curso pedagógico ingressou na carreira docente como professora da 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, em escola da rede privada.

- **Dinâmico** – Coursou a escolarização básica de 1º Grau - 1ª a 4ª série do primário em escola pública, na zona rural de Teresina (PI). Depois, veio morar em casa de amigos de seus pais, localizada no Bairro Poty Velho, para estudar na Unidade Escolar Edgar Tito, onde concluiu o curso ginásial – 5ª a 8ª série. Nessa época, cursou disciplinas técnicas tendo em vista a habilitação profissional, ainda no ginásio. Coursou o ensino médio em escolas da rede privada localizadas no centro de Teresina (PI), sendo um bom aluno que se destacava nas disciplinas de que mais gostava: Química, Física e Matemática.
- **Inacabado** – Devido ao pai ser comerciante em Teresina (PI), ingressou no Jardim de Infância e cursou toda o ensino infantil na escola do Serviço Social do Comércio (Sesc), no bairro Ilhotas, considerada uma escola de referência. Depois, estudou em escolas da rede privada onde cursou o primário e o ginásio. Teve a oportunidade de frequentar escolas privadas, onde, por meio de amizades, uma de suas avós conseguia bolsas de estudos para os netos. Coursou o ensino médio profissionalizante na Escola Técnica Federal do Piauí (ETEFPI) e, por influência do irmão mais velho que já havia concluído sua formação no mesmo curso, concluiu o Curso de Estradas. Não se identificou com o curso e nem com a formação, tanto na formação geral, quanto na formação específica. O curso não atendia aos seus anseios pessoais que era ingressar na universidade.
- **Vida** – Coursou o ensino infantil e o 1º Grau, da 1ª a 4ª série do primário em escola pública, na cidade de Timon, Estado do Maranhão (MA). O curso ginásial foi realizado em Teresina, em escola pública, localizada no Centro de Teresina (PI), onde hoje é a sede da Prefeitura Municipal. Na época, os pais tinham uma banca de revista na Praça da Bandeira e durante a semana vinha com a mãe para frequentar a escola. Por insistência da mãe e de uma das irmãs, que eram professoras, fez o teste para uma vaga no Instituto Antonino Freire, escola pública de formação de professores de nível médio. Mas o que queria mesmo era cursar o ensino médio no Colégio Liceu Piauiense. Não conseguindo ingressar em nenhuma dessas escolas, sua mãe, que a considerava uma boa aluna, a matriculou em escola privada de formação de professores de nível médio para cursar o pedagógico. Ao concluir o curso, começou a ensinar ainda bem

jovem em turmas de alfabetização e polivalência em escola da rede privada em Teresina.

- **Respeito** – Iniciou seus estudos na localidade Brasileira, na época interior do município de Piripiri (PI). Foi alfabetizado em uma turma de alunos cuja sala de aula ficava na sala da casa da professora. Da 1ª a 4ª série primária, passou a frequentar escola pública, tendo professores polivalentes que ensinavam todas as disciplinas a cada série. A partir da 5ª série, até concluir o curso ginasial, continuou os estudos em Piripiri (PI), indo e vindo todos os dias em um caminhão que carregava barro e areia, fazendo o percurso Brasileira - Piripiri - Brasileira durante o período de aulas. Saía bem cedo de casa e retornava por volta do meio-dia. Três vezes por semana, para participar das aulas de Educação Física em horário mais cedo, saía de casa às 4h. Para continuar estudando em Piripiri e cursar o 2º Grau, na época também denominado de científico, teve que trabalhar para pagar os estudos. Passava o dia todo trabalhando no comércio de um dos donos da escola e estudava à noite. Nunca perdeu um ano de estudo por reprovação. Dessa forma conseguiu concluir o 2º Grau no final da década de 80. Em seguida, veio para Teresina (PI) para fazer o vestibular.
- **Poema** – Cursou o Jardim de Infância em escola pública municipal no Parque Piauí, bairro de Teresina (PI). Gostava muito dessa escola. Iniciou e concluiu o primário – 1ª a 4ª série na escola do Serviço Social da Indústria (Sesi), escola filantrópica para filhos de trabalhadores, localizada no mesmo bairro. Guarda boas lembranças dessa escola onde aprendeu muitas coisas que contribuíram demais em sua formação. A mãe era responsável pela formação dos filhos e os educou com muito rigor. Bastante religiosa, tornou obrigatório aos filhos ir à igreja aos domingos e fazer o catecismo. Com muito esforço dos pais, cursou o 2º Grau em escolas privadas. Nessa etapa do processo de escolarização mudava muito de escola. Ao concluir o científico, queria trabalhar e buscar sua independência financeira. Por influência do irmão que servia na Marinha Brasileira, fez e passou no teste seletivo, ingressando na Marinha aos 18 anos, na cidade de Fortaleza (CE). Não se adaptando à vida militar, depois de 01 ano retornou à Teresina (PI). De uma turma de 30 soldados piauienses, foi o único que pediu para sair. Uma boa lembrança do quartel foi a formação e preparação para receber o sacramento da Crisma, realizada pelo Capelão. Chegando a Teresina (PI), foi estudar para fazer vestibular e procurar emprego, pois estava determinado a ser “livre e independente”.

- **JJ** – Ingressou numa pequena escola no interior do município de Água Branca (PI), aos 08 anos de idade. Depois, passou a estudar em escola na sede do município até concluir o ensino médio, em 1993. Guarda boas lembranças do período de escolarização básica, em especial de uma professora de Ciências, na Unidade Escolar Monsenhor Boson, muito aplicada no ensino de Biologia e Química, chamava a atenção dos alunos pelo envolvimento e paixão pela docência, admiração que só hoje aquele aluno atencioso consegue dimensionar. Do Ensino Médio, ainda, lembra de um professor de Química, excepcional e muito dedicado, que influenciou de forma positiva na sua formação básica e na escolha da profissão, ser professor de Química.
- **Persistência** – Os pais sempre incentivaram e valorizaram a educação escolar dos filhos e deram oportunidade para que todos estudassem. Começou a vida escolar frequentando a creche e a educação infantil no Centro Social Urbano (CSU), do Parque Piauí, em Teresina (PI). Foi alfabetizada em colégio filantrópico, ligado à Igreja Católica. Cursou do 1º ao 3º ano do ensino fundamental em escola privada. Depois de ser aprovada em teste seletivo, ganhou uma bolsa de estudo na Escolinha Santa Inês. Escola filantrópica que funcionava dentro do Colégio Sagrado Coração de Jesus. “Era uma escola dentro de outra escola, formada por uma turma só de meninas que tinham bolsas de estudos”. Na Escolinha Santa Inês, cursou do 4º ao 7º ano do ensino fundamental. Depois, frequentou escola da rede privada onde concluiu o ensino fundamental. No Ensino Médio, optou por fazer um curso técnico pedagógico em escola privada, com duração de 03 anos. Logo depois começou a trabalhar em escolas privadas como professora da educação infantil e do 1º ao 4º ano, onde aprendeu muito a respeito do ser professora. Não ensinou na alfabetização porque achava que era uma responsabilidade muito grande e tinha um pouco de receio. Depois de algum tempo, começou a sentir a necessidade de continuar estudando e foi fazer cursinho preparatório para o vestibular.

No conjunto do perfil do processo de escolarização básica dos interlocutores, a conclusão dessa etapa configurou-se como atos de resistência e perseverança, considerando as dificuldades de acesso e permanência, dada a precarização na oferta do ensino público e gratuito nas décadas de 80 e 90 do século XX. Com carências na oferta de oportunidades de acesso ao conjunto de conhecimentos que os capacitassem a dar continuidade aos estudos, conforme seus interesses, com exceção de JJ e Respeito, todos os demais interlocutores frequentaram cursos preparatório ao vestibular na perspectiva de conquistar uma vaga na educação superior. Vale

ressaltar o esforço das famílias para manter os filhos em escolas privadas ou através de bolsas de estudos em parcerias com escolas filantrópicas, até a conclusão do ensino de 2º Grau.

De acordo com o Diagnóstico da Situação Educacional de Jovens e Adultos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) de 2000, a Região Nordeste apresenta o perfil de escolaridade mais desfavorável, estando os Estados do Piauí e da Paraíba em pior situação nesse quesito. Nesses Estados, mais de 50% dos jovens de 20 a 24 anos que pararam de estudar, em 1996, não haviam ultrapassado as quatro séries iniciais. O recorte desse diagnóstico de estudo evidencia a precária situação do nível de escolarização de parte dessa população, em que os interlocutores tiveram que buscar caminhos/saídas para superação dessa condição, a fim de prosseguirem e progredirem no processo de escolarização básica.

Desafiar as condições adversas, nesse processo, implicou na não aceitação da terminalidade precoce do processo de escolarização básica no 2º grau, permitindo aos interlocutores a emancipação e mudança no status social através da escola. No contexto em que um percentual significativo da população estava fora da escola, naquele momento, buscar a emancipação social através do nível de escolarização, implicava superar a maioria dos jovens e adultos que se encontrou na mesma faixa geracional, permitiu aos interlocutores percorrer caminhos rumo à formação pessoal, acadêmica e profissional.

Permanecer na condição de estudantes, com esforço próprio e apoio da família, na condição de alunos dedicados aos estudos, sob orientações dos professores, insistir na escola até concluir o 2º Grau, tendo a oportunidade de frequentar escolas públicas de referência ou privadas e, dessa forma, romper as barreiras que dificultavam seu acesso e permanência na escola. Todos esses fatores representam situações enfrentadas, superadas, também, pelos interlocutores rumo à formação docente, tendo em vista ingressarem na universidade em cursos de licenciatura, quando, então, foram encontrando, nesse percurso, as primeiras oportunidades de exercício na docência, de forma concomitante à formação inicial de nível médio e superior.

O Quadro 5 evidencia as preferências dos cursos de licenciatura e respectivas habilitações e complementações, como resultado das escolhas dos interlocutores, de acordo com os dados coletados via questionário enviado através da ferramenta Formulários do Google.

Quadro 5 – Cursos de formação inicial docente dos interlocutores da pesquisa

Interlocutor	Curso/Habilitação/Complementação	Instituição de Ensino Superior (IES)
Dedicação	Licenciatura em Pedagogia	Uespi
Dinâmico	Licenciatura Plena em Física	UFPI
Inacabado	Licenciatura Plena em Matemática	UFPI
Vida	Licenciatura em Ciências Biológicas	UFPI
Respeito	Licenciatura Plena em Ciências-Habilitação em Química	UFPI
Poema	Licenciatura em Ciências Biológicas	UFPI
JJ	Licenciatura em Química	UFPI
Persistência	Bacharelado em Ciências Sociais - Complementação Licenciatura em Sociologia	UFPI

Fonte: dados da autora (2021).

2.3 Da realização da entrevista compreensiva à construção da teoria: etapas, processos e tessituras

A entrevista caracterizada como conversação, sua elaboração e condução foi orientada por uma grade de perguntas para constituição da amostra, com a exigência de que o início das entrevistas fosse antecedido de aproximação do pesquisador com os interlocutores e pelo envio da carta-convite através de e-mail. Acordados os trâmites legais e éticos da pesquisa, através do TCLE, em que constam as informações e conhecimentos acerca do objeto e finalidades da investigação científica, foram agendados, em comum acordo, datas e horários das entrevistas.

Devido à pandemia, causada pela propagação do novo coronavírus, a covid-19¹ e a suspensão de atividades presenciais em escolas e IES, a realização das entrevistas foi agendada e realizada individualmente, através das ferramentas Agenda e Meet do Google, respectivamente, fazendo uso da Internet. Esses recursos são gratuitos e se encontram à disposição de usuários cadastrados no Google.

Em data e horário previamente agendados para cada interlocutor(a) em particular, através de mensagens via e-mail ou WhatsApp, o convite com o link de acesso ao encontro virtual foi enviado através da ferramenta Agenda do Google, de forma individual. A entrevista foi realizada entre a pesquisadora e o(a) interlocutor(a), cada um em seus respectivos domicílios, em espaço reservado, fazendo uso de equipamentos eletrônicos, tais como: notebook, desktop ou aparelho celular. De modo que, na data e horário agendados, acessaram o ambiente virtual de videoconferência e deram início à conversação em formato de entrevista.

¹ Covid significa Corona Vírus Disease (doença do coronavírus), enquanto “19” se refere ao ano de 2019, quando os primeiros casos em Wuhan, na China, foram divulgados publicamente pelo governo chinês, no final de dezembro/2019 (Fiocruz, 2020).

Cada entrevista durou, em média, cerca de 1h35m (uma hora e trinta e cinco minutos). Apenas 01 (um) interlocutor não conseguiu ativar a câmera do notebook, o que não impediu a realização da entrevista, que ocorreu sem nenhum transtorno.

A escolha do Meet Google para a realização das entrevistas, em contexto de isolamento social devido à pandemia do covid-19, deu-se por ser uma ferramenta de videoconferência *on line*, de acesso gratuito, de fácil uso e, por possibilitar a gravação do encontro virtual. As gravações de cada da entrevista iniciaram-se logo após a permissão dos interlocutores, tendo transcorrido conforme o esperado. Nenhum dos interlocutores solicitou a interrupção destas, ao longo do seu decorrer, o que considero como um ponto positivo.

Sobre as ferramentas utilizadas no agendamento e gravações para a realização das entrevistas, estas já são amplamente empregadas com diferentes finalidades na sociedade, em vários segmentos e, também, na educação. As Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) evoluem rapidamente, conforme as necessidades humanas e têm possibilitado a interação de forma colaborativa na realização de várias atividades sociais, econômicas, culturais e educacionais, em especial no contexto da pandemia em que o distanciamento e isolamento se fazem necessários.

Dadas as boas condições de acesso à internet, os sujeitos da pesquisa não encontram dificuldades na utilização das ferramentas, de modo que os resultados alcançados podem ser avaliados como positivos, pois atenderam às necessidades para a realização da entrevista no contexto da pesquisa. A conversação cara a cara ou na tela de um equipamento eletrônico não altera os princípios que orientam a entrevista compreensiva.

Sobre a evolução das técnicas e as facilidades de acesso à internet, Kaufmann (2013) deixa em aberto suas possibilidades, fazendo alusão, entretanto, ao uso de e-mail em suas experiências com entrevista compreensiva, apenas propõe uma reinvenção de seus usos orientadas pelos mesmos princípios.

O que é dito a respeito da produção da teoria fundada nos fatos pode ser adaptado sem o menor problema; o princípio permanece o mesmo. No que se refere às modalidades mais práticas de entrevistas, por outro lado, tudo depende da forma pela qual a internet é utilizada. A tela é uma espécie de novo mundo que se nos oferece repentinamente um imenso universo onde uma infinidade de testemunhos e de debates de todos os tipos são facilmente acessíveis. Seria um erro o pesquisador se privar disso (Kaufmann, 2013, p. 94).

Durante as entrevistas, mesmo considerando a familiaridade entre a pesquisadora e interlocutores, por atuarem na mesma instituição, foi possível assumir posturas condizentes

com os papéis de entrevistadora e interlocutor, razão pela qual não justifica posturas diferentes das formuladas por Kaufmann (2013, p. 80):

o ideal é romper a hierarquia sem cair numa equivalência das posições: cada um dos dois parceiros mantém um papel diferente. O pesquisador é o condutor do jogo, ele define as regras e coloca as perguntas, o informante se contenta, inicialmente, em responder. Tudo se joga em seguida: ele deve sentir que aquilo que diz vale ouro para o pesquisador, que este segue com sinceridade, não hesitando em abandonar sua grade para lhe pedir que comente a informação fundamental que acaba de ser declarada de forma sucinta.

Concluídas as entrevistas, as gravações se constituíram em relevante material ou conteúdo coletado, por conter as imagens e áudios das conversações entre a pesquisadora e seus interlocutores, sendo fundamentais na construção das fichas de interpretação e nos planos evolutivos. As audições foram ouvidas quantas vezes se fizeram necessárias na compreensão da fala dos interlocutores.

A importância da fala do interlocutor é destacada como um dos elementos basilares dos pressupostos teórico-metodológicos da entrevista compreensiva. Além da fala, os “não ditos”, gestos, pausas, sorrisos, expressões faciais e corporais podem ser consideradas pistas rumo à compreensão e interpretação, e constituem a diversidade dos conteúdos.

Aqui não se aborda a questão da entrevista em geral, mas de algumas peculiaridades do método da entrevista compreensiva, que tem como princípios a formalização de um conhecimento pessoal advindo do trabalho de campo do pesquisador. “O objetivo principal do método é a produção de teoria, de acordo com a exigência formulada por Norbert Elias: uma articulação tão fina quanto possível entre dados e hipóteses, uma formulação de hipótese tão criativa quanto enraizada nos fatos” (Kaufmann, 2013, p. 28).

O material ou conteúdo coletado deu início à investigação no árduo esforço e exercício da construção do objeto de conhecimento a partir da escuta sensível. A habilidade de saber ouvir os “ditos” e os “não ditos”, no meu entendimento e experiência, fazendo uso de um dos princípios ou conceitos estruturais da entrevista compreensiva, constituiu-se como uma das principais ferramentas do método. Foi um aprendizado e um excelente exercício, como postura a ser mais adotada em outras oportunidades acadêmicas, profissionais e sociais.

Na perspectiva de Silva e Silva (2016, p. 6), a Escuta Sensível (Barbier, 1998), a Multirreferencialidade (Ardoino, 1998) e o Artesanato Intelectual (Mills, 1982) são caracterizados como conceitos estruturais da entrevista compreensiva. Para Silva (2019), a expressão *escuta sensível*, bem explicitada por René Barbier, inspira uma abordagem

transversal que supõe e entremeia as escutas científico-clínicas (próprias da pesquisa-ação), poético-existencial (a imprevisibilidade dos fenômenos) e espiritual-filosófica (os valores do indivíduo que dão sentido à vida).

Nesse processo, a escuta sensível implica, necessariamente, em ir ao encontro do outro desvelando a mim mesma e interrogando-me sobre saberes e fazeres, bem como acerca dos referenciais utilizados na descrição, compreensão e transformação das vivências ou experiências como processo de conhecimento (Silva, 2019, p. 1).

Durante a pesquisa imergi na relação falar-ouvir-ver-compreender caracterizada de escuta sensível, desde a condução da entrevista e durante as audições das gravações, dando início às análises da fala e discurso na perspectiva do construto conceitual e teórico. As percepções sobre a fala e o discurso foram relevantes, considerando que na escuta sensível as palavras e formas de expressão utilizadas pelos interlocutores são carregadas de sentidos pertinentes ao contexto sociocultural e pedagógico, foi muito interessante em dados momentos das audições compreender essas *revelações* (grifo nosso).

A partir dessa percepção, corroboro com as concepções de Barbier (1998), que fundamentado em Carl Rogers, captou a dialogicidade como essência da escuta sensível.

Os demais conceitos estruturais da entrevista compreensiva, a Multirreferencialidade e a o Artesanato Intelectual, respectivamente, permearam a abordagem metodológica como fundamentos para a análise de dados e para a forma adotada na estruturação das análises.

Para Martins (2004), em suas contribuições epistemológicas para a compreensão dos fenômenos educacionais, ao reconhecer a necessidade de um olhar múltiplo para a compreensão desses fenômenos que implica um rompimento com o pensamento linear, unitário e reducionista herdados do positivismo:

A perspectiva multirreferencial, à medida que postula que o conhecimento sobre os fenômenos educativos – considerando a complexidade destes últimos – deve ser construído através da conjugação e de aproximações de diversas disciplinas, inscreve-se num universo dialético e dialetizante, no qual o pensamento e o consequente conhecimento são concebidos em contínuo movimento, num constante ir e vir, o que possibilitará a criação e, com ela, a própria construção do conhecimento (Martins, 2004, p. 90).

As tessituras realizadas, incorporando o artesanato intelectual, na construção do objeto e fabricação da teoria, desde a investigação do material, conduzindo contínuos questionamentos e levantamento de hipóteses, não ocorreu de imediato. A insistência na produção das fichas de

interpretação possibilitou perceber o confronto com diversos saberes na constituição de categorias e modelos teóricos oriundos do “subterrâneo” dos dados coletados e analisados. Como resultantes de um movimento contínuo e, às vezes, contraditório, que exigiu a superação de acúmulos de dados e ideias, a princípios desconexas, mas que na apuração da escuta e das primeiras transcrições e anotações foram suscitando conceitos e encaminhamentos a uma base conceitual.

A imersão nas concepções, sentidos e significados expressos, através das falas dos interlocutores, exigiu apego ao fio condutor de ações investigativas e análises argumentativas, cuidando e atentando para não me desprender do problema da pesquisa. A elaboração das fichas de interpretação, a partir do conteúdo coletado e, de acordo com as orientações de Kaufman (2013), foi surpreendente. Marca o início dos registros das primeiras interpretações e questionamentos tendo com fonte a fala dos interlocutores, que se revela um potencial a ser bem explorado pelos pesquisadores iniciantes.

Nas fichas de interpretação ficam registradas os apontamentos transcritos das diversas escutas de trechos das entrevistas, de modo fragmentado ou parcial, uma vez que a transcrição completa não se faz necessária. Através da aplicação da técnica de elaboração de fichas, os registros e análises são particularizados e considerados o nascedouro das primeiras hipóteses. A ficha é constituída de frases e trechos pronunciadas pelos informantes sobre um mesmo eixo. “Belas frases, com imagens, sugestivas; situações interessantes informativas; episódios intrigantes; categorias de pensamento nativas bem argumentadas; elementos muito próximos das hipóteses em elaboração” (Kaufmann, 2013, p. 125-126).

Sim, naveguei no “oceano sem fim dos dados”, me perdi e me encontrei. Não foi uma tarefa fácil. Foi árdua tarefa. Mas, fui rumo ao horizonte em que se anuncia a construção de novos conhecimentos, rumo à teoria pretendida. Tarefa iniciada após a realização das entrevistas, quando de posse do material coletado durante as entrevistas, quando iniciei a feitura do exercício da escuta sensível iniciei o tratamento do material com a transcrição das falas dos interlocutores. É, na verdade, uma etapa da tessitura que se apresentou de forma mais concreta.

A primeira ficha de interpretação considerei como resultado da escuta apurada dos áudios. Essa atividade, além do exercício da escuta sensível, foi realizada de forma complementar às anotações de fragmentos de textos, frases, situações, tecendo a trama das histórias de vida, fatos e casos na condição de elementos pertinentes aos eixos da grade de entrevistas. No conjunto, essas anotações esboçam e edificam os planos evolutivos.

O plano evolutivo foi sendo constituído como um roteiro que, de acordo com as orientações de Kaufmann (2013, p. 69), “constitui-se um suporte de papel dos grupos de

hipóteses”. A redação dos planos evolutivos, desde o primeiro até o último, passou por progressivas modificações, revelando-se um guia no contínuo processo de verificação da coerência com o objeto de conhecimento. Afora a redação dos planos, fez-se necessária a definição de um título como ferramenta no auxílio de controle e domínio da escrita na construção da teoria, evitando fuga aos objetivos, que podem ser redefinidos ou redimensionados ao longo da pesquisa.

Minha técnica de plano evolutivo redigida desde o início não tem outro objetivo: estender o fio em torno do qual deverá envolver-se a narração argumentativa. É o mesmo fio que, desde os primeiros tempos da investigação, serve para se orientar no oceano sem fim dos dados (Kaufmann, 2013, p. 150).

A base conceitual foi elaborada progressivamente, no processo de construção dos planos evolutivos, na redação de fichas e apontamentos. Segundo Kaufmann (2013, p. 127), “as fichas são tanto um instrumento de fabricação da teoria quanto um instrumento de recolhimento dos dados”. Diante do material coletado e tratado, procedimento que não se limita à mera transcrição ou extração do que está contido nas gravações, passei à elaboração do texto, compreendendo que os resultados das análises dependem da capacidade analítica do pesquisador. O tratamento dos dados assume a “forma de uma verdadeira investigação, aprofundada, ofensiva e imaginativa: é preciso fazer os fatos falarem, encontrar indícios, interrogar-se a respeito da mínima frase” (Kaufmann, 2013, p. 119).

O exercício de escuta sensível, repetidas vezes, possibilitou a devida atenção e permitiu o avanço da investigação. Os questionamentos, conceitos, hipóteses e categorias pertinentes a cada eixo temático foram surgindo e, continuamente, aperfeiçoados, resultando em um texto com pretensões de estar bem elaborado. Embora reduzido no processo de transcrição em relação ao material contido nas gravações, o conjunto das anotações, foi se constituindo como material de base.

As reiteradas escutas conduziram-me à imersão com as histórias de vidas dos interlocutores, decorrentes das escutas e da dinâmica entre as hipóteses e dados que surgiam a cada escuta. As anotações, fielmente transcritas nas fichas, foram acompanhadas de comentários e interpretações realizadas de forma livre e espontânea, seguindo o pensamento e as hipóteses que iam surgindo, da mesma forma como iam aflorando os entendimentos.

No processo de contínuas escutas, anotações, comentários, com o passar do tempo, algumas ferramentas, a exemplo de frases recorrentes, contradições e contradições recorrentes, são “revelações” que já não “surpreendem” no exercício da compreensão e interpretação das

coisas ou fenômenos. A partir desse momento, cheguei a uma etapa denominada de saturação do modelo ou fase de saturação, em que os fatos passam a ser facilmente observáveis sem provocar questionamentos ou hipóteses. Essa fase, inerente ao processo de construção da teoria, é o instrumento que permite testar os resultados, para posterior generalizações.

Terminar o trabalho após ter produzido nova compreensão ou teoria do fenômeno, ora objeto de conhecimento, proporcionou à iniciante *artesã intelectual* (grifo nosso) a preparação do produto que será apresentado nos capítulos seguintes. Por objeto, subtendo o processo de objetivação. Sua construção acontece com o rompimento das percepções subjetivas e o saber comum, tendo em vista dar forma ao objeto construído, como um aporte teórico pessoal sem, no entanto, deixar de atender às exigências formais da escrita acadêmica e científica. O objeto escrito não mais pertence a seu proprietário de origem, que deve se revelar capaz de viver sozinho sua vida, ser capaz de convencer o leitor. Por isso, “ele deve ser o mais coerente possível e articulado em torno de um encadeamento lógico de argumentos” (Kaufmann, 2013, p. 164).

No processo de escrita, em seus encadeamentos lógicos, as fichas têm significativa importância. Quando devidamente organizadas, permitem reconstruir a lógica da organização metodológica - desde a questão inicial à articulação dos eixos temáticos e a grade de perguntas, a realização da entrevista, a escuta sensível em suas transcrições e comentários e grupos de hipóteses nos planos evolutivos.

O trabalho de ligação das hipóteses com os conceitos requer a hierarquização desse campo conceitual, identificando e separando-os em centrais e periféricos. Essa etapa demandou certo desapego ou ruptura de parte do material produzido, com o propósito de melhor trabalhar as hipóteses e realizar o fechamento dos conceitos. “Fechar o conceito significa que o pesquisador não o considera mais como uma hipótese, mas acredita nele e procura transmitir sua crença ao leitor” (Kaufmann, 2013, p. 169).

Na última fase do processo de escrita, que compreende a produção da teoria, na perspectiva da entrevista compreensiva, a recomendação é a simplicidade e linearidade na passagem do hipertexto produzido no processo de investigação para um texto narrativo final, sendo este a condensação dos conceitos no desenvolvimento do fio argumentativo do objeto. Ao longo da escrita, o elemento central é a problematização, em sua abordagem fenomenológico-hermenêutica, fortemente motivada pelas hipóteses e questionamentos.

Na técnica de fracionar os trechos, um recurso utilizado foi contar um fragmento de história de vida buscando sempre o equilíbrio entre a lógica da história de vida e o discurso teórico. Nessa perspectiva, as referências à história de vida proposta por Kaufmann (2013, p.

172) dialoga com Bertaux (2005) através de seus respectivos trabalhos de campo, fundamentados na sociologia compreensiva, que privilegia a análise da realidade social.

De acordo com o glossário constituído por Poirier *et al* (1999), o termo - História de prática, na perspectiva de Bertaux (1976) remete à

história de vida temática centrada nas práticas individuais e, mais particularmente, no vivido profissional. Termo entregue por Daniel Bertaux, que utiliza a palavra *prática* de preferência a *comportamento* – “o termo prática remete para certos momentos no longo processo prático que é a vida de um ser humano” (Poirier *et al.*, 1999, p. 169).

Na constituição do texto narrativo, a preferência de Kaufmann (2013, p. 172) é por “contar um fragmento de história de vida (com alguns trechos para ilustrar)”. Nessa etapa, foi interessante e criativo selecionar trechos do conteúdo material de entrevista como ilustração das narrativas com a intenção de preservar a lógica argumentativa na apresentação da teoria por meio da escrita leve, honesta, com estilo, originalidade e rigorosidade científica, observando os limites de sua interpretação. Os trechos foram transcritos preservando seu formato original, utilizando todos os recursos gramaticais e ortográficos frequentes nas narrativas.

No decorrer da pesquisa, ao optar por esse método, estava ciente das dificuldades na construção do objeto e na apresentação de seus resultados. Em especial, no processo de escrita, mediante a intenção de manter a coerência com os domínios do processo de investigação, sempre considerando o público-alvo (os leitores) a que se reporta este relatório.

Ao mesmo tempo em que, procurei “ousar” adotando minha liberdade de arte intelectual, que ao mesmo tempo incorpora autonomia ao texto autoral e ineditismo da pretendida teoria. Pura ousadia, pois em todas as etapas do processo de investigação e escrita tentei estar por inteiro, enquanto sujeito e tradutor da narrativa do outro, conforme os princípios da pesquisa qualitativa em educação.

Ao fazer uso metodológico da entrevista compreensiva, a pesquisa se apropriou do conjunto de ferramentas propostas conforme Kaufmann (2013) e outros autores, a partir de minhas próprias experiências e da grade da entrevista compreensiva, segundo o direcionamento das entrevistas com os interlocutores, retornando, sempre que necessário, aos objetivos, princípios e exigências do método e observação das etapas.

No conjunto da pesquisa desenvolvida, inscrita na abordagem fenomenológica hermenêutica, a metodologia da entrevista compreensiva foi aplicada observando o conjunto dos fundamentos epistemológicos, teóricos e práticos, na perspectiva do movimento dialético da compreensão, interpretação e nova compreensão, na (re)construção das bases epistemologias

subjacentes às práticas de professores formadores que atuam nos cursos de licenciatura no IFPI – *Campus Teresina Central*.

2.3.1 Organização da tese

Tendo em vista uma melhor compreensão por parte do leitor, decidi estruturar o conteúdo que dá vida a esta Tese, edificando sua organização capitular em 5 interconectadas seções, que sucintamente passo a situá-las em seus aspectos básicos.

A Seção I, intitulada Introdução, encontra-se organizada em três eixos discursivos denominados, respectivamente, de: temática e problematização; cenários de partida; professor formador nos cursos de licenciatura, dispondo de forma articulada considerações sobre a temática e problematização, acentuando, dentre outros aspectos: formação docente e docência como atividade profissional, incluindo reminiscências da autora em torno de sua trajetória e relação com a escola e a docência. Conclui reavivando sobre a complexidade do professor formador nos cursos de licenciatura.

Seção 2, denominada “Tessitura epistemológica e metodológica da pesquisa”, coloca em realce discussões acerca da abordagem da multirreferencialidade, enquanto base epistemológica da docência e de práticas formativas de professores e, ainda, como um posicionamento metodológico que, juntos, viabilizam o procedimento analítico, de forma não reducionista, um dado objeto de estudo. Engloba discussões sobre fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa e da entrevista compreensiva, como demarcação da escolha de trabalhar com a abordagem qualitativa em educação, entrevistas realizadas por meio do Meet Google, ferramenta de videoconferência on-line.

Seção 3, sob a denominação “Os dramas de vida tecendo, as tramas do discurso teórico”, que abriga na tessitura duas subseções que tratam, respectivamente, sobre processos formativos, sobre subjetividade docente e práticas formativas de professores formadores. Entre outros entendimentos, ressaltam que os professores formadores estão continuamente em processo de atualização e construção de conhecimentos peculiares ao exercício docente, bem como reconhecem que as práticas formativas de formadores de professores ressignificam o sentido da formação do professor enquanto reinvenção de si mesmo.

A Seção 4, com o título “Subjetividade e objetividade da e na docência do professor formador, em sintonia com as duas subseções que a integram, registra com fundamento uma análise de dados, sobre a subjetivação da docência em conformidade com os sentidos atribuídos pelos interlocutores, considerando a capacidade que cada um possui de interpretar a si mesmo,

tendo como suporte sua efetiva formação e atuação profissional docente no âmbito dos cursos de licenciatura.

A Seção 5, intitulada “Poética do professor formador”, tem sua estruturação e desenvolvimento discursivo analítico mediante duas subseções que dela decorrem e, por conseguinte, a ela se articulam. Inclui discussões e considerações sobre a complexidade da docência do professor formador, parece ser esta sua poética. A poética de um artesão no desenvolvimento de seu ofício de ensinar a futuros professores, que bem mais do que inspiração ou intuição requer conhecimento e domínio de saberes constituídos, requisitando, também, uma prática reflexiva como apoio à ação docente e firme atitude de ensinar e de ensinar a ensinar no desempenho de sua prática docente, e no que diz respeito aos licenciandos atentar para o mesmo compromisso e requisito no que concerne ao aprender e aprender a ensinar.

3 OS DRAMAS DE VIDA TECENDO AS TRAMAS DO DISCURSO TEÓRICO

3.1 Processos formativos e subjetivação da docência

O processo de formação é uma conquista do sujeito que vai se emancipando no decorrer do percurso, no enfrentamento dos desafios através da participação e ação em diferentes contextos enredadas pelas tramas dos acontecimentos e experiências. O percurso do processo de escolarização, para os professores começa e continua na escola, lugar de formação e atuação docente. A vida escolar pregressa é o ponto de partida dos processos formativos rumo à subjetivação da docência.

3.1.1 Processo de escolarização e formação inicial

*Eu daria tudo que eu tivesse
Pra voltar aos dias de criança
Eu não sei porque a gente cresce
Se não sai da mente essas lembranças
[...] que saudades da professorinha
Que me ensinou o beabá
[...] eu era feliz e não sabia*

(Ataulfo Alves)

Discuto neste capítulo a subjetivação da docência construída pelos interlocutores desde as primeiras experiências no processo de escolarização básica às primeiras percepções sobre a docência a partir da formação inicial. Parto da indagação: como ocorreu o processo de escolarização básica? Essa questão evocou aos interlocutores lembranças da escola de 1º Grau – da 1ª a 8ª série e do 2º Grau, à época também denominado de científico.

Os professores formadores, interlocutores da pesquisa, iniciaram a vida escolar em instituição pública ou filantrópica, em suas respectivas localidades, tendo como referências a cultura local, os esforços dos pais e as dificuldades de acesso a escola pública no interior do Piauí e, mesmo na capital Teresina (PI). Nos dias atuais, ingressar na escola aos 7 ou 8 anos de idade parece muito tarde, mas assim fixava a legislação educacional vigente entre o início da década de 70 até meados dos anos 90.

A LDB, Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971 (Brasil, 1971), ao fixar as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º Graus, entre outras determinações, estabelece no Art. 19, que o ingresso no ensino de 1º grau, deverá o aluno ter a idade mínima de sete anos. Os interlocutores Dedicação, Poema e Persistência frequentaram o Jardim da Infância e turmas de alfabetização, na capital Teresina (PI). Os demais interlocutores ingressaram na escola a partir da 1ª série, alguns em situações bem peculiares, que caracterizam a precarização na oferta do ensino público no contexto da LDB, Lei nº 5.692 de 1971 no Estado do Piauí (PI). Dentre os oito professores interlocutores, três cursaram da 1ª a 4ª série na zona rural, no interior do Piauí (PI), JJ ingressou na escola aos oito anos de idade; Respeito foi alfabetizado por uma mestre-escola na localidade Brasileira, àquela época interior de Piripiri (PI); e Dinâmico iniciou seus estudos em escola localizada em povoado próximo a Teresina, capital do Piauí (PI).

As escolas da zona rural ou de cidades menores ofertavam poucas oportunidades de acesso e permanência na escola de 1º Grau – da 1ª a 4ª série (antigo primário) e da 5ª a 8ª (antigo ginásial), situação que provoca o *êxodo educacional* (grifo nosso) para quem insistia em continuar no processo de escolarização por determinação pessoal ou como um investimento familiar na formação dos(as) filhos(as).

Dadas essas dificuldades para frequentar a escola próxima às suas localidades de origem, o interlocutor Dinâmico veio morar em casa de amigos, em Teresina (PI); Respeito, para dar continuidade aos estudos em uma escola pública, fazia o percurso entre Brasileira – Piripiri – Brasileira em caminhões carregados de areia, se aproveitando de solidárias caronas de pessoas amigas. Para cursar o 2º Grau, numa pequena escola privada, em Piripiri (PI), passou a morar nessa cidade, visto que trabalhava durante o dia como suporte para pagar suas despesas escolares, estudava no turno noite. Da mesma forma, o interlocutor JJ se deslocou para a sede do município de Água Branca (PI), para dar continuidade ao processo de escolarização, para cursar o 2º Grau.

A maioria dos interlocutores deste estudo vivenciaram esse processo que compreendia, em geral, frequentar diversas escolas, residir, temporariamente, na casa de parentes ou amigos da família, como é costume dizer, numa espécie de *discência itinerante* (grifo nosso), em busca de escolas adequadas a suas necessidades, seus interesses e condições socioeconômicas do núcleo familiar. Poema ilustra bem essa situação, em seu relato: “Eu passei por muitas escolas, eu fui um verdadeiro viajante. Estudei também no Colégio Éden, fiz o 2º ano do ensino médio no Éden. E, quando eu terminei meu ensino médio, eu queria era trabalhar, já não queria mais estudar”.

A LDB, Lei nº 5.692/1971 (Brasil, 1971), vigente nessa época, determinava a organização do currículo pleno, em duas partes, uma parte de educação geral e uma parte de formação especial, a ser desenvolvida no 1º e 2º Graus. De acordo com o §2º, Art. 5º (Brasil, 1971):

A parte de formação especial de currículo:

- a) terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau;
- b) será fixada, quando se destina a iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados.

Cerca de três gerações de crianças, jovens e adultos, que acessaram e permaneceram na escola durante a vigência da LDB, Lei nº 5.692/71 (Brasil, 1971), receberam formação especial de acordo com a demanda do mercado de trabalho, nas séries finais do 1º grau. Como lembra em sua fala o interlocutor Dinâmico, “era a época de cursar as disciplinas técnicas com habilitação comercial, industrial e agrícola”.

Nesse cenário, uma realidade observada, no que tange ao processo de escolarização básica dos interlocutores da pesquisa, foi a dificuldade de acesso ao 2º Grau, atual Ensino Médio, em uma escola pública. Apenas três dos interlocutores, Dedicção, Inacabado e JJ, cursaram e concluíram seus estudos em escolas públicas. Dedicção, Inacabado e JJ estudaram em escolas de formação técnica de nível médio pública e JJ, os demais interlocutores, em escolas de formação técnica de nível médio privada. Essa situação, como se percebe, é bem característica do modelo de educação escolar tecnicista implantado no Brasil, sob a vigência da LDB, Lei nº 5.692/71. Os demais interlocutores concluíram seus estudos em instituições privadas.

A dificuldade de acesso à escola pública observada através das falas dos interlocutores também evidencia a precarização na oferta da educação básica, pública e gratuita no Estado do Piauí até os anos 90 do século XX, que concentrava menor volume de oferta na capital Teresina (PI). A rigor, essas instituições reconhecidas como escolas de referência de 2º Grau, a exemplo do Liceu Piauiense, do Instituto de Educação Antonino Freire (IEAF) e da, então, ETFPI, atual Instituto Federal de Educação (IFPI).

Essa ideia de trabalho após a conclusão do 2º Grau, era reforçada pelo anseio pessoal do estudante, influência, também, dos contextos social, econômico e do currículo escolar. A geração da qual o grupo dos interlocutores faz parte, cursou o ensino de 1º e 2º Graus, em escolas públicas, filantrópicas ou privada, na vigência da LDB, Lei nº 5.692/71 e das alterações

propostas ao currículo escolar, pela Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982, que determinava nos Parágrafos 4º e 5º, Art. 4º, a obrigatoriedade da preparação para o trabalho.

§ 1º A preparação para o trabalho, como elemento de formação integral do aluno, será obrigatória no ensino de 1º e 2º graus e constará dos planos curriculares dos estabelecimentos de ensino.

§ 2º A preparação para o trabalho, no ensino de 2º grau, poderá ensejar habilitação profissional, a critério do estabelecimento de ensino (Brasil, 1982).

Como destacou Dinâmico, “Era a época das práticas comerciais, as técnicas eram quatro, eu fiz as quatro”. Ao recordar as aulas de práticas comerciais, artes industriais, educação para o lar e técnicas agrícolas, que no currículo escolar integravam as disciplinas de preparação para o trabalho.

Quem morava na capital Teresina (PI), também vivenciou o “êxodo escolar” ou a “discência itinerante”, transferindo-se de escolas dos bairros para as poucas escolas públicas de referências localizadas no Centro de Teresina (PI), após aprovação em testes seletivos altamente concorridos em razão da carência de vagas nas escolas de 2º Grau. Essa oportunidade foi possibilitada, foi alcançada pelos interlocutores Dedicação e Inacabado, que concluíram o 2º Grau no IEAF - Curso de Magistério de nível médio e na ETFEPI - Curso de Estradas, respectivamente.

Para os interlocutores que optaram pela formação docente técnica pedagógica no 2º grau – Dedicação, Vida e Persistência, essa era a formação mínima para o exercício do magistério no ensino de 1º Grau - 1ª a 4ª séries, conforme fixava Art. 30 (Brasil, 1971).

Art. 30. Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:

- a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;
- b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração;
- c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente à licenciatura plena.

Essa modalidade de formação pedagógica de 2º grau, ofertada em escolas públicas e privadas, possibilitou a inserção na docência de futuros professores, antes mesmo que se completasse sua formação docente de nível superior e fez da escola campo de atuação o espaço de práticas formativas exitosas que ratificaram a opção pela docência como exercício profissional. O reconhecimento pessoal e profissional impulsionou a capacidade de buscar respostas aos desafios da atuação docente como intrínseco ao exercício de magistério,

contrariando ao determinismo sociopolítico que direcionava a habilitação específica de 2º grau, voltada para o mercado de trabalho, uma vez que a atuação docente demanda o contínuo processo de desenvolvimento profissional.

Para 03 (três) interlocutores do estudo, a profissionalização do ensino no 2º Grau se concretizou através do Curso de Magistério de Nível Médio, em escolas pública e privada. Dedicção optou por estudar no Instituto de Educação Antonino Freire, mesmo sem entender a diferença entre o ensino regular e o profissionalizante. Vida, queria ir para o Liceu Piauiense, não passou no teste seletivo, o que realmente contou nessa decisão foi a questão do acesso urbano. Considerando que a mãe e a irmã já eram professoras, a mãe teve a iniciativa de investir no Curso Magistério em escola profissionalizante privada. Persistência desejava ser professora, mas não queria vestir a farda de normalista. Decidiu estudar e se preparar para ser professora em uma escola privada.

De acordo com Dedicção, os tempos dispensados a sua formação docente de nível médio foram “Os três anos mais felizes da minha vida. Aprendi muita coisa da base de ser professora que muito me estimulou”. Nessa época, revela que ocorreu, de fato, o despertar do interesse pela docência ao perceber o empenho/desvelo dos professores formadores, em especial, nas aulas das disciplinas de Filosofia, Psicologia e Sociologia da Educação.

Para a interlocutora Vida, a formação docente de nível médio foi um investimento: “Eu sou uma das únicas da família que fez o ensino médio numa escola particular, para fazer o magistério. Foi como eu entrei na profissão”. A formação inicial docente foi uma imposição da mãe que a considerava uma boa aluna e decidiu investir na carreira docente da filha. O futuro exercício da docência já estava implícito na responsabilidade de dar um retorno à família.

A formação de professores nas antigas escolas normais era símbolo de status social. As futuras professoras representam motivo de orgulho para as famílias e para a sociedade, em geral, não passavam despercebidas pelo uso da farda que as identificavam como normalistas. A normalista, cantada em verso e prosa, era o símbolo da formação para o magistério pelo traje característico das “escolas para moças” – os tradicionais Institutos de Educação e Escolas Normais.

Persistência, resistiu em vestir a farda de normalista (blusa branca e saia azul marinho, em tamanho padrão). Mas insistir na formação docente de nível médio configurou-se, ao mesmo tempo, como um ato de determinação, de empoderamento, porque queira ser professora para seguir o exemplo das tias e, também, de rebeldia por se negar a usar o fardamento, que, na sua perspectiva, mulheres e professoras independentes deviam ter liberdade para fazer suas escolhas. Sua decisão soava como o prenúncio de uma postura necessária ao exercício da

docência em busca de identidade e autonomia docente. Persistência: “Eu fiz o pedagógico numa escola privada, não fiz no Instituto de Educação de Teresina (PI), que era uma das escolas mais de excelência de formação de professores. [...] eu não queria ir para o Instituto de Educação porque eu não gostava da farda, achava horrível. Era uma saia até o joelho (risos)”.

No processo de formação inicial docente de nível médio, já se consolidavam aspectos da subjetivação da docência, pela via da construção de conhecimentos dos fundamentos da educação e das atividades práticas de ensino. No período de estágio supervisionado, a interlocutora Dedicção ressalta a simbologia do uso do jaleco branco ao chegar à escola campo, durante o desenvolvimento das atividades de estágio. Na condição de professoranda, pela primeira vez, foi chamada de professora. O reconhecimento e valorização de suas atividades repercutiram como incentivo e colaboração rumo à autonomia docente. “Sim, eu sou professora e posso fazer a diferença na vida dessas crianças (Dedicção)”.

Outras contribuições do processo de formação inicial dizem respeito aos processos reflexivos de aprender a pensar, a partir das leituras e orientações dos professores formadores, compreendendo a importância da educação como instrumento de transformação, dando início ao processo de construção da identidade docente. Segundo informa Dedicção: “As 02 disciplinas mais importantes nessa formação foram a Psicologia e a Sociologia e não as disciplinas de Metodologia do Ensino”.

Essa percepção foi ressignificada depois de ingressar na Licenciatura em Pedagogia, ao refletir que a formação docente de nível médio estava muito voltada para o ensino, sendo necessário mais conhecimentos acerca do processo de aprendizagem. Até então o significado da docência se apresentava para essa interlocutora numa perspectiva reducionista, restrita à atividade de ensinar, fazendo uso das metodologias de ensino. A ressignificação do ensino para o processo de ensino e aprendizagem, como uma das grandes lições que aprendeu da docência na docência, foi que planejar é preciso! E que, nesse processo, os conhecimentos acerca da aprendizagem são por demais relevantes.

A ressignificação dos conhecimentos acerca da aprendizagem e a compreensão acerca do processo de ensino e aprendizagem demarcaram um outro sentido às práticas formativas e ao uso dos recursos didáticos, na perspectiva de suprir necessidades e interesses das crianças. Considerei importante ilustrar essa situação particular da interlocutora Dedicção, como momentos no processo formativo no qual se (re)configurou o sentido da docência no processo de formação e atuação docente, em seus aspectos teórico-práticos, construídos, ainda durante as atividades de estágio.

Para a interlocutora Vida, a etapa do estágio supervisionado permitiu o acesso ao mercado de trabalho, pois de estagiária não remunerada em escola privada foi emancipada, alcançando a condição de estagiária remunerada e, ao concluir o Curso Magistério, foi legalmente contratada como professora da instituição. Trabalhou nessa escola por 28 anos como professora, vivenciando o exercício da docência em todas as etapas - maternal, alfabetização e ensino fundamental.

A experiência de formação simultânea - na escola de formação inicial e na escola campo das primeiras atividades docentes, foi destacada como significativa. Em especial, pela forma participativa e coletiva com os gestores e com os pares durante as atividades de planejamento e nos momentos de socialização das práticas pedagógicas, condições que configuram outros espaços do processo de formação docente. A interlocutora Persistência atribui o valor da experiência como significativa nesse processo. “Eu acho que todo professor formador deveria passar pela educação básica, porque assim (pensando), tem a questão de impulsionar a criatividade do professor”. Refere-se à experiência formativa que solicita muito da criatividade do professor, reforçando a percepção da escola como um espaço de formação docente.

Após conclusão do Curso Magistério, de nível médio, as interlocutoras Dedicção, Vida e Persistência iniciaram o exercício da atividade docente em escolas privadas, como professoras da educação infantil e de 1ª a 4ª séries. Enquanto *professoras formadas* (grifo nosso), estavam aptas ao exercício da docência em conformidade com o perfil da habilitação, em condições e situações reais de ensino, desvinculadas das primeiras percepções sobre a docência, sem a romantização da fase inicial de formação ao magistério, antes associadas ao uso da farda de normalista e ao uso do jaleco branco de professorandas, que passava a equivocada ideia de possibilitar superpoderes aos professores.

Nas memórias das primeiras escolas, das primeiras professoras e das primeiras experiências e aprendizagens, ainda como discentes, as percepções sobre a docência eram traduzidas pela admiração e respeito aos professores, em virtude do reconhecimento e dedicação com que desempenhavam suas atividades. Percepção traduzida na fala de JJ sobre suas primeiras professoras, “[...] elas eram muito aplicadas, tanto na parte de Biologia, quanto na parte de Química e, aquilo me chamou bastante atenção, me abriu os olhos. Elas tinham um envolvimento tão grande, uma paixão pela docência, que só hoje consigo dimensionar o tamanho dessa paixão que elas tinham”.

Na percepção de JJ, a docência configura-se como uma atividade que requer o envolvimento e a paixão do professor. Quando em exercício de ressignificação e reflexividade durante a conversação, destacou em sua fala que hoje consegue dimensionar a postura das

professoras nesse sentido. A docência como atividade que requer dedicação e uma postura diferenciada, uso da razão e da emoção como necessários à entrega de si mesmo, daquilo em que acredita adotando uma forma peculiar às atividades pedagógicas em sala de aula, capaz de afetar o aluno em seu processo de escolarização básica.

Nos processos formativos de escolarização dos interlocutores, após a conclusão do 1º e 2º Graus, as necessidades estavam direcionadas para o mercado de trabalho, para dar continuidade aos estudos em nível superior. A maioria dos interlocutores constataram, no conjunto de conhecimentos que construíram até o 2º Grau, defasagens de aprendizagem que não os qualificavam para o vestibular. Necessitavam estar melhor preparados para se submeterem ao processo seletivo para ingresso na universidade, notadamente para aqueles portadores de cursos profissionalizantes, as dificuldades pareciam dobradas, conforme narra Inacabado: “[...] eu fiz vestibular para Economia na Universidade Federal e, até tinha pontuação para passar, só que eu não podia ingressar porque tinha que cursar o quarto ano no Instituto, que era a escola técnica”.

Enquanto se preparavam para o vestibular, chegou a hora de escolher a opção pelo curso. E agora? Que curso escolher? A opção pela licenciatura chegou por influência do processo de escolarização e de familiares, entre outras justificativas, citavam: ser bom aluno nas áreas das exatas, inspirados por professores; influência de familiares; perspectiva do status como estudante universitário.

O vestibular para os jovens representava um divisor de águas, momento do processo de desenvolvimento pessoal no qual se sobressaem dúvidas e incertezas para uma tomada de decisão quanto ao projeto de vida. A decisão não foi fácil. Ter que decidir entre seus anseios pessoais e as demandas sociais e econômicas. A interlocutora Vida, mesmo com experiência na atuação como professora, desejava fazer o curso de Bacharelado em Psicologia; Poema pensou em Odontologia ou Enfermagem, depois optou pela Licenciatura em Biologia, com a seguinte justificativa: “mas eu achava que eu ia ser biólogo, aquele biólogo do mato, que fica pesquisando passarinho, serpente (Poema).”

A interlocutora Dedicação, a princípio pensou no curso de Pedagogia, mas como se tratava de um dos cursos mais concorridos, buscou outra licenciatura, utilizando o que denominou de “a lógica de mercado”, fazendo referência ao momento em que com um grupo de amigas, analisou qual seria a opção mais acertada e decidiu que a Licenciatura em Pedagogia seria a melhor opção por oferecer mais campo de trabalho. Devido à experiência como professora polivalente, Dedicação queria continuar sendo professora em alguma área específica.

Para Dedicção: “Por já trabalhar como professorar e durante o cursinho, a identidade e a decisão de ser professora foram se fortalecendo. É isso que eu quero fazer. Eu queria ser professora, mas não sabia de que, porque gostava muito de Geografia, História, Português, Sociologia. Sabia que era para ser professora. A pedagogia ainda não tinha entrado na minha cabeça. Minhas opções eram as áreas. A pedagogia ainda não era uma opção”.

O conflito existencial vivenciado e narrado pelos interlocutores ilustram bem como a escolha da profissão ou de um curso para ingressar na universidade como um momento difícil para os jovens. A decisão sobre a profissão, sobre a área de atuação, é permeada por vários tipos de influências, desde o contexto familiar até questões da condição socioeconômica, seja na perspectiva da sociedade global, seja familiar ou particular. Comporta indagar: Entre os interlocutores quais fatores de ordem social e pessoal mais influenciaram na opção pelo curso de licenciatura?

Explicitar os fatores que implicaram na opção pelo curso de licenciatura, tem a intenção de analisar as influências que conduziram a referida escolha do curso. Cabendo indagar, ainda: Em quais contextos de vida pessoal - cenários e personagens, como etapas iniciais e significativas se configurou o processo de formação docente? A configuração desses fatores contribuiu com a compreensão dos sentidos da docência presentes, de maneira implícita e explícita, na tomada de decisão quanto à área de atuação profissional.

Momentos como a escolha da profissão implicam em tomada de decisão que integram os domínios da existência social, do vivido e do que está por vir. A esse respeito, Bertaux (2010) tece considerações que justificam as ações do sujeito no decorrer de sua existência, ao observar de que forma as influências, que interferem nessas decisões, se configuram.

Não podemos compreender as ações de um sujeito, nem a própria produção dos sujeitos, se ignoramos tudo sobre os grupos dos quais ele/ela fez parte em algum momento de sua existência. Seu próprio projeto de vida, decidido em certo momento da existência, não foi elaborado *in abstrato* dentro de uma consciência isolada, mas foi falado, dialogado, construído, influenciado e negociado ao longo da vida em grupo (Bertaux, 2010, p. 53).

Apropriei-me das proposições de Bertaux (2010) na compreensão sobre os fatores que influenciaram a opção licenciatura, construídos a partir das falas dos interlocutores e registrados nas fichas e planos evolutivos. Dessa forma, apresento algumas dimensões que representam o conjunto de fatores que influenciaram ou contribuíram na opção por um curso de licenciatura no momento da inscrição do vestibular para concorrer a uma vaga no ensino superior, a saber: Influências na escolha do curso por afinidades, inspiração docente e questões familiares; “lógica

de mercado”; determinismo social e econômico ou questões pessoais; conflitos, contradições, admiração pela docência e a missão de educar.

Quanto às influências na escolha por afinidade com a área do curso, inspiração docente e questões familiares, estas perpassam o domínio das relações familiares e interpessoais, representadas pelas mães, professores, irmãos e tias que já exerceram a docência ou pela valorização de pessoas que lhes são caras e, que contribuíram nessa escolha com as orientações, modelos a serem imitados e aconselhamentos.

Quanto aos fatores relacionadas às dimensões que perpassam as perspectivas de inserção ao mundo do trabalho e emprego, foram facilmente compreendidas quando da decisão pela lógica de mercado utilizada por Dedicção. A interlocutora buscou informações e constatou que o Curso de Licenciatura em Pedagogia possuía maior espaço de empregabilidade, pela oferta de oportunidade dada à carência de professores, em especial com formação em nível superior.

Na mesma dimensão, estão os argumentos que justificaram a opção pelos cursos de Licenciatura em Química, Matemática e Ciências Sociais, conforme narrativas dos interlocutores Respeito, Poema e Persistência, respectivamente. Respeito: “[...] ele falou que para eu arranjar um emprego, a Química era mais fácil. Era uma área que era mais carente de professor”. Poema: “Eu estava no 2º ano do curso, ainda estudando, mas não passava pela minha cabeça ser professor, eu fui atrás porque era uma opção de ganhar dinheiro”. Persistência: “[...] antes de trabalhar em escola, eu dava aula particular. [...] Eu quero dá aula. Eu quero meu dinheiro”.

Ainda sob o viés econômico, percebo como fator preponderante as necessidades pessoais, tendo em vista contribuir na melhoria da renda familiar e conseguir a independência financeira através da inserção no mercado de trabalho. Também estão subjacentes a necessidade da formação em nível superior e a opção por um curso de licenciatura. Nesse contexto, o sentido da docência está relacionado à demanda por profissionais qualificados e aptos a atuarem em diferentes áreas do currículo escolar e níveis de ensino. Com maior oferta para a atuação na educação básica.

Nas falas dos interlocutores é tocante o esforço para superar os determinismos ou condicionantes socioeconômicos, em situações em que o primeiro emprego financiou a necessidade de frequentar os *cursinhos pré-vestibular* (grifo nosso) numa maratona de trabalhar e estudar. Tendo em vista a superação das lacunas deixadas pela formação de 1º e 2º Graus, de forma particular para os interlocutores portadores de cursos profissionalizantes, direcionados ao mercado de trabalho, como destacam Dinâmico e Vida: “[...] com o trabalho consegui pagar

03 meses de cursinho preparatório no Pré-Vestibular Andreas. [...] No trabalho estudava durante o almoço, era meu horário de estudo. Era o tempo que eu tinha para estudar” (Dinâmico); “[...] eu comecei a ser estagiária, com remuneração, numa escola. Quando terminei o 3º ano, fui contratada e comecei a trabalhar. [...] passei o ano seguinte trabalhando de dia e estudando, o dinheiro que eu recebi, eu pagava um cursinho” (Vida).

Quanto à dimensão que se apresenta, cabe um questionamento entre dois fatores de influência: determinismo socioeconômico ou uma questão pessoal? Embora articulado ao viés econômico, tendo em vista o mercado de trabalho, durante as interpretações e compreensões em busca dos sentidos da docência. No embate entre o determinismo socioeconômico e as aspirações pessoais, estas se apresentaram mais relevantes como um fator determinante na escolha pela licenciatura.

Dinâmico: “Aos 18 anos meu pai falou que eu precisaria trabalhar, pois não tinha condições de sustentar meus estudos. Meu segundo emprego era bem melhor, mas mesmo assim estava decidido a fazer vestibular para Física. JJ: “[...] eu tive um professor de Química que também me chamou muito a atenção e, que hoje eu posso dizer, foi esse um dos culpados por eu ter seguido a carreira, na área de Química”. Respeito: “É assim, eu, enquanto aluno eu gostava muito de ensinar, só que eu ensinava mais era a Matemática. Então, eu fiquei na dúvida na época, em Matemática ou em Química, que também eu tinha uma afinidade. Eu nunca pensei em fazer um outro curso, não. Assim, meu destino era ser professor, mesmo! Eu gosto de ser professor!”

Através da fala de Respeito, analisando o sentido da docência, implícito pela imagem ou concepção do professor, compreendi como sendo alguém que ensina o que aprendeu, da forma como aprendeu e que gosta de ensinar o que aprendeu. Alguém que está destinado a ser professor. É um aspecto positivo no sentido de que reflete a atitude discente de observar, imitar e admirar seus professores.

De acordo com Formosinho (2009, p. 99), “o currículo discente, na educação básica e no ensino secundário, dos estudantes dos cursos de formação inicial constitui a primeira etapa da sua formação prática como futuros professores”. Ao optarem por um curso de licenciatura os discentes já têm uma imagem consolidada do que é ser aluno e, também, do que é ser professor. “Esta aprendizagem experiencial é parte essencial da formação prática de um professor” (Formosinho, 2009, p. 99).

Na opção ser professor ou continuar sendo professor, as experiências discentes e/ou docentes são ressignificadas ao atribuir outras perspectivas quanto à atuação como professores,

reconhecendo a si próprios como bons alunos ou agregando atributos e valores aos professores que marcaram de forma significativa a vida pessoal e estudantil dos interlocutores.

Quanto à dimensão que integra conflitos, contradições, admiração pela docência e a missão de educar, a decisão pelo curso de licenciatura emergiu de situações vivenciadas individualmente, a partir de situações de conflito pessoal, como bem ilustra a fala do interlocutor Inacabado, quando se reporta à condição de aluno autodidata, porque não conseguia aprender da forma como os professores ensinavam: “Eu posso dizer que no geral eu tive experiências ruins, porque realmente (pensando) principalmente na área das exatas. Eu posso dizer que eu era um autodidata, porque a metodologia que os professores aplicavam, não era uma metodologia adequada, isso eu vim perceber depois” (Inacabado).

Da mesma forma, o conflito para decidir em ser ou não ser professora, configurou-se na contradição da situação experienciada e expressada por Vida, que mesmo no exercício do magistério como professora formada, ainda queria ser psicóloga. Mas que, finalmente, rendeu-se de forma apaixonante pela Biologia. Superada a contradição, continuou seu processo de formação docente ingressando no Curso de Licenciatura em Biologia. “[...] E aí, eu (pensando) como minha mãe não deixou fazer Psicologia, e eu tinha um ótimo professor de Biologia, que eu sempre cito ele, foi outra referência que me influenciou a escolher, já que não dava pra fazer Psicologia, a segunda opção foi a disciplina do Prof. Hélio Paiva. Eu fiquei apaixonada pela Biologia!” (Vida).

Superado o conflito quanto à opção do curso superior e tendo alcançado êxito no processo seletivo para ingresso na educação superior, tem início um novo ciclo em seu processo formativo docente. Da fase de formação docente inicial em cursos de licenciatura, as falas dos interlocutores manifestaram atitudes e posturas de suas experiências na trajetória discente, em que as percepções da docência se revelam significativas na construção de si mesmos como futuros professores. A conversação possibilitou trazer à tona imagens, sentidos e percepções do vivido, resgatando nos subterfúgios da consciência uma série de experiências que os afetaram. O vivido que deixou marcas, considerando que alguns interlocutores já possuíam histórias de formação e prática docente.

Em alguns trechos da entrevista, a voz embargada e trêmula, os olhos cheios de lágrimas, as pausas, surgiram resultantes do exercício de reflexividade que os deixavam emocionados, surpresos. Emoções e expressões que evidenciavam a sinceridade expressa na atividade de revisitar o passado no presente, refletir sobre o vivido considerando os conhecimentos adquiridos até o momento nos processos de formação e atuação docente.

A propósito, é como evidenciado na fala do interlocutor Inacabado: “[...] isso eu vim perceber depois”. A expressão em destaque, tem o sentido de temporalidade, do vivido, aprendido e ressignificado a partir de ideias, referências e experiências nos processos formativos, no tempo e nos espaços da formação, na qual e por meio da qual vai acumulando um repertório de sentidos e significados da docência e na docência.

Assim, avanço para outro tempo e espaço formativo junto aos interlocutores, sempre com foco no problema da pesquisa: como as bases epistemológicas da docência subjacentes às práticas formativas de professores formadores interferem em sua formação e atuação docente promovendo movimentos de sentidos e significados na docência?

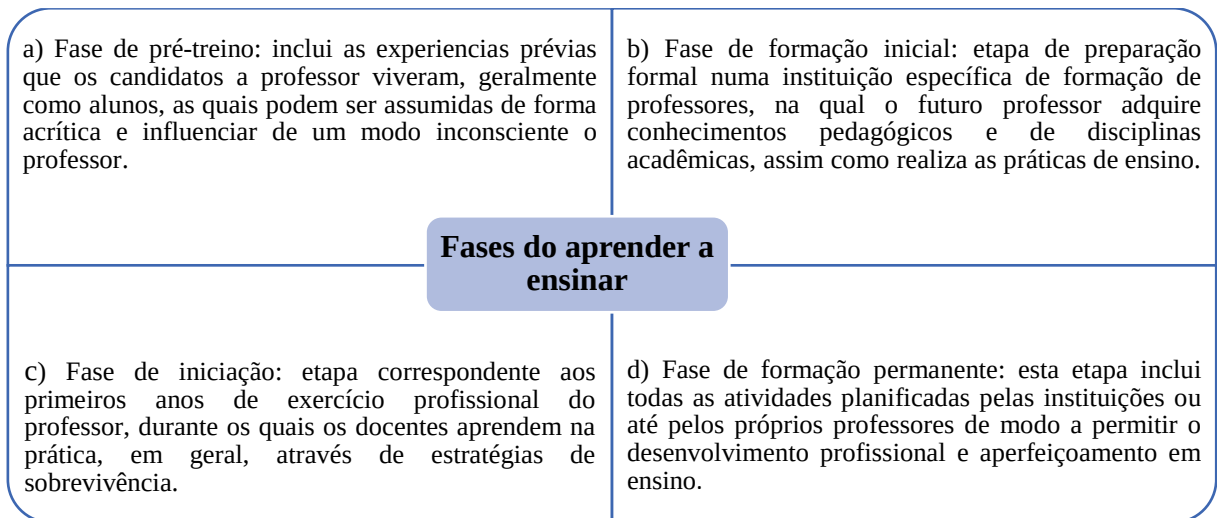
Orientada pela grade de perguntas, considerando a trajetória do processo formativo, mesmo compreendendo que cada um dos interlocutores o desenvolveu em tempos e espaços diferentes, investi na questão: quais conhecimentos teórico-práticos foram adquiridos na formação inicial, tendo em vista caracterizar o conjunto dos conhecimentos teórico-práticos subjacentes à fase da formação inicial e suas implicações na formação e atuação como futuros professores formadores?

A concepção de formação inicial ou fase de formação inicial está fundamentada em García (1999, p. 19), ao tecer considerações teóricas relacionadas ao conceito de formação e formação de professores partiu de tendências que generalizam o conceito de formação, sempre associado a alguma atividade, ou com o sentido de formação para algo. Como um conceito que possibilita múltiplas perspectivas, podendo ser entendido como um processo de desenvolvimento e estruturação da pessoa, de possibilidade de aprendizagem, de experiências do sujeito. E, ainda, relacionado à formação como instituição. Dado que em alguns países o conceito de formação é empregado como referência à educação, à preparação, ensino dos professores, etc.

Em seus estudos, após teorizar sobre a formação e formação de professores como um conceito unívoco, García (1999) apresenta uma análise mais minuciosa que permite diferenciar as etapas ou níveis de formação de professores. A partir das contribuições de outros autores, distingue quatro fases no aprender a ensinar que, como observam esses autores, não é sinônimo de formação de professores, visto que a entendem como sendo uma área de conhecimento.

Quanto as fases no aprender a ensinar, estas, assim, se configuram: fase de pré-treino, fase de formação inicial, fase de iniciação e fase de formação permanente (García, 1999, p. 25), podem ser melhor entendidas (Figura 1).

Figura 1 – Fases do aprender a ensinar



Fonte: adaptado de García (1999, p. 25-26).

Após os exercícios da escuta sensível, elaboração das várias fichas de interpretação e planos evolutivos, trabalhando nos dados referentes à questão em discussão, indago: quais conhecimentos teórico-práticos foram adquiridos na formação inicial? Foi possível caracterizar o conjunto dos conhecimentos teórico-práticos adquiridos na fase de formação inicial e suas implicações na formação e atuação dos professores. Foi relevante compreender como esses conhecimentos teórico-práticos foram sendo resgatados e apresentados pelos interlocutores como exercício de reflexividade. Foram momentos da conversão em que os interlocutores, na busca das respostas, ficaram mais pensativos, pausaram bem mais em sua reflexividade. Como forma de contemplar momentos de si mesmos no decorrer do processo formativo percorrido até o tempo presente.

Para a interlocutora Dedicção, a Licenciatura em Pedagogia possibilitou ressignificar o conceito de Pedagogia e o sentido da docência a partir da formação do Magistério de nível médio e da experiência como professores de 1ª a 4ª séries. Em especial, pelo engajamento político dos professores formadores na defesa de valorização da carreira. Entre as várias percepções sobre o Curso de Pedagogia, a constatação de uma contradição, um dos cursos de maior concorrência no vestibular era, ao mesmo tempo, o menos valorizado no contexto institucional e social.

Essa percepção da desvalorização despertou para uma atuação política que em muito contribuiu na construção de sua identidade profissional. “Antes, no Instituto Antonino Freire não percebia a discriminação da pedagogia em relação as outras áreas, que ser professor é tarefa árdua e que não era tão valorizada. Diante da desvalorização precisava me engajar, contribuir

na defesa da carreira, da valorização do professor. A identidade de ser professor foi na universidade, profissionalmente muitas contribuições” (Dedicação).

A construção da identidade docente, antes percebida e desencadeada por questões simbólicas, tais como o uso do jaleco branco e pelo reconhecimento como professora advindos de aspectos envolvendo a percepção de outros sujeitos. Em outro tempo, no processo formativo, a identidade docente foi consolidada por questões intrínsecas ao professor, por questões próprias ao sujeito, constituída como resultado de um posicionamento político e de um chamado a maior participação nas questões relacionadas ao profissionalismo docente, na relação do professor com a prática social.

Os saberes da experiência, advindos da prática como professora na educação básica, foram ressignificados e contribuíram no sentido do desenvolvimento profissional, acadêmico e pessoal que implicou em uma postura política como licencianda e na atuação como professora, diante de uma resposta ativa à postura dos professores formadores. “Os professores que eram de lá, eram bons professores e muito comprometidos. Engajados na luta, nos incentivavam a participar pela melhoria da universidade. Nos incentivavam a vestir a camisa”.

Durante a escuta sensível, esses trechos da sua fala ecoavam carregados de sentidos. Estavam sempre presentes a cada escuta e em outras escutas. O conhecimento da realidade, o desvelamento da realidade e a leitura de mundo tão necessários ao professor, despertou conhecimentos e atitudes, de forma que estavam apenas começando, mas que, de imediato, solicitaram posicionamento e participação crítica na instituição de formação e na escola de atuação. Do sentido da docência como um engajamento político consciente, ao assumir o senso de responsabilidade expressos de forma tão veemente. “Pôxa, eu posso fazer o melhor. Eu posso ser a única alternativa de uma criança” (Dedicação).

A partir dessa fala, foi emergindo o sentido da docência, imbricado no compromisso, a responsabilidade de assumir para si o chamado ao engajamento político do outro, com quem eu falo, converso, dialogo. Nesse sentido, Dedicação explicita: “Professores que discutiam sobre a importância de refletir sobre a educação, de como o professor pode contribuir na vida de uma criança, que nos ajudavam a refletir sobre nossa atuação e sobre a responsabilidade de ser professor”.

A princípio, um chamamento não sai de si, vem do outro. O que vai de si é uma resposta a esse chamado do outro. A resposta ao chamamento na luta em defesa da carreira docente. A responsabilidade com a transformação do mundo. A responsividade docente. A construção conceitual - responsividade docente. A palavra responsividade chegou primeiro, de forma avulsa. Fiquei com a palavra. Fui procurar seu significado.

Responsividade: Substantivo feminino singular composto pelas palavras "*Responsivu*", do latim, cujo significado é "Que envolve resposta", "Que responde", "Que se auto-responsabiliza", "Que recepciona", adicionado do sufixo "*Dade*", também do latim, que significa "Modo de ser" ou "Comportamento". Responsividade é o comportamento de dar resposta, comportamento responsivo, de solucionar, tomar a responsabilidade para si, recepcionar questões e dúvidas no intuito de respondê-las (Amicci, 2009).

Mediante o significado, o conceito já se anunciava. Investi no conceito de responsividade docente, inicialmente, de maneira tímida. Depois, a utilizei como descritor em busca realizada em plataforma aberta de publicações científicas. Encontrei o conceito de responsividade referenciado por Menegassi (2009, p. 148), que procura desenvolver uma reflexão teórica a respeito da responsividade, considerada elemento constitutivo dos processos de trocas verbais efetivadas pelos seres humanos em sociedades organizadas. Fundamentado nos pensamentos e ideias de Bakhtin e seu Círculo sobre o conceito de responsividade na interação verbal, com exemplos e análises centrados no dialogismo escrito (Menegassi, 2009, p. 148).

Ampliando a pesquisa, tendo em vista fundamentar o conceito de responsividade na relação com educação ou docência, busquei *beber diretamente na fonte* (grifo nosso). Fui ao encontro de Mikhail Bakhtin (1895-1975), apropriando-me de alguns dos elementos de seus estudos relacionados à utilização da língua, como ferramenta de comunicação presente em todas as esferas da atividade humana, com seus enunciados específicos denominados gêneros do discurso e suas inesgotáveis variedades.

Dessa forma, compreendi o sentido da atitude responsiva ativa, que se estabelece entre sujeitos ativos nos discursos através de seus enunciados – unidades de comunicação verbal. De acordo com os estudos dos gêneros do discurso é como reforça Bakhtin (1997, p. 291-292):

De fato, o ouvinte que recebe e compreende a significação (linguística) de um discurso adota simultaneamente, para com esse discurso, uma atitude *responsiva ativa*: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc., e esta compreensão desde o início do discurso, às vezes já nas primeiras palavras emitidas pelo locutor. A compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude *responsiva ativa* [...]; toda compreensão é preche de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor. [...] cedo ou tarde, o que foi ouvido e compreendido de modo ativo encontrará um eco no discurso ou no comportamento subsequente do ouvinte.

De acordo com Menagassi (2009, p. 157), nas práticas sociais de interação pela língua, há um processo ativo de troca e compartilhamento de sentidos entre interlocutores socialmente

situados. Nesse processo, o caráter de responsividade é fundamental. Até onde busquei encontrar outras referências relacionadas ao conceito de responsividade em relação à educação e/ou docência, deparei-me com Silva e Striquer (2015, p. 1), numa abordagem entre os níveis de responsividade que se estabelecem em processos formativos docentes, em que se espera que o participante tenha uma atitude responsiva ativa, através do uso de textos e discussões.

No contexto de análise do material da pesquisa, do qual emergiu a palavra responsividade, fundamentada em Bakhtin (1997) e referenciada em Menagassi (2009), ousei estabelecer uma relação entre a responsividade e a subjetivação da docência. A responsividade docente implica em respostas ativas às demandas dos processos e práticas formativas do professor para si e para os demais envolvidos nesses processos. Doravante, utilizo o conceito de responsividade docente, neste relatório de pesquisa, com esse sentido, como uma resposta ativa do professor nos processos e práticas formativas.

Uma resposta ativa aos conhecimentos adquiridos na fase da formação inicial, não foi perceptível da mesma forma na fala da interlocutora Vida, pelo fato de haver consolidado saberes experienciais, como professora de Biologia, ao tempo em que cursava a Licenciatura em Biologia. É como refere Vida: “Então, assim (pensando) eu nunca consigo é, ver, assim, o que a universidade contribuiu na minha formação como professora. Eu já era professora, trabalhei 28 anos na rede privada”.

Para a interlocutora Vida, a responsividade docente foi construída no exercício da profissão, no processo de formação pela escola, que agregou conhecimentos e saberes à formação do professor, não apenas em seus aspectos pedagógico-didáticos e organizacionais da escola, mas na perspectiva de pertencimento à escola. Na participação no dia a dia da escola, no envolvimento com seu contínuo processo de construção como uma resposta ativa à seguinte questão, que tipo de escola desejo para mim, pares e alunos? Em busca de um conceito de escola em permanente processo de ressignificação, porque imbricada com as demandas do contexto global e local.

No conjunto das demais respostas dos interlocutores e seus fragmentos constituintes, consolidados no Plano Evolutivo 16 (Apêndice D), na correlação entre a fase de formação docente inicial e a construção de conhecimentos nessa fase, deparei-me com a expressão convite à docência, caracterizada pela oportunidade que alguns interlocutores tiveram, de atuar como professores ainda na fase de formação inicial, a convite de alguns professores formadores.

Estabeleço, pois, uma relação muito próxima entre docência e formação docente, em que a sala de aula se constitui como esse espaço de dupla formação, formação pela escola e formação pela instituição formadora. O convite à docência, com o sentido de uma docência

leiga, está implícito na fala do interlocutor Dinâmico: “Eu já ensinava matemática, mas não tinha o respaldo da universidade porque estava bem no início do curso e não tinha todo o conhecimento. Fui me formando por mim mesmo. Comparando-me, melhorando enquanto professor, mas tomando como referencial outros professores, observando meus professores, meus colegas, lembrando que estava, ainda, no começo do curso. Esse primeiro momento foi uma espécie de autoformação”.

Para ilustrar melhor a situação de Dinâmico, na universidade quando então cursava Licenciatura em Física e na escola ensinava Matemática, da forma como havia aprendido com seus professores, referenciados como modelos de formação no processo formativo, em que o próprio professor usa o conceito de autoformação. Os conhecimentos adquiridos na fase de formação inicial em Física ficavam alheios a sua atuação na docência leiga. “Parece que aprendi mais, estudando sozinho para ser o professor de Matemática, não licenciado, leigo, do que aprendi na universidade para ser professor de Física” (Dinâmico). Reforçando a construção da identidade profissional através da formação pela escola de atuação, concomitante à fase de formação docente inicial.

Através da fala do interlocutor Inacabado, na fase de formação inicial, é perceptível a ausência da Pedagogia, enquanto teoria da educação que orienta a refletir sobre a docência. Nessa perspectiva, a formação possibilita ao futuro professor de Matemática ser um fazedor de contas, fazendo de conta que sabe o que, para que e a quem ensinar. Na ausência da Pedagogia, o ensino é vazio de sentido. “[...] os professores das exatas davam ênfase e incentivavam a gente a valorizar apenas as disciplinas de cálculo. [...] E, incentivavam a gente a menosprezar as disciplinas pedagógicas. [...] Apenas estudava para passar. [...] O que eu posso resumir, é que eu sai da universidade federal, um fazedor de contas” (Inacabado).

Na fase de formação docente inicial, os conhecimentos teórico-práticos adquiridos por JJ, se revelaram fundamentais para sua formação na Licenciatura em Química. Em especial, cita as atividades de Iniciação Científica como elementos singulares na formação docente. A importância dessas atividades, em que foi possível estreitar a relação entre a teoria e a prática, situação afluída na fala do interlocutor JJ ao incorporar a iniciação científica ao ensino de Química. Essa experiência, como expressa o interlocutor, incorporou à sua formação e atuação docente. “Eu não posso reclamar da formação, dos professores que eu tive na universidade federal, até hoje. [...] alguns professores que me chamaram logo para entrar na Iniciação Científica. E isso, fez com que eu aprendesse muito mais, porque enquanto os outros colegas estavam só no curso de licenciatura, eu estava no curso de licenciatura e atuando na Iniciação Científica, ou seja, pondo em prática aquilo que a gente estava tentando aprender” (JJ).

Da mesma forma, o interlocutor Respeito reconhece o quanto foram significativos e ressignificados os conhecimentos de Química adquiridos na universidade. A fala do Respeito remete diretamente aos conhecimentos específicos de Química, mas de forma implícita revela uma discência que buscava uma autonomia nos estudos. Uma discência que precede a docência e que implica na postura como professor. “Quando eu entrei na universidade, era quase que zerado. Eu usava a seguinte estratégia, professor começava a dá o assunto, aí eu anotava, depois pegava um livro até mesmo do fundamental, do médio, para depois ir para o livro superior. Fiz isso aí no meu curso todinho, todinho, todinho. Mas, isso aí, como eu estou lhe dizendo, para minha formação a universidade foi muito importante. Muito importante, mesmo!” (Respeito).

Na perspectiva do interlocutor Poema: “Bom, a universidade contribui, lá no caso, você tem o Centro de Ciências de Educação (CCE), que é separado. Nós do Centro de Ciências da Natureza (CCN), tínhamos muitas dificuldades de aceitar as aulas de Didática, de Psicologia da Educação, aquelas aulas mais da área de ensino, né? Porque tinha o deslocamento, era um pouco distante. Quando a gente terminava, além do deslocamento, a gente ia caminhando. Ai, Meu Deus! Aquela aula e não sei o quê, né? Já ia questionando a própria aula em si”.

A fala de Poema é bem característica do conflito no currículo da formação docente, entre o que está proposto nos projetos pedagógicos de curso e sua implementação através das atividades teórico-práticas, trabalhadas no percurso da formação sob a mediação do professor formador. Um ranço do modelo de formação docente, denominado formação na pseudolicenciatura e no pseudobacharelado, um conflito de identidade quanto às finalidades do curso ofertado pela universidade.

Na fase de formação docente inicial, existem dois mundos que não se encontram, a pedagogia e a biologia. Falam línguas diferentes, sem pontos de intercessão. Separados por “muros e quintais”, o que implica dizer que os caminhos da formação permanecem oportunizando o percurso para conhecimentos distintos. O distanciamento e estranhamento às questões da aprendizagem e do ensino estão bem evidenciados na fala do Poema. Embora o destaque seja para os nomes de disciplinas da área específica das licenciaturas.

De fato, quando afirma que a universidade não tem interesse pelo problema da formação de professores, o que o interlocutor está querendo expressar é que a IES não revela a devida atenção com a formação específica, isto é, com o preparo pedagógico-didático dos professores. A interlocutora Vida traduz em sua fala a percepção dessa problemática, ao fazer referência aos conhecimentos teórico-práticos adquiridos nessa fase de formação. “Quando falo assim, da minha formação, no que se refere à parte específica mesmo, pedagógica, eu sempre associo muito a essa empresa e não à UFPI” (Vida).

A formação na escola onde ocorreu a prática pedagógica revelou-se um fenômeno visível, concreto, pelo envolvimento com as questões da escola, pela proximidade com os pares em atividade de planejamento compartilhadas, pela formação simultânea escola e universidade, foi um diferencial no processo de formação inicial, através da vivência em sala de aula com os alunos, as reuniões semanais com os pares. A vivência na escola e a atuação docente caracterizam o processo formativo em diferentes espaços de formação, como recomenda a legislação.

Em relação a outras atividades apontadas como significativas, que contribuíram nessa fase de formação docente inicial, os interlocutores mencionam as atividades de monitoria e as atividades práticas de ensino em sala de aula. Atividades práticas que configuram situações reais de ensino, que propiciam aquisição de conhecimentos teóricos e práticos, ampliando e fortalecendo o lastro de saberes e fazeres do futuro professor.

Para os interlocutores com atividade docente leiga e para os que estavam apenas na condição de licenciandos, que ainda não tinham a experiência de sala de aula, as dificuldades pareciam ser mais acentuadas no que concerne a unir aspectos teórico-práticos em situações reais de ensino, pela ausência do estágio supervisionado, condições interpretadas como falhas ou lacunas na formação.

As lacunas na construção de conhecimentos na formação inicial docente ficaram mais explícitas na fala do interlocutor Inacabado: “[...] os professores das exatas davam ênfase e incentivavam a gente a valorizar apenas as disciplinas de cálculo. [...] isso trouxe para mim muitos prejuízos, eu perdi um emprego [...]. Hoje eu sou um defensor da Matemática aplicada na prática. Mas para eu chegar nesse consenso, nesse meu pensamento (pausa), eu tive que me reinventar, eu tive que me reinventar, esvaziar um copo cheio para chegar nesse consenso, nesse meu pensamento. [...] Eu tive que (pausa) mas, para poder chegar hoje no que eu tenho consciência, porque ensinar matemática de forma significativa” (Inacabado). Considerando os ditos e não-ditos nos depoimentos, particularmente as pausas e silêncios expressos por Inacabado, é perceptível a insatisfação no que tange aos conhecimentos constituídos no percurso da formação docente inicial, computados como suficientes para atender as demandas pedagógicas reais de ensino.

O sentido do conflito vivenciado por Inacabado ilustra como ocorreu o processo de ressignificar conhecimentos teórico-práticos do ensino de matemática, através do exercício de reflexividade de uma prática formativa equivocada, em relação aos interesses e necessidades de aprendizagem. Nesse caso, o sujeito da ação de ensino, imbricado nesse processo e motivado

à mudança de postura pela experiência como professor conteudista, o fez entender as finalidades e as contribuições da atividade de ensino, na docência, na sua concretude.

O que está subjacente a essa mudança é um aprofundamento das questões que envolvem o ensino e a aprendizagem, como resultado da prática reflexiva, em que a postura do professor em relação aos interesses do aluno passa a ser considerada. No processo de mudança do professor conteudista para o professor comprometido com o processo de reflexão, isto é, capaz de refletir sua prática de forma consciente a partir de resultados, a partir dos saberes da experiência constituídos.

Na ausência da pedagogia, os questionamentos sobre os modelos de formação de professores e suas práticas ficam descontextualizadas de suas finalidades sociais e escolares. Mas podem se fazer presentes em movimentos de aproximação, mesmo de forma implícita ou inconsciente, quando o professor passa a questionar sua prática. Quando, no exercício das práticas formativas, a realidade impõe o rompimento com modelos/paradigmas que não apresentam respostas ativas e possibilidades de intervenções. A exemplo do exposto na experiência do interlocutor Inacabado, frente à apatia dos alunos que não conseguiam aprender.

A interlocutora Persistência, vivenciou uma particularidade que computo como diferente dos demais interlocutores. Por uma questão de flexibilização do currículo, concluiu os cursos de Bacharelado e de Licenciatura em Ciências Sociais. Sobre a construção de conhecimentos no curso de licenciatura, registra o seguinte entendimento. “As disciplinas de legislação do Ensino, Didática, que para mim foi muito importante. Psicologia da Educação foi uma disciplina que achei difícil, mas de extrema importância para a formação” (Persistência).

Sobre a construção dos conhecimentos adquiridos na fase de formação docente inicial, encontrei situações peculiares durante esse processo, dada a condição pessoal dos interlocutores. Alguns com formação docente de nível médio e em exercício legal da docência, cujos conhecimentos foram ressignificados na formação de nível superior, no sentido de questionar e valorizar a docência no contexto socioeducacional e no sentido da docência, como um engajamento político em defesa da educação como instrumento de transformação da condição do aluno. Evidenciando o papel do professor como agente educativo nesse processo, constituindo o que denominei de responsividade docente.

Um aspecto importante foi a consolidação dos conhecimentos ressignificados na atuação docente, na escola de educação básica, como espaço de formação do professor, contemplando a construção de conhecimentos e colaborando com reflexão sobre o currículo de formação na universidade, inclusive o reconhecimento acerca de lacunas ou defasagens na

aprendizagem docente no decorrer da formação inicial, como referências balizar a construção de saberes experienciais.

Concordo com o reconhecimento da construção de conhecimentos adquiridos na universidade como momentos singulares na formação e na atuação docente, desde que continuamente sejam ressignificados e adequados às situações reais de ensino. Ao analisar sua formação, seu fazer docente e a si mesmo na condição de sujeito social, percebo que há reconhecimento pelos interlocutores de que os conhecimentos adquiridos, ressignificados ou não, estão sempre presentes nessas reflexões e análises.

Os conhecimentos adquiridos transcendem os tempos, os espaços de formação e de atuação docente, visto que são para a vida, estimulando o pensamento crítico, com tendência a questionar a própria formação, tendo em vista melhorar a postura profissional e as formas de ensinar e de aprender. Mesmo quando esses conhecimentos são negados em algum momento das narrativas, por não corresponderem às necessidades dos processos de ensino e aprendizagem, ainda assim esses conhecimentos adquiridos foram constituídos como pontos de partida para outras aprendizagens e novas posturas docentes. Um reconhecimento e valorização da docência como atividade intelectual, crítica e reflexiva. O professor formador aprende na docência que a capacidade de refletir a própria prática é o conhecimento mais relevante a considerar como fundamental à formação e à atuação docente.

3.1.2 Sentidos, significados e finalidades da docência

Concluídas as falas sobre a fase de formação docente inicial, solicitei aos interlocutores que se reportassem ao tempo presente, no contexto atual em que a humanidade vivencia um momento sem precedentes pela pandemia causada pelo novo corona vírus – covid-19, que impôs a suspensão das aulas, o distanciamento social e o repensar sobre que caminhos devem ser trilhados rumo a uma nova realidade. Uma situação peculiar que impõe reflexão a esse respeito aponta para o pensar sobre si e o outro, na perspectiva do devir/porvir, perspectivando projetar um outro conceito de mundo, educação e escola.

Indaguei aos interlocutores: Professor(a), qual é sua concepção de homem, sociedade, educação e conhecimento? A intenção com esse questionamento, na verdade, era proporcionar aos interlocutores um momento para uma leitura reflexiva da realidade, no que tange à condição de ser professor. Um convite à reflexão sobre questões fundamentais na prática formativa – que tipo de homem desejo visualizar em seu processo de desenvolvimento? Que tipo de sociedade desejo colaborar como partícipe em sua construção? Que tipo de educação pretendo focalizar,

considerando meu posicionamento ético e político enquanto sujeito social no papel de professor?

Em sua fala, Dedicção reforça o sentimento da convivência social expresso por cada sujeito, partindo de sua própria leitura de mundo, atentando para a responsabilidade de pensar as diferenças na igualdade. “Hoje entendo que estamos passando por desafios diferentes. A gente atua dentro de um conjunto, dentro de um espaço com pessoas diferentes, que participam de um mundo igual, mas que percebem esse mundo de forma particular”. A interlocutora aborda as questões das relações humanas, o pensar e agir na diversidade, alude à tarefa do professor na mediação dos conflitos.

A perspectiva da educação, como prática educativa, a educação escolar em particular, como espaço para discutir as diferenças, possibilita aos sujeitos envolvidos nesse processo exercitar sua reflexão individual, sem perder a identidade do todo e a identidade de cada um na sociedade, mostrando capacidade de argumentação para pensar e agir, valorizando o pensamento divergente na coletividade, como algo positivo a ser respeitado e valorizado.

Para Dinâmico, o exercício constante da reflexão sobre as questões propostas é, sobretudo, fundamental para o professor. “Não posso me desligar da sociedade e transmito isso para os alunos. De que vale o ensino, de que vale uma aprendizagem se você não consegue fazer a leitura de mundo que te rodeia? De que vale essa Física se ela não serve para interpretar o mundo a sua volta?” O conhecimento é, de fato, a ferramenta que possibilita aos sujeitos em construção a leitura de mundo, a ressignificação de posturas, favorecendo mudanças em todas as fases do desenvolvimento pessoal e profissional, no processo de tornar-se sujeito/professor.

A percepção do interlocutor Dinâmico, ao responder os questionamentos de forma reflexiva, trouxe à tona a abordagem dos conhecimentos de forma mais contextualizada, relacionando questões sociais ao ensino em sua área de atuação. Expressa seu interesse em buscar respostas em atenção às demandas da realidade, que são urgentes, sem perder de vista a importância do exercício da reflexão crítica e da capacidade de questionar a realidade concreta.

A ideia de educação como instrumento de transformação, colocando o homem no centro desse processo, refletindo sobre a postura do ser professora, permeia o posicionamento da interlocutora Vida: “Então, eu sempre tentei ver o mundo como sendo algo que (pensando) eu possa transformar, mas não vou transformar de uma vez ou eu não vou realmente transformá-lo de cima pra baixo”. A interlocutora chama a atenção para a ação transformadora, aquela capaz de intervir na sociedade, mediante a relação entre os sujeitos no processo formativo em sala de aula, revelando paciência e tolerância para entender o outro em suas dificuldades e necessidades. Empatia ao olhar e ouvir o aluno em suas necessidades,

fragilidades e potencialidades. Enfim, o entendimento do processo formativo, conforme acontece na escola e sala de aula, como um lugar de fala e escuta de todos.

Na relação professor-aluno, a atenção se volta para a história de vida de cada um. Para tantas vidas que se encontram no espaço da sala de aula, externando um exercício de empatia que possa refletir na convivência humana em sociedade. No entendimento de uma educação e de processos formativos personalizados à luz das condições socioculturais dos sujeitos envolvidos nesse processo.

Na perspectiva do interlocutor Respeito, a questão sobre as concepções de homem, sociedade e educação provocou uma reflexão e um posicionamento de forma bem aprofundada, sobre a condição do professor no contexto atual. Respeito assim considera: “É (pensando), eu vejo assim, a profissão é muito difícil hoje porque infelizmente, uma boa parte da sociedade ainda não reconhece o trabalho do professor. [...] se os pais chegassem para os filhos falando sobre a importância da escola e da figura do professor, facilitaria muito”. Falar, pois, sobre os dilemas de ser professor no enfrentamento de questões no dia a dia na escola, da relação entre professor, escola e sociedade, sobre quem sente na pele a desvalorização docente, revelando o necessário reconhecimento do papel do professor e da escola. Colocando como imperativo a valorização do professor, de que forma assuma a responsabilidade de sua participação no processo de valorização docente, finalizando, assim, a sua fala: “Agora, eu ainda mantenho esperanças, porque tem muita gente que também ainda confia no trabalho do professor e respeita, principalmente. Respeito, coisa que a gente precisa ter”.

Na condição de ser professor, entre dúvidas, esperanças, certezas e incertezas no homem e na educação, é dessa forma que se posiciona o interlocutor Poema, que através de sua fala expõe os conflitos existenciais que afligem o professor. Poema: “É (pensando), eu tenho muitas dúvidas, do ser humano, mas eu tenho muita esperança também. A esperança que eu tenho, uma dúvida que eu tenho e não tenho mais, era aquela fala de que a educação muda o mundo. Muitas vezes eu me pego perguntando, me peguei perguntando: - Será que a educação muda mesmo o mundo? Será que a educação é isso que as pessoas falam nas entrevistas, no dia a dia? Realmente, é isso aí, eu tenho certeza! Essa dúvida eu não tenho mais. Então, uma sociedade se ela quiser evoluir, ela tem que investir muito mesmo em educação”. Ao expressar de forma tão veemente sua fala, Poema permitiu identificar todo o processo de autoformação que vivencia o professor em seu desenvolvimento pessoal e profissional.

O interlocutor JJ, ao fazer sua análise da realidade, no período em que as atividades de ensino e aprendizagem estavam sendo realizadas de forma remota, manifestou seu posicionamento crítico, dando ênfase aos aspectos científico e político do seu lugar de fala.

Fazendo uma breve análise da situação do Brasil no contexto macro, JJ expressa: “Hoje, nós vivemos uma situação muito difícil e o Brasil, me preocupa mais do que qualquer outro lugar, não porque eu moro aqui, mas pelo negacionismo. Esse negacionismo da ciência, ele vai nos levar a ocupar quase o primeiro lugar no mundo em mortes”.

No contexto da realidade pandêmica e na onda do negacionismo da ciência em que mergulhou parte da sociedade brasileira, estimulada pelo posicionamento das políticas públicas em relação ao combate à pandemia, falar de qualquer outra coisa parece tão insignificante quanto a luta pela vida. Ao declarar de forma explícita sua fé no conhecimento que atenda às demandas da humanidade nesse contexto, ao mesmo tempo, mostrou-se cético quanto ao desenvolvimento das atividades remotas de ensino e aprendizagem. JJ: “Então, é muito difícil você falar em educação, em licenciatura, em compromisso, com uma situação dessa. Então, eu não posso simplesmente chegar para o aluno e dizer: - Olha, agora vai ser tudo pelo computador. Ele diz: - Professor, mas computador aqui no interior do Maranhão (MA), nem internet tem! – Ah, eu estou em Corrente (PI). Professor a internet aqui é horrível! Entendeu? Então, eu não sei. Eu realmente não sei onde vamos parar com essa situação”.

A docência impõe esse pensamento holístico de observar a condição do ser humano em sua relação com a sociedade, a educação e o conhecimento. Como exercício de reflexividade o professor analisa todas essas possibilidades em diversos espaços de sua atuação, seja durante o planejamento das atividades, seja quando está em sala de aula ou em interação com alunos e pares.

A importância e a necessidade de a escola participar das discussões e debates sobre a realidade social, em todos seus aspectos: relações humanas, desenvolvimento econômico e social, educacional, cultural, científico e tecnológico, político, enquanto comunidade, professores e alunos não podem ficar alheios a esse chamamento e participação. Os conflitos e resistências devem ser trabalhados e superados com a argumentação e respeito às suas mais diversas formas de conceber e interpretar a realidade. Quanto mais antagônicas, mais propícias ao debate.

A fala de Persistência ilustra bem a resistência ao obscurantismo científico e intelectual, que recentemente as instituições de ensino, professores e alunos tiveram que enfrentar. Persistência: “Pra gente alcançar esse momento que a gente está vivenciando, onde muitas coisas estão sendo colocadas em xeque, a segurança, o próprio fazer docente, quando se coloca assim: - Olha, o professor ele não quer dar aula. O professor, ele é, principalmente nós da área de Sociologia, estamos sofrendo consideravelmente, os ataques em dizer que nós somos doutrinadores. Então, assim, como é que eu posso dissociar toda essa minha caminhada, toda

essa minha formação do meu fazer docente e não querer discutir sobre a realidade social, a realidade política, a importância do saber, a importância do conhecimento”. O empoderamento dessas temáticas nas pesquisas e no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Quem disse que não pode?

Após a fala sobre as concepções de sociedade, homem, educação e conhecimento, lancei a questão: Professor(a), qual o sentido e finalidade da sua atuação docente no IFPI – *Campus* Teresina Central, em que atua, de forma concomitante, na educação básica, na educação superior e, mais especificamente, na formação de professores? Esta questão teve como objetivo compreender os sentidos e significados da docência constituídos pelas práticas formativas dos interlocutores, como expressão da reflexividade e da experiência vivida no contexto do IFPI – *Campus* Teresina Central. Considero que esse momento oportunizou o exercício de reflexividade como uma análise de si mesmo, tendo como referência as atividades docentes e suas finalidades, considerando as peculiaridades do contexto social e institucional da atuação docente.

Foi realmente um espaço de os interlocutores se posicionarem refletindo sobre os sentidos da docência, expressando de forma direta, usando uma palavra, um sentimento, ou mesmo uma imagem. Dessa forma, a percepção que aflorou é que os sentidos da docência foram traduzidos: Transformação da realidade como processo de mudança individual e coletiva; mediação entre o mundo e o aluno; desmistificação do professor das “exatas”, em especial do fazedor de contas, quebrando paradigmas ultrapassados, na perspectiva do professor educador; do contexto da construção da identidade docente, na qual o professor reconhece o próprio valor e encontra reciprocidade entre os pares e os alunos; da identidade como professor, condição que implica no reconhecimento dos sujeitos envolvidos na docência; do processo vivenciado durante os ciclos de formação e atuação docente, considerando os resultados das experiências formativas e da autoformação; do exercício de reflexividade a partir dos resultados alcançados, tendo em vista a aprendizagem dos alunos de acordo com suas necessidades, integrando a pesquisa da e na docência, com o compromisso de continuar aprendendo é fundamental; do questionar-se a si mesmo: estou sendo útil? Qual o meu diferencial como professor?

Nessa circunstância, o sentido da docência é traduzido como: processo de conscientização sobre as finalidades da atividade docente; reconhecimento de si mesmo enquanto um profissional inacabado, contemplando a necessária incompletude; convicção de que não é vocação, é identidade docente, conscientizando-se de que ser professor é investir na docência; é estabelecer e solidificar o perfil do professor que deseja ser; é ter empatia pelos pares e pelos alunos, percebendo no outro a imagem que projeta de si mesmo; é superar as zonas

de conforto da rotina da sala de aula e da escola, desafiando a si mesmo, buscando a autorrealização e a satisfação pessoal; é entender que no início é difícil, buscando, entretanto, a cada ano, semestre, aula superar-se em termos de aprendizagens docentes. Ser professor é ato político que requer resposta ativa, que exige consideração do contexto social e institucional; compreendendo que sua atividade profissional é processo e produto, é serviço e ato de gratidão à escola pública.

A partir do processo de subjetivação, tendo como resultado os sentidos da docência atribuídos pelos interlocutores, estabeleci relação com a compreensão sobre as finalidades da atividade docente como resposta dos interlocutores à questão: Quais são as finalidades de sua atuação como professor no contexto do *Campus* Teresina Central – IFPI, onde atua de forma concomitante na educação básica, na educação superior e, mais especificamente, na formação de professores? Numa aproximação com o exposto, busco compreender quais sentidos atribuídos à docência permanecem subjacentes às práticas formativas de forma coerente, aos sentidos atribuídos pelos sujeitos nessa ação.

As finalidades da docência, para a interlocutora Dedicção, consistem em integrar as “ilhas de saberes” das áreas e núcleos na fase de formação docente inicial, resgatando os fundamentos da educação na formação de professores em cursos de licenciatura e estimulando a construção dos conhecimentos e saberes da docência, aprofundando as questões acerca da educação, agregando-as aos conhecimentos específicos da área de formação, tendo em vista uma competente atuação docente na educação básica, que valorize a pedagogia enquanto ciência da educação.

Para tanto, faz-se necessário desmistificar a postura do professor como detentor do saber específico, com foco restrito no ensino. É como refere Dedicção: “Minha contribuição é nesse sentido, não sei se consigo dá conta disso tudo, mas é minha intenção como docente, contribuir na formação que habilite os futuros professores a fim de que devem dar conta do processo de ensino-aprendizagem de forma efetiva”, trabalhando com os licenciandos a importância da intencionalidade do ensino que tenha como finalidade a melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

Contribuir com a formação de conhecimentos e com a aquisição de habilidades que tornem as práticas formativas adequadas aos interesses da formação profissional, seja nos cursos da educação superior, seja nos cursos de nível médio. O interlocutor Dinâmico ressalta que no contexto da docência multifacetada, “Tem que ser muito eclético! No momento eu dou aulas na educação superior no Curso de Física e, também, no ensino médio. Já ministrei aulas no Parfor, na Engenharia, e nos Tecnólogos. A finalidade é levar o conhecimento da Física para

cada uma dessas modalidades, tentando levar esses conhecimentos a cada uma dessas situações”.

Exige, assim, adequação dos conhecimentos da área de forma aplicada aos objetivos da formação e quanto ao aluno suprindo suas lacunas no âmbito da aprendizagem de conhecimentos na educação básica, espaço em que, a rigor, o aluno não consegue aprender noções básicas de matemática. Essa situação provoca o inconformismo docente, induzindo o professor a questionar: como romper esse ciclo? Ao refletir sobre as finalidades de sua atuação docente, Inacabado teceu a seguinte análise: “Eu procuro fazer a minha parte, eu sei das dificuldades de nossos alunos, da origem (pausa), quando eles chegam lá, da dificuldade que eles têm, a gente tenta minimizar ao máximo por conta de que a gente não pode colocar a culpa neles ou na sociedade. A gente recebe, recebemos aqueles alunos, como por exemplo, com o ensino básico concluído e, quando a gente vai ver não aconteceu essa formação como deveria, fica muito a desejar”.

Caracterizadas as dificuldades dos alunos, o passo seguinte é assumir o desafio em reverter a defasagem das aprendizagens discente. Sentir-se incomodado é fundamental. É assumir uma postura crítica diante dessa realidade. De acordo com Inacabado: “Então, (pausa) é uma situação que me motiva. Eu gosto, eu adoro minha profissão e a instituição onde trabalho. Então, isso para mim é representativo, a fim de que eu fique sempre querendo melhorar mais, porque se eu não me sentisse incomodado, não tivesse feliz, eu talvez não tivesse me esforçando, me motivando para procurar melhorar profissionalmente cada vez mais”. O bem-estar docente, a satisfação em querer e poder contribuir da melhor forma, contribui que o professor faça o que gosta, implicando nas finalidades da atuação docente.

Envolver-se com a melhoria de si na valorização da escola pública é um aspecto, também, ressaltado pela interlocutora Vida, que coloca como finalidade da atuação docente assumir o compromisso profissional na instituição como servidora pública: “O meu propósito ali dentro, geral mesmo, é dar o melhor de mim. É não negar serviço, é mostrar serviço. É saber que eu estou ali para ser uma servidora. Sempre brinco com meus alunos que o termo mais perfeito para mim, é servidora. Então, estou ali para servir”. Compreende, assim, que a finalidade da docência envolve o compromisso com a escola, a satisfação pessoal em contribuir da melhor forma com o serviço e a valorização da instituição escolar.

São esses fatores que, também, estão subjacentes às finalidades da atuação docente na perspectiva do interlocutor Respeito, tendo em vista contribuir com a formação profissional dos professores, em atenção aos objetivos da instituição e aos interesses pessoais dos alunos. O interlocutor destaca, desse modo, sua atuação no ensino médio, classificando-a como mais

prazerosa. Respeito, sobre a questão, acrescenta: “Eu já tenho dito várias vezes lá no Instituto que eu me realizo mais no ensino médio, no médio integrado, porque no médio integrado eu vejo maior interesse por parte dos meninos. Tem um conjunto de fatores, eu tenho assim, várias hipóteses que levam a isso”. Um dos fatores destacados por Respeito é que ao fazer o concurso e ingressar no IFPI, tinha a intenção de ensinar apenas no ensino médio. “Naquela época o concurso que eu fiz foi para professor do ensino médio. Diante da existência, porque no ano que eu entrei estava iniciando a licenciatura, foi mais ou menos em 2002, 2003 que começou a licenciatura. Então, aí eu fui, tipo que, intimado. Na hora em que você está entrando, em estágio probatório, não tem o que reclamar e pronto” (Respeito).

Outro fator destacado por Respeito quanto às finalidades de sua atuação e que o afeta, é quanto à forma de ingresso nos cursos de licenciatura. “Por que no ensino superior eu fico um pouco angustiado? Porque hoje, o sistema hoje de ingresso das universidades e dos institutos, é um sistema que, na minha opinião, é um pouco covarde, tipo, eu não vou escolher o curso, aquele que consigo passar eu entro. Então, a maioria dos meninos que fazem hoje Química ali, não querem. Como eles não querem, eles têm o desinteresse e, esse desinteresse termina afetando a gente, tá?”. Mesmo em meio ao conflito de identidade na docência, a crença que o professor tem é de que está contribuindo com a formação de futuros professores na Licenciatura em Química. “Bom, eu sou muito feliz ali no Instituto! Hoje, mais no ensino médio, não minto para ninguém”. Acreditam que a finalidade de sua atuação é a valorização da escola pública: “Eu sou descendente de escola pública, lá no Instituto eu, eu acho que é assim, eu tenho que me esforçar ao máximo possível” (Respeito).

A finalidade da atuação docente multifacetada encontra-se bem caracterizada na fala de Poema, por contribuir na construção de sua identidade docente de forma peculiar, embora já viesse de experiências no ensino de Biologia em escolas públicas e privadas. A interlocutora vivencia o exercício da docência sem os conflitos que marcaram a fase de formação docente inicial, com as disciplinas de fundamentos da educação. A formação pela escola permitiu desenvolver e compreender suas práticas formativas em diferentes níveis, adequando-as a seus respectivos objetivos, fazendo uso dos saberes experienciais, em contínuo exercício de reflexividade.

Para Poema: “Lá no nível médio, acaba sendo aquela disciplina que nós precisamos trabalhar a questão do conteúdo mesmo, para que o aluno aprenda, exercite Biologia, Genética, Botânica, enfim, os conteúdos da Biologia”. Na formação de professores, no Curso de Ciências Biológicas, orienta seus alunos para a questão do aprofundamento necessário através de leituras, pesquisas e a incorporar a questão de ser professor ainda na universidade. Poema faz uso da

própria experiência docente para incentivar os alunos a aproveitarem a oportunidade de fazer um bom curso de licenciatura: “Aproveite, porque a hora é, agora. Depois vai fazer falta. Não faça como eu, porque a partir de minha experiência, porque eu já trilhei o caminho, eu acho que para mim foi mais árduo, porque na época eu não amadureci essa ideia. Eu digo pra eles: - Olha, pra vocês aceitarem essa ideia de ser professor, de tanto aprender Biologia, quanto assuntos pedagógicos de ensino, acho que vocês vão sofrer menos”.

Face a face com os alunos, o professor contempla a trajetória de seus processos formativos e reconhece o quanto é necessário à formação docente todos os conhecimentos e saberes docentes em permanente processo de construção, a cada nova experiência e situação de ensino.

JJ aponta como fator relevância o perfil da docência multifacetada no IFPI – *Campus* Teresina Central, onde já atuou no ensino médio, em vários cursos na graduação e pós-graduação, em programas e políticas de incentivo à docência como gestor institucional e na pesquisa, de forma experimental em colaboração com outras instituições. Atualmente, suas finalidades estão voltadas para a formação de professores e para o mestrado profissional na área de Química, a propósito, registra: “Eu atuo na graduação, na licenciatura em Química, já atuei na Engenharia, em Alimentos e em Ciências Biológicas e, atuo também nas pós-graduações fazendo uma parceira, porque a gente tem laboratório. A gente tem a parte de Química, que ajuda o próprio Mestrado do IFPI, tem parceria com a Universidade Estadual do Piauí (Uespi), tem parceria com a UFPI”.

Prosseguindo suas considerações, destaca como finalidades da atuação docente o ensino e a pesquisa: “Não só a pesquisa, pesquisa, mas a pesquisa em ensino, que eu acho que o Pibid e Residência são programas fantásticos, mudaram a cara do IFPI”. Acentua como finalidade de sua atuação como professor, a integração entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão como sustentáculo das práticas e ações da educação escolar e da formação profissional.

As finalidades da atuação docente implicam no compromisso político, no resgate do papel da escola e na formação para o exercício da cidadania. Supõe, portanto, criticar e participar na gestão escolar, como parte inerente à responsividade docente, tendo em vista a formação e atuação no papel de sujeito político. Requer, assim, incentivando a participação individual e coletiva dos professores e dos alunos no engajamento de todos, através da inserção em instâncias de representação docente e discente no contexto institucional.

Vivenciar a escola, enquanto microcosmo em suas dimensões políticas, culturais, científicas e acadêmicas, surgiu como finalidades da interlocutora Persistência. “Eu, na verdade, a minha atuação dentro do *Campus*, eu gosto da minha sala de aula e, aí eu levo isso

para minha prática, porque eu não consigo me perceber fora do contexto da gestão, de estar ali, de questionar, de fazer as críticas devidas, de me posicionar, que muitas vezes os docentes, eles têm esse receio de se posicionar e, eu acho que nós não devemos ter esse receio”. O exercício de direitos e deveres, assumindo seu lugar de fala dentro da instituição, para além da sala de aula, é importante na configuração da escola, enquanto palco e espaços de formação para o exercício da cidadania e atuação crítica e participativa.

No resgate do papel político da escola, com o propósito de favorecer o exercício da cidadania entre seus partícipes, Persistência revela: “Eu trabalho com organização, eu gosto muito de incentivar os alunos que organizem grêmios, organizem os Diretório Central dos Estudantes (DCEs), atuem politicamente. Aqui é o lugar de exercício dessa cidadania, de exercício de participação. Então, assim, é um local, a escola para mim é um local que ela agrega tudo, cultura, arte, política e, a gente precisa se aproveitar disso”.

Na relação de si para si e de si para o outro, a partir dos sentidos da docência e de suas implicações com as finalidades na docência, busquei a compreensão dessas finalidades tendo em vista a aproximação com o objeto da pesquisa, com as práticas formativas de professores que atuam nos cursos de licenciatura no IFPI – *Campus* Teresina Central.

As situações peculiares ao contexto da docência multifacetada, identificadas junto aos interlocutores que destacaram possibilidades de compreender como eles se percebem, em que momentos se sentiram sozinhos, despreparados para enfrentar os desafios através de práticas formativas com diversas finalidades. Dessa forma, as práticas formativas estão, de modo geral, articuladas a processos ligados às demais experiências formativas, seja na formação experiencial, nas práticas formativas, seja nos processos formativos voltados para a docência no âmbito da atuação em cursos de licenciatura.

As bases epistemológicas da docência, subjacentes às práticas formativas, orientam as tomadas de decisões com finalidades explícitas de fortalecer a formação e atuação docente, tais como: quanto à construção de conhecimentos e saberes da docência, na perspectiva de resgatar a intencionalidade do processo de ensino; quanto à formação de conhecimentos e habilidades adequadas aos níveis e modalidades de ensino; quanto à adequação dos conhecimentos, guardam coerência com as defasagens de aprendizagem apresentadas pelos alunos; quanto à participação na valorização da escola pública, assumindo o compromisso com a docência de forma ética e responsável; quanto à contribuição na formação profissional observando e zelando pela missão da instituição e pelos interesses dos alunos; quanto à satisfação e bem estar docente, atuando de forma prazerosa considerando as preferências pessoais e profissionais decorrentes da experiência na educação básica e na educação superior, tendo em vista a valorização da

formação pela escola, reconhecendo a importância desse espaço na constituição de saberes experienciais; quanto à participação na formação de futuros professores resgatando a valorização do curso de licenciatura; quanto à compreensão acerca da função social da escola na formação de atitudes e valores necessários à intervenção da sociedade; quanto à integração das atividades de ensino, pesquisa e extensão enquanto aspectos inerentes ao professor formador e aos conflitos resultantes ao não atendimento dessa demanda.

Os sentidos da docência, a exemplo da reinvenção de si mesmo, evidenciam a combinação de aspectos relacionados ao ensino e à atuação do professor formador para com seus alunos, com a instituição e a sociedade. Não é uma atividade pontual à formação profissional e ao contexto da atuação em sala de aula, amplia para as questões da escola e da prática educativa. Relativamente à docência na licenciatura, extrapola o reducionismo do professor formador restrito às atividades de sala de aula, implica o compromisso com o ensino, com o ensinar a ensinar e com a valorização docente.

Nessa perspectiva, analiso, a partir das falas dos interlocutores, que a docência multifacetada implica em preferências quanto ao nível de atuação, aos conflitos que permeiam o atendimento às demandas profissionais e institucionais e à busca pela coerência entre os sentidos da docência e suas finalidades, orientadas pela subjetividade traduzida pelas concepções de sociedade, ser humano, pela docência e pelo fazer docente.

A partir dessas análises, compreendi que o sentido da docência na licenciatura se constitui por meio do reconhecimento de que não existe uma formação prévia e específica para a realidade da educação superior nas trajetórias formativas, desde que o conhecimento do conteúdo orienta os saberes necessário para ensinar, na consideração das finalidades gerais e específicas de cada área de atuação no contexto da formação docente, tendo em vista a atuação dos futuros professores na educação básica.

A atuação como professor formador na licenciatura ressignifica os saberes experienciais construídos em outros espaços de exercício do magistério, possibilitando a compreensão de que o sentido da docência requer o protagonismo docente, como sujeito partícipe de sua própria formação. Nesta acepção, o sentido da docência está diretamente relacionado às trajetórias formativas, aos espaços de atuação docente e às práticas formativas, conforme as finalidades e interesses do público-alvo da formação profissional, bem como das condições institucionais e históricas que se articulam à docência e as suas demandas centrais/principais.

3.2 Práticas formativas de professores formadores – Conhecimentos teórico-práticos necessários ao exercício da docência

Professor, quais conhecimentos teórico-práticos são necessários ao exercício da docência no IFPI – *Campus* Teresina Central? Neste subitem, busquei compreender os conhecimentos constituídos pelos professores em seus processos e práticas formativas, considerando-os como resultados da formação e atuação docente, da experiência em atividade docente multifacetada, na qual o professor formador desenvolve, ao mesmo tempo, atividades específicas em cada curso e nível de ensino e demais atividades de interesses comuns, com os pares e com os alunos.

Para Dedicação, os conhecimentos “são diversos, mas alguns são primeiros: Entender a docência como atividade profissional. É necessário para mim entender que estou atuando em um espaço em que a docência é o produto final da formação”. No contexto da formação docente, os conhecimentos pedagógicos e específicos são essenciais. A atuação em cursos de licenciatura em diversas áreas demanda, além da formação geral e específica, particularidades na organização das atividades formativas, tais como as possibilidades do currículo integrado tendo em vista as articulações de ações, eventos e demais atividades de ensino, pesquisa e extensão que aproximem as finalidades da formação docente dos cursos de ofertados pela instituição.

Entre outros, o sentido da docência na docência como processo e finalidades das práticas formativas é fundamental porque impõe a relação teoria-prática na atuação docente, porque ao mesmo tempo que ensina é, também, objeto de conhecimento para o aluno, futuro professor. Nesse processo, a postura do professor, a forma de organizar e conduzir as atividades de ensino e aprendizagem se tornam igualmente objetos de conhecimento desde o momento em que sejam expostos os objetivos das atividades, a postura na relação professor-aluno em sala de aula, o tratamento pedagógico-didático durante a abordagem ou discussões dos conteúdos na perspectiva do ensinar a ensinar.

O estímulo à participação em atividades que possam integrar e mobilizar diversos conhecimentos e saberes docentes, como construtos dessa integração de sentidos, finalidades e perspectivas na docência, entre outros aspectos, implica o conhecimento sobre o contexto da atuação profissional, em nível global e local, mais especificamente, o contexto socioeducacional e institucional. Conhecer a cultura local e reconhecer a importância secular do IFPI como instituição de ensino na sociedade. Para a interlocutora Dedicação: “A questão do papel da instituição na sociedade. O IFPI tem uma história muito importante na sociedade

teresinense e piauiense. Tem uma trajetória, um perfil de produto que devolve para a sociedade”.

O conhecimento da história da instituição estimula a participação e desperta o sentimento de pertencimento à escola, na conscientização de que é a minha vez de contar e dar continuidade à história da instituição, preservando o respaldo e o reconhecimento da sociedade na formação profissional de excelência. A participação e contribuição na missão do IFPI, saber do perfil administrativo, do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), clima organizacional, organização didática, estrutura organizacional, legislação, documentos. São conhecimentos inerentes ao desenvolvimento das atividades profissionais e as rotinas de trabalho do professor formador que subsidiam e orientam a tomada de decisões pertinentes ao sentimento de pertencer a algo grandioso, além das atividades mais pontuais a curto e médio prazo, como um investimento pessoal e social.

O interlocutor Inacabado chama a atenção para o investimento pessoal e coletivo na atuação docente, tendo por base a relação teoria-prática, como um conhecimento necessário ao ensino. A busca por conhecimentos e atividades práticas que possibilitem a reinvenção de si como docente. Em que o professor tem a oportunidade de desenvolver práticas formativas com as quais se identifique mais, como um capital humano e institucional: “No curso de licenciatura, eu estou procurando pegar as disciplinas onde eu possa estar trabalhando essa questão da prática, que ajuda na formação de tudo aquilo que falei, a questão da ética, do respeito, testando estratégias de ensino. Mas, eu foco muito nessa questão de ensinar Matemática na prática”. Os conhecimentos da área de interesse do professor, em processos de qualificação profissional como iniciativa do professor e uma realização pessoal e profissional, implicam o saber de si mesmo e o reconhecimento da necessidade de continuar aprendendo em busca de atualização profissional e bem-estar pessoal.

Os conhecimentos sobre como desenvolver as práticas em laboratórios de ensino e experimentais foram destacadas como espaço de aprendizagem mútua para professores e alunos em suas propostas didático-pedagógicas, na abordagem de conteúdos relacionados a situações práticas e aplicações para resolver problemas do mundo real, aproximando ciência e sociedade. A formação docente através de práticas de ensino, fazendo uso dos laboratórios, requer uma orientação diferente das atividades em sala de aula, em que o professor deve estar melhor preparado. Envolve maior volume de leituras e pesquisas nos processos científicos e criativo, na produção e aplicação de materiais, tendo em vista desenvolver tecnologias aplicadas ao ensino, a novos conhecimentos e a estimular a iniciação científica. De si para si e de si para o

aluno, o professor formador prima pela coerência entre o discurso e a prática, a fim de não incorrer na prática do tipo *faça o que eu digo, mas não faça o que eu faço* (grifo nosso).

As atividades práticas estimulam a produção científica, integrando ensino, pesquisa e extensão. Os resultados são acompanhados de forma mais concreta através dos produtos das atividades, sendo possível a construção de acervo de materiais didáticos em laboratórios de ensino, orgulho de seus partícipes. A esse respeito, Inacabado refere: “[...] nosso laboratório de Matemática é um laboratório bem estruturado. Eu acho que no Nordeste não tem igual. Ele foi realmente, um divisor de águas para o curso de Matemática”. A construção coletiva do laboratório com modelos didáticos e aquisição de equipamentos tecnológicos para ser aplicada na formação inicial e continuada de professores, é uma forma de protagonismo e iniciativa de professores formadores e licenciandos.

O laboratório de ensino como espaço de aprendizagem predispõe a cultura da inovação com fins pedagógicos. Essa é a mesma percepção do interlocutor JJ, quando falou da importância das atividades desenvolvidas no laboratório de Química e do investimento necessário, tendo em vista uma melhor participação dos alunos durante as atividades experimentais e práticas de ensino, de incentivo à ciência: “Então, eu digo pra eles assim: - Olhe, aqui no laboratório as coisas precisam acontecer, nem que eu tenha que ir buscar reagente, pedir emprestado na UFPI que é o que eu tenho feito; pedir emprestado na Uespi, que é o que eu tenho feito; comprado com meu próprio dinheiro, que é o que eu tenho feito. Mas, essas práticas precisam acontecer e, elas com fé em Deus, a gente vai continuar fazendo até o dia que eu puder”.

Outros conhecimentos a que JJ se referiu são os advindos das parcerias interinstitucionais que o professor estabelece na comunidade científica, através da participação em redes de relações e de apoio e incentivo à pesquisa. São espaço que favorecem a atualização de conhecimentos pertinentes à área de atuação, que repercute em benefícios para professores e alunos. Os benefícios das atividades práticas se apresentam em várias perspectivas para o professor formador quando este se propõe a integração e uso de tecnologias no ensino articuladas à prática pedagógica. Demanda conhecimento das tecnologias inovadoras e a postura de orientador do processo investigativo, inovando ainda, ao desenvolver ou aprimorar um conjunto de ações didático-pedagógicas.

O processo investigativo envolve a problematização da realidade, em especial as dificuldades de aprendizagem em que os docentes ao modificarem a abordagem dos conteúdos, através do uso de laboratórios de ensino, potencializam o processo de ensino e aprendizagem. Atualmente, as instituições de ensino não podem prescindir das inovações tecnológicas e o

professor formador precisa ser capacitado, estimulado a usar esses recursos e a investir na própria formação.

A atividade docente multifacetada requer a formação multifacetada. JJ: “[...] depois eu fiz o Doutorado em Genética e Toxicologia Aplicada e isso me abriu um leque pra eu trabalhar com a parte de farmácia e com a parte de Ciências Biológicas e com a parte de Química”. Na concepção de JJ, a formação continuada e a atualização de conhecimentos implicam diretamente na condição de ampliar o âmbito de atuação do professor e, conseqüentemente, na atuação do futuro profissional no mercado de trabalho. O processo de formação continuada possibilita o desenvolvimento de hábitos e atitudes situando a formação docente como uma construção permanente ou de aprendizagem permanente.

Para o interlocutor Poema, os conhecimentos pertinentes à formação de valores e atitudes, que integram o conjunto das competências e habilidades no currículo de formação profissional, requerem do professor saberes experienciais na formação integral do ser humano. Para Poema: “além do conteúdo em si, da minha aula expositiva, da correção de exercícios, lá no ensino básico, eu tento levar muito essa mensagem de esperança para os alunos, de fé, que eles têm potencial para crescer na vida, fazer uma graduação. Enfim, o que eu levo mais é isso mesmo”.

Da mesma forma, a interlocutora Vida entende que mobilizar aspectos da afetividade favorece o desenvolvimento de atitudes de reconhecimento e valorização da docência: “Meu Deus! Hoje uma aluna mandou para mim no celular a imagem. É assim, não tem um dia que eu não chore, só para tu ter uma ideia. Ela mandou para mim, uma imagem da gente se abraçando, e ela dizendo assim: - Oh! Saudade desse abraço, dessa professora! Aí, sabe (emocionada). Então, são esses contextos, que acho que a gente é, precisa (pausa) [...]”.

Os conhecimentos necessários à formação de valores na construção de um projeto de vida pessoal e profissional com dignidade, respeito, ética, na perspectiva da formação integral considerando a multidimensionalidade humana, integra conhecimentos teórico-práticos necessários ao exercício da docência. Assim como, saber trabalhar as emoções e os sentimentos, tendo a coragem de demonstrar dores, alegrias, sensibilidade e espiritualidade do professor formador e suas implicações na atuação docente. A escola é lugar de gente, do encontro com o outro. Essas questões também necessitam ser melhor trabalhadas como um conhecimento de si mesmo e do outro. Como expressa o interlocutor Poema ao falar de si mesmo: “Eu já tenho, assim (pensando), o meu perfil de professor, eu já o construí assim, ao longo da vida, nas escolas, em tudo. E, é (pensando), é (pensando), o que eu levo assim, para o básico, eu tento levar mais paciência, tento levar, por incrível que pareça, eu tento levar mais otimismo para os

alunos”. Alguns dos conhecimentos pertinentes à docência são denominados conhecimentos de si mesmo, identificando qual aspecto da subjetividade do eu professor formador está mais presente na prática pedagógica.

Em meios a tantas demandas e desafios da docência, a fala do interlocutor Respeito, caracteriza o conflito entre o currículo e os interesses pessoais dos alunos. “Eu procuro usar aquilo que está sendo mais cobrado no vestibular. Por que? A partir das conversas que eu tenho com os alunos, a maioria deles estão ali para fazer o vestibular. Então, eu faço isso para ver se eles conseguem passar. E aí, eu pergunto para eles, o que vocês querem? Não professor, eu quero é passar no vestibular, e eu faço isso mesmo. Eu direciono para isso mesmo!” Os conhecimentos relativos ao currículo da formação profissional são necessários ao professor formador, como tradutor e mediador do projeto institucional face aos desejos e necessidades do aluno, na superação de possíveis conflitos de interesses entre a instituição, o professor e o aluno.

O conflito vivenciado por Respeito caracteriza a competência necessária ao professor no exercício da autonomia docente, que requer a tomada de decisões em resposta ao conhecimento sobre a realidade, aos anseios pessoais dos alunos em seu projeto de vida, a missão institucional, que exige formação profissional e as demandas da sociedade por profissionais qualificados. Ao enfrentar os dilemas da profissão no dia a dia da sala de aula, em atenção aos conflitos de interesses dos sujeitos envolvidos na aprendizagem e os objetivos da instituição tendo em vista a formação humana, os conhecimentos teórico-práticos constituídos e que contribuem na construção da autonomia docente em buscar respostas e a superação desses conflitos.

Para Persistência, a base de conhecimentos do professor como resultado dos processos e práticas formativas são fundamentais em situações comuns no dia a dia da sala de aula. Entre outros, no enfrentamento à apatia do aluno durante as atividades em sala de aula. O que fazer diante da presença de alunos alheios aos acontecimentos e aos conhecimentos em construção na sala de aula? “Depois de um mês é que as pessoas começam a interagir e olha que é porque eu tento manter um diálogo, muito tranquilo, [...] a gente ver a dinâmica, como é diferente as turmas e, ainda assim, com toda essa minha caminhada, ainda tenho dificuldades, às vezes, tenho que buscar: – Meu Deus onde é que eu posso fazer essa turma “acordar”, participar, falar e vou procurando mecanismos. E, isso, eu acho que isso reflete essa minha própria base”.

Esses e outros conhecimentos, ao fazerem eco no conjunto de situações peculiares à docência, predispoem a formação de atitudes favoráveis às intervenções pedagógicas que possam reverter, em curto prazo, o diagnóstico da situação conflituosa que afeta o professor. O conhecimento do currículo contribui na tomada de decisão reforçando a autonomia docente no

contexto das práticas formativas, fazendo-se necessário refletir a partir de outras finalidades, inéditas ao currículo e ao repertório das situações pedagógicas vivenciadas.

Diante das falas dos interlocutores, compreendi que os professores formadores mobilizam e constituem conhecimentos teórico-práticos em múltiplas situações e atividades de ensino dado o perfil institucional, as demandas dos alunos e as condições de trabalho. O entendimento é que os professores formadores estão em permanente processo de atualização de conhecimentos requeridos pelo exercício da docência, em suas respectivas áreas de atuação e no enfrentamento dos desafios, conflitos e dilemas da atividade docente, de forma contextualizada às propostas da instituição e aos interesses do aluno, fazendo uso de sua autonomia. Os professores formadores sabem de si, de suas necessidades e valorização da relação profissional e pessoal no contexto institucional.

Reconhecem suas potencialidades como profissionais, assim como as aspirações e condições dos alunos em situação em que chamam a atenção quanto à responsabilidade e compromisso na formação humana e profissional. As entrevistas foram realizadas no início da pandemia, no contexto da suspensão das atividades presenciais e do isolamento social, quando foi possível estabelecer certo distanciamento das rotinas do trabalho docente, configurando um momento de olhar para si e para o outro. No conjunto dos conhecimentos necessários à atuação docente, diferentes dimensões da docência foram integradas, permitindo reflexões sobre aquilo que mais os afetam no dia a dia de suas atividades e de que maneira respondem a essas situações, dadas as condições em que se constituem professores formadores.

As práticas formativas de professores formadores ressignificam o sentido de formação docente como reinvenção de si mesmo. Atuar na formação de futuros professores, de alguma forma, favorece percorrer as mesmas trajetórias que os constituíram professores. Nessa perspectiva, as práticas formativas contribuem no processo de (re)construção de conhecimentos e saberes sistematicamente, tendo em vista finalidades coletivas, para si e para outro. Na consideração de que as práticas são sempre contextualizadas, é provável que o professor não desenvolva as mesmas práticas nos processos formativos.

Diferentes finalidades no universo da docência multifacetada englobam os sentidos da formação, mas o princípio fundamental é constituir os conhecimentos teórico-práticos necessários ao exercício da docência. As bases epistemológicas da docência vão se delineando à medida que o professor se compromete e se orienta por esse princípio. A docência só se concretiza tendo em vista suas finalidades, portanto, cada professor só se sente profissionalmente realizado quando mobiliza os conhecimentos necessários à aprendizagem, quando essa aprendizagem, de fato, se efetiva acrescentando mais conhecimentos às bases

epistemológicas da docência. É um movimento cíclico e dinâmico impulsionado por uma finalidade carregada de sentidos.

4 SUBJETIVIDADE E OBJETIVIDADE DA E NA DOCÊNCIA DO PROFESSOR FORMADOR

Discuto neste capítulo a subjetivação da docência constituída pelos sentidos atribuídos pelos interlocutores considerando sua capacidade de interpretar a si mesmo, a partir de sua formação e efetiva atuação no contexto dos cursos de licenciatura. Quem é o professor formador por si mesmo? Uma busca de si realizada pela autocrítica, reflexividade e compreensão das práticas formativas como resultado das possibilidades de agir em meio às necessidades profissionais e institucionais, às exigências da intersubjetividade nas relações com os pares e alunos em atenção às demandas profissionais, éticas e existenciais.

4.1 Sentidos e significados atribuídos à docência como professor formador nos cursos de licenciatura

Anteriormente, indaguei aos interlocutores sobre o sentido amplo da docência, cujas falas possibilitaram a compreensão desse construto teórico na condição de ação transformadora da realidade, processo de mudança individual e coletiva, mediada pelas inter-relações entre o conhecimento, sociedade e prática pedagógica, cujos processos formativos possibilitam a construção da identidade docente e de si mesmo, como ser no mundo, revelando-se um profissional em constante processo de formação e reflexividade.

Assim, direcionei-me sobre o sentido estrito da docência na condição de professor formador, através da questão: professor(a), qual o sentido da docência como professor formador nos cursos de licenciatura? Nesse momento da conversação, os interlocutores falaram de forma bem espontânea de si mesmos, imbricados com o atual contexto de atuação nos cursos de licenciatura.

A compreensão do sentido da docência nos cursos de licenciatura, com base na fala dos interlocutores, expressa uma atividade profissional que implica o exercício da docência na formação de futuros professores, requerendo do professor formador posturas diferenciadas das demais atividades docentes até então vivenciadas, o requer estar em constante processo de reflexão e atualização mediante conhecimentos e saberes constituídos, em contínuo processo de resignificação. Essas atividades e ações dos processos e práticas formativas são orientadas por bases epistemológicas, que se configuram como conjunto de saberes em contínuo processo de (re)construção no exercício de reflexividade de si mesmo, dos pares e dos alunos, nas relações que se estabelecem no âmbito desses processos e práticas.

Com base na compreensão, através das falas dos interlocutores, dos sentidos atribuídos à docência, para melhor apresentação da construção teórica fundamentada nos dados, agrupei os sentidos da docência em quatro dimensões: senso de responsabilidade docente e reconhecimento do discente; postura pessoal e profissional do professor formador; ética e construção de valores; relação professor-aluno.

Para a interlocutora Dedicção, o sentido da docência está relacionado ao senso de responsabilidade e a imagem do professor constituída pelo aluno. “É uma responsabilidade muito grande porque o aluno muitas vezes vê a gente como um espelho”. A postura do professor formador frente ao futuro professor, merece atenção e cuidado, coerência entre o discurso. É importante que o professor conheça o aluno, suas concepções de futuro professor e da profissão docente, constituídas desde o processo de escolarização básica. Conhecer as percepções do aluno sobre a docência, como ele projeta em si mesmo uma postura de professor, ajuda o professor formador a ressignificar sua postura profissional e pessoal.

E, quanto à imagem invertida nesse espelho? Utilizei esse questionamento para compreender de que forma o professor formador observa o envolvimento do aluno com a docência, como resultado de sua contribuição e atuação. Observa com expectativa, angústias e incertezas. A docência implica o reconhecimento do aluno e os questionamentos estão orientados com essa finalidade, em criar condições para compreender a subjetividade do aluno, o que implica em conhecer sua história de vida, suas escolhas e concepções da docência. Implica o reconhecimento mútuo do percurso que o trouxe até o contexto da formação docente.

O professor reflete, busca a responsividade docente que orienta o diálogo e a formação docente para entender as percepções do discente sobre a docência. Mas, as angústias e incertezas permanecem porque não recebe resposta ativa por parte de alguns alunos. Para Dedicção: “É angustiante porque tem turmas boas que dá prazer. Em outras turmas não flui, parece que você está tirando leite de pedras (Emocionada)”.

Outra situação que traz angústias “[...] é essa formação fragmentada que nós temos nos cursos, de chamar as disciplinas pedagógicas, de pedagógicas e as específicas, de específicas”. Como um reforço negativo à construção da identidade dos cursos de licenciatura, acirrando as fronteiras epistemológicas no contexto da formação docente. A consequência desse conflito de identidade, que compromete o sentido da docência na concepção dos licenciandos, gera incertezas ao professor formador. Evidenciadas na fala da Dedicção: “Dos alunos não entenderem a importância das disciplinas pedagógicas. Essa fragmentação ou disputa que leva os alunos a acharem que algumas disciplinas são mais importantes que outras, de acharem que para tal disciplina não precisa estudar, que passa do mesmo jeito”.

A fala da interlocutora Dedicção provocou a compreensão de que ao exercício da docência antecede o conhecimento acerca da realidade, dos sujeitos e da instituição, favorecendo a responsividade docente, que orienta a intencionalidade de seus processos e práticas formativas, que tem como ponto de partida e de chegada a formação docente. No processo de formação docente a importância do diálogo, a aproximação e envolvimento com os discentes é fundamental, para compreender quais sentidos da docência e, de que forma os conhecimentos relacionados aos fundamentos da educação estão sendo construídos pelos licenciandos. Esse sentimento de pertencimento, da fala de si como professor em formação, é um discurso comum que remete a importância do exercício de reflexividade para os futuros professores. Não é o outro, o professor. Somos nós professores, em tempo e espaço de formação diferentes, mas com interesses comuns, o exercício presente e futuro – da e na docência.

A cultura de desvalorização da atividade docente e de algumas disciplinas, em detrimento de outras, é algo que os alunos já trazem de suas experiências na educação básica? Pelo sim, pelo não, na fase da formação docente inicial essas concepções prévias acerca da educação e da docência devem ser discutidas e trabalhadas coletivamente, na condição de ação inerente ao projeto de formação docente.

De acordo com Pimenta e Anastasiou (2010, p. 109),

a docência universitária é profissão que tem por natureza constituir um processo mediador entre sujeitos essencialmente diferentes, professores e alunos, no confronto e na conquista do conhecimento. Para desenvolvê-la é fundamental iniciar pelo *conhecimento da realidade institucional*, procedendo a um diagnóstico dos problemas presentes na realidade em questão, os quais serão considerados como ponto de partida da discussão coletiva da proposta a ser posta em ação.

Nesse sentido, a permanente construção dos projetos de formação nas IES requer considerações aos resultados alcançados, tendo por base diagnósticos de avaliações internas e externas, bem como a participação coletiva dos diversos segmentos, em especial no contexto dos IFs em que a oferta e formação de professores para a educação básica é recente, comparada à oferta de ensino em outros níveis e áreas de atuação profissional. Os desafios e complexidade no ensino superior, e sua expansão em atenção às demandas do neoliberalismo econômico, abriram espaço para estudos e pesquisas sobre docência universitária. Nas primeiras décadas do Século XXI, reconhecer a estrutura do ensino superior, as formas de ingresso e permanência, e tantas outras questões específicas da docência na formação de professores, incluindo as

mudanças decorrentes no cenário da educação superior, abre espaços para outras proposições no universo da docência universitária.

A esse respeito, o interlocutor Dinâmico, assim expressa sua compreensão: “ser professor formador mudou muito minha postura. Saber que estava ensinando outras pessoas a ser professores, mudou muito minha postura”. A consciência e reconhecimento da importância da atividade docente, aliada à experiência como aluno e como professor de escola pública em seu processo formativo, favorecem ao interlocutor uma melhor contextualização de sua atuação docente. Sua revelação mostra a coerência com o perfil do egresso proposto no projeto de formação docente institucional, o que tem como finalidade formar professores aptos ao exercício da docência na educação básica. Esse olhar compreensivo favorece o projeto de formação em que os interlocutores participam na construção e colaboram na implementação. Dessa forma, o senso de responsabilidade é fundamental na concretização de um projeto de formação humana e profissional de futuros professores.

Para além da dimensão relativa à postura pessoal/profissional do professor formador, o interlocutor Inacabado expande o sentido da docência na perspectiva da ética e da construção de valores, incorporando outros elementos e sentidos à concepção do professor formador/educador. Para Inacabado: “Nossa responsabilidade como educador, tudo aquilo que a gente fala, a gente tem que ser. A gente tem que se policiar também, com o que a gente fala para que não ocorra situações ruins na formação do aluno”. A docência é atividade que busca a coerência entre o discurso e a prática, a formação do professor e a formação para vida, plena em seus direitos e deveres.

A docência tem esse vínculo com a preservação da vida e valorização de pessoa humana. Conforme a declaração de Inacabado: “Uma boa formação, abrangente, não só de conteúdo, mas, também, como cidadão, como profissional ético”. A dimensão ética da docência, neste contexto em discussão, considera o professor formador e o aluno como sujeitos em comum existência e convivência, no permanente processo de desenvolvimento humano e profissional.

De acordo com Morosini (2006, p. 361), comporta acrescentar:

para além da formação profissional, é preciso pensar na docência universitária a partir de uma dimensão mais ampla e, não apenas do ponto de vista funcionalista – formar para o mercado de trabalho. Nós formamos pessoas a partir de concepções, de valores, de crenças, de representações que estão implícitos/explicitadamente colocados na nossa postura profissional/pessoal.

Corroborando com a mesma concepção, de que a docência se orienta por valores que estão implícitos/explicitos na postura pessoal/profissional do professor, a fala da interlocutora Vida traz à tona o sentido da docência na dimensão da relação que se estabelece entre o professor e o aluno: “Eu acho que aí a gente passa a medir melhor nossos atos, por exemplo. Porque não adianta eu ir para a sala de aula dizer uma coisa e fazer outra. Eu acho que para o aluno isso pesa muito”. Reforça, desse modo, que no exercício da docência, não cabe a hipocrisia do – faça o que eu digo, não faça o que eu faço.

Para Tardif (2002), acerca do caráter interativo que se estabelece entre professor e aluno, ensinar é desenvolver um programa de interações com os estudantes, tendo em vista determinados objetivos formativos que envolvem a aprendizagem de conhecimentos, valores, atitudes, formas de ser e de se relacionar, entre outros.

O autor refere que a relação professor-aluno é muito próxima e intensa. Marca o início do percurso da formação docente, em que o professor formador, como mediador nessa etapa de transição da educação básica para a educação superior, acolhe o aluno e o conduz rumo à construção de conhecimentos. Orientando o aluno a olhar e compreender a sociedade, a educação, o homem, a escola, os conhecimentos pertinentes à área de formação docente, sob diferentes perspectivas.

Nessa relação, a imagem, a postura, o posicionamento pessoal e profissional do professor formador é uma referência para o licenciando. A preocupação com a postura está bem explícita na fala da interlocutora Vida: “Olha, eu vou para uma sala de aula, de futuros professores, e que tipo de professor eu quero ilustrar pra eles? Para que eles possam futuramente serem professores melhores”. Considerando que a docência se constitui como atividade na inter-relação professor-aluno, em que ambos são afetados pela presença e postura do outro, a imagem e referência de ser professor, se projeta e permanece em outros espaços e tempo na docência. Logo, não é apenas no tempo presente que o professor é referência para seus alunos. É no futuro, quando os egressos dos cursos de licenciatura, agora professores, ainda contemplam as imagens positivas ou negativas de seus professores e os tem como sendo referências.

A docência universitária ou docência no ensino superior agrega diferentes posturas ao professor formador, demanda qualificação e preparação para seu exercício. Na perspectiva do interlocutor Respeito, “quando a gente trabalha uma disciplina no curso superior, você é convidado a estudar mais. Então, você termina aceitando a ideia de que se faz necessário estar constantemente se aprofundando no seu campo temático. É como se você tivesse que voltar a uma licenciatura, é um aperfeiçoamento contínuo”. A docência, em cursos de licenciatura, é

atividade profissional que implica ao professor aprender, ao mesmo tempo que ensina, acrescido das atividades de ensinar a ensinar.

O sentido do movimento “voltando a uma licenciatura” remeta à condição de ser discente, tão necessária ao professor formador como um entusiasta dos saberes necessários à docência, sem arrogâncias e prepotências. Ao mesmo tempo que evoca os conhecimentos construídos em sua fase de formação docente inicial ou as lacunas da formação, que ficam mais visíveis e expostas. Como observou o interlocutor Respeito: “A leitura aprofundada, é aquela história, quando a gente vai lendo, vai tendo a maneira de falar uma coisa, a maneira de escrever algo, vai mudando”.

O retorno às atividades inerentes à docência/discência, entre outras, a leitura e pesquisa; o planejamento; a aula; a escrita autoral, conforme orientações técnicas e científicas, reverberam como um investimento no desenvolvimento profissional e na formação do futuro professor. Integrando, pois, novos conhecimentos à área de atuação, concomitante, ampliando os espaços da prática formativa no que concerne às atividades de ensino, extensão e pesquisa.

Como bem expressa a fala de JJ: “Antes você não tinha essa preocupação de ter, de ter formação, aí quando você entre na licenciatura, imagina, você muda radicalmente, você passa para o outro lado. Você diz: - Agora, eu vou formar gente que vai atuar onde eu estava. Então, eu digo: - Olhe, você precisa saber isso, saber aquilo. Estude isso, estude aquilo. Então, é totalmente diferente!” A fala ilustrativa de JJ, em diálogo imaginário com o licenciando, contribui no sentido de compreender que atuar em cursos de licenciatura promove reencontros com a docência, sob perspectivas ainda pouco exploradas e, em princípio, pouco valorizadas. Para JJ: “[...] atuar na graduação é uma coisa fantástica! Eu acho que quem atua devia dar mais valor, sabia?”.

No sentido da dimensão da valorização do magistério, a docência implica no compromisso do professor na defesa pelo reconhecimento e valorização da profissão e a satisfação com o próprio valor de ser professor, resta que estabelece relações com a sociedade e com a comunidade acadêmica e científica, reforçando e divulgando as práticas formativas exitosas; os resultados alcançados a partir do projeto de formação docente institucional e, das iniciativas coletivas e individuais; acompanhando o egresso dos cursos; reivindicando melhores condições de trabalho; atuando na luta e defesa dos direitos e deveres dos profissionais da educação, entre outros aspectos.

Tarefa desafiadora classificar a docência em dimensões ou categorias, dada a sua complexidade. A cada fala, eis que surgem fragmentos de outros sentidos, evocados pelos interlocutores durante a conversação, como resultados da experiência e da percepção sobre a

atuação docente. Entre outros, qual seria o ápice da carreira docente, considerando a história de vida e os processos formativos dos interlocutores, desde a primeira escola de formação e atuação, até o IFPI – *Campus* Teresina Central, ao deixar emergir dos subterfúgios soterrados pelas rotinas de trabalho? A percepção é que, durante a conversação, esses aspectos foram sendo explicitados, de forma que foi possível consolidar a subjetivação e objetivação da docência, partindo dos sentidos atribuídos pelos interlocutores, no movimento dialético que envolve a compreensão, interpretação e outra compreensão dos dados.

Na busca de outra compreensão, registro a fala de JJ: “[...] atuar na graduação é uma coisa fantástica! [...]”. Ficou em busca de uma representação, na relação subjetividade e objetividade da e na docência. Nesse momento das análises, fiquei a procurar uma imagem que pudesse traduzir essa expressão. A relação que transcende o percurso da fase de formação inicial, ao repercutir como o efeito de uma onda que se expandem em movimento contínuo e permanente. A palavra onda trouxe ao pensamento o encontro figurativo entre o vento, a água e areia da praia. Da onda a invadir a praia. Mas, ainda não era, nessa perspectiva, o sentido que estava a buscar. Era algo mais sutil, transformador e permanente.

Em clara compreensão, vejo-me diante da imagem e do movimento de uma gota d’água, no exato momento em que atinge a areia e seus efeitos nesse processo. Apropriei-me da imagem da gota d’água quando atinge a areia², como ilustração para a semelhança da relação professor formador-aluno, quando ambos são afetados por esse encontro. A gota d’água, por natureza, traz em si os sentidos e significados de todas as substâncias que a constituíram durante sua formação e trajetória. É o professor formador rumo ao encontro com o aluno, na condição ser uma gota d’água para um, para dezenas, centenas de alunos que o exercício da docência permite encontrar.

Os alunos, como unidades no universo da areia. Os alunos com todas as suas potencialidades, como pequeníssimos grãos, que no sutil encontro com a gota d’água, transformam-se mutuamente. A mútua transformação que implica em outras condições de ser gota d’água e ser grão de areia. Em processo de mudanças, revela o desencadear de um novo ciclo de suas existências, rumos a novas trajetórias. Na metamorfose que marca o início de um novo ciclo no processo evolutivo, expressa ser gota d’água/professor formador e em ser fragmento de areia/alunos e, dessa forma, compreendemos e ilustramos o universo da docência

² ZHAO, Runchen; ZHANG, Qianyun; TJUGITO, Hendro; CHENG, Xiang. **Raindrop impacto on a Sandy Surface**. Department of Chemical Engineering na Materials Science, University of Minnesota. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=bmRYYeIqT3w&list=RDCMUC471PiF0kKzg5pb_HoT2xHA. Acesso em: 25 mar. 2020.

na formação docente. Em outras palavras, ilustrei figurativamente a subjetividade e a objetividade da e na docência do professor formador.

4.2 Conhecimentos fundamentais à formação e atuação docente nos cursos de licenciatura no IFPI – *Campus* Teresina Central

A pergunta sobre os conhecimentos fundamentais ao exercício da docência no contexto do IFPI – *Campus* Teresina Central, foi, previamente, direcionada/enviada aos interlocutores. A questão, no momento da entrevista, ficou, assim, estruturada: professor, quais são os conhecimentos fundamentais à formação e atuação docente nos cursos de licenciatura no IFPI – *Campus* Teresina Central? Com o objetivo de sistematizar o conjunto dos elementos que fundamentam a sua formação e atuação no contexto da formação docente, na perspectiva da caracterização das bases epistemológicas da docência subjacentes às práticas formativas dos professores formadores.

Como se aprende? Eis a questão! Estamos dando conta do processo de ensino e aprendizagem? Saber sobre o processo de aprendizagem. Para a interlocutora Dedicção: “O principal conhecimento é o processo de ensino e aprendizagem com ênfase no aprender. A questão básica é: Como se dá a aprendizagem no aluno?” A ênfase no aprender. De que forma o sujeito constrói o conhecimento de si mesmo e das coisas? É uma das questões mais antiga da humanidade relativa à construção do conhecimento. A resposta dada pelos primeiros grandes filósofos, que se dedicaram a buscar explicações sobre como o sujeito constrói o conhecimento, contribuiu para formular as principais teorias da história da humanidade acerca da relação sujeito-objeto, da educação, do ensino e da aprendizagem no contexto educacional.

Séculos depois, essa questão permanece inerente à condição de ser professor. A questão, entretanto, vez ou outra, requer a revisão dos aportes teóricos que fundamentam o processo de ensino e aprendizagem, e que estão subjacentes às teorias da educação, do ensino e da aprendizagem. Por exemplo, quando o ensino, de fato, não está compreensível, se a questão da aprendizagem está carente de uma melhor compreensão. Não é uma questão de ordenamento no currículo da formação, ensino e aprendizagem ou aprendizagem e ensino. É a abordagem e organização dos aportes teórico-práticos e os respectivos objetos de estudo das ciências afins da educação, integrando todos os conhecimentos necessários à formação e atuação docente, de maneira que atenda as demandas sociais, educacionais, legais e institucionais.

A valorização dos conhecimentos e dos saberes da docência, sem os conflitos e reducionismos epistemológicos como epicentro do currículo de formação, deve atender as

demandas no percurso da formação docente. Para tanto, as questões dos fundamentos relativos aos conhecimentos que orientam os processos e as práticas formativas devem ser revisitados, atualizados e organizados de forma coerente com as finalidades do projeto de formação.

A percepção sobre a coerência entre o que é proposto no projeto de formação e as práticas formativas, está sendo observada, refletida e questionada? Conforme a fala de Dedicação: “[...] a questão não é apenas da organização das atividades de ensino, como eu aprendi no Instituto de Educação. São sobre os aspectos mais amplos, sobre a questão do contexto, do perfil da turma, de avaliar o processo. É importante que o professor acompanhe e compreenda porque o aluno não está aprendendo, como aprende e todas as questões que permeiam esse processo e reflita sobre formas de intervenção na melhoria da aprendizagem do aluno”.

Ao estabelecer relações entre os conhecimentos constituídos na formação em magistério de nível médio, de forma reducionista dando ênfase ao saber fazer de forma avulsa – a aplicação da técnica pela técnica, e às questões pertinentes aos conhecimentos necessários ao exercício da docência no atual contexto, vem à tona o quanto se faz necessário balizar e aprofundar os conhecimentos sobre os processos de ensino, aprendizagem e avaliação. Sobre o último processo, a fim de que o professor possa sentir-se como sujeito e sua prática como objeto na perspectiva da autoavaliação.

O aprendizado do ensinante ao ensinar não se dá necessariamente através da retificação que o aprendiz lhe faça de erros cometidos. O aprendizado do ensinante ao ensinar se verifica à medida em que o ensinante, humilde, aberto, se ache permanentemente disponível a repensar o pensado, rever-se em suas posições; em que procura envolver-se com a curiosidade dos alunos e dos diferentes caminhos e veredas, que ela os faz percorrer. Alguns desses caminhos e algumas dessas veredas, que a curiosidade às vezes quase virgem dos alunos percorre, estão grávidas de sugestões, de perguntas que não foram percebidas antes pelo ensinante (Freire, 2001).

A importância em compreender o sentido da autoavaliação é fundamental devido à necessidade de o professor formador estar atento ao ensino que ensina a ensinar, de forma contextualizada. Conforme destaca a fala do interlocutor Dinâmico: “Ensino a ensinar. Não é apenas a questão de ter o conhecimento da Física. Não é! Além do conhecimento da disciplina, porque o professor de Física tem que saber da Física, mais além disso. [...] Eu, o tempo todo na minha prática, quando estou dentro da licenciatura, sobretudo na Física, estou ensinando um determinado conteúdo, mas ensino também a ensinar”. O interlocutor Dinâmico já havia observado acerca da importância da postura do professor formador, no sentido da docência e,

através de sua fala, foi passível de compreensão, a intencionalidade subjacente à prática formativa dos conhecimentos pertinentes ao saber e ao saber fazer.

Na condição de professor formador, ao projetar essa situação do ser professor no licenciando, favorece espaço para reflexão em torno das possibilidades que nortearão sua prática pedagógica, tendo em vista a apropriação do saber e do saber fazer, para as ações do egresso, enquanto futuro professor na educação básica.

Para além dos conhecimentos do saber, contribui com a postura e a forma do professor, no quesito ensinar a ensinar, que não deixa de ser conteúdo. É o saber fazer projetado no sentido do outro. A relação forma e conteúdo na docência universitária e na formação de professores, tendo em vista a apropriação do saber e do saber fazer, visa fortalecer e enriquecer ações futuras do egresso. Esse entendimento coaduna com os dizeres de Dinâmico: “Nessas circunstâncias, eu me sinto muito confortável porque além de ensinar o conteúdo ali, eu ensino a ensinar”. É o saber, e o saber fazer, projetados para o sentido do outro, para os saberes do egresso.

Os saberes experiências do professor formador, constituídos objetos de estudo, enquanto forma e conteúdo na formação dos licenciandos, repercutem em seus processos formativos e em suas atividades práticas, viabilizando ao professor formador ressignificar suas práticas atentando para essas observações. Nessa direção, é como acrescenta o interlocutor Dinâmico: “Você enquanto professor está ensinando outras pessoas a serem professores. Existem peculiaridades, existem detalhes que os outros precisam saber. [...]. Todo mundo ali dentro tem obrigação de fazer com que aquele aluno seja um professor, ensiná-lo a ser professor”. O ensino que ensina a ensinar remete aos saberes pedagógicos e aos saberes na docência.

O fato, porém, de que ensinar ensina o ensinante a ensinar um certo conteúdo não deve significar, de modo algum, que o ensinante se aventure a ensinar sem competência para fazê-lo. Não o autoriza a ensinar o que não sabe. A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática (Freire, 2001).

Para o interlocutor Inacabado, os conhecimentos como resultado de leituras dos teóricos da área, colaboram para expandir os questionamentos pertinentes à formação entre os pares e licenciandos. Mas, a questão principal é: O que falta aos nossos professores? Em resposta, Inacabado, assim, se posiciona: “[...] eu acho que falta para nossos professores é (pausa), eu diria que abrir a mente. Sair da zona de conforto, fazer uma reflexão acerca da sua prática, se

está conseguindo alcançar os objetivos [...]”. Na fala do Inacabado, o que está implícito não é questão do domínio dos conhecimentos, é a dúvida sobre lacunas, brechas no lastro de conhecimentos do professor formador. Ousei uma resposta, o que falta é o conhecimento de si, na condição de ser professor. Do que espera alcançar através de sua atuação docente, anteparado em seu aporte de conhecimento do ser professor. O saber de si, como resultado dos processos de autoavaliação e autocrítica.

O saber de si, orienta a busca pelo que lhe interessa e interessa ao outro. A realização pessoal e profissional requer o exercício da autocrítica, verificando até que ponto os objetivos definidos foram alcançados e, que atitudes são necessárias para a (re)tomada de decisões, na perspectiva de fortalecer e ressignificar aspectos da vida pessoal e profissional. O saber de si para si é uma necessidade quando a intenção é aprimorar as condições do processo de ensino e aprendizagem, a relação com os pares e os alunos.

De acordo com o interlocutor Inacabado: “Então, eu acho que a primeira coisa que ele tem que fazer é uma autoavaliação, uma autocrítica e verificar: - Será que eu não poderia desenvolver uma outra metodologia, buscar novos conhecimentos, de tal maneira que eu possa melhorar esse desempenho, essa aprendizagem de nossos alunos. [...] essa busca não seria necessariamente, sei lá (pausa), buscar uma capacitação, mas uma busca pessoal”.

No processo de busca pessoal, a verificação e análise dos resultados alcançados, se positivos ou negativos, emergiu como um conhecimento significativo para os professores. Para além da autoavaliação e das práticas formativas no dia a dia da docência, na educação superior, os resultados dos processos de avaliações internas e externas devem ser considerados como diagnósticos, ponto de partida no processo de avaliação pessoal e no coletivo do professor. O reconhecimento do nível de satisfação e o que mais incomoda ao professor no contexto da atuação profissional, são indicadores na busca de algo que o motive a perseguir, como uma conquista pessoal e profissional.

O saber de si é um conhecimento necessário aos processos de mudança pessoal e profissional. No que concerne a esta realidade, Inacabado: “Eu acho que é assim, da minha experiência o que eu fiz foi assim, comecei a ler, cheguei a (pausa) como é que eu posso dizer, cheguei a plena consciência de que aquilo que eu estava fazendo, não era satisfatório. [...]. Então, (pausa) no momento em que a gente faz essa reflexão, essa autoavaliação, vem a conscientização e você fica modificado. É preciso que o professor fique incomodado. [...]. Então, é uma coisa sempre inacabada, é constante. Manter a mente aberta”.

Para Vida, a questão do saber de si configura-se como identidade docente em decorrência das peculiaridades da atividade multifacetada no contexto institucional. Ao fazer

referência a sua própria atuação, ilustra a atividade docente multifacetada em seus dilemas e contradições. Vida: “Eu estou até muito acomodada na formação docente, pelo fato de, como eu tenho muito essa identidade ali com o curso de licenciatura, eu (pensando) aos poucos foram me tirando, nunca pedi nem nada, mas aos poucos foram me tirando do ensino médio e dos tecnólogos (cursos)”. Os dilemas e contradições se caracterizam pelo dever de ofício e função, no qual assume o compromisso de atuar na EBTT, e a reciprocidade com os cursos de licenciatura, que favorece investir tudo na formação e atuação docente, pois demanda mais leituras, planejamentos participativos, práticas diversificadas, que favorece a criação de vínculos com a profissão e consolida a identidade docente, como professor formador.

Quanto a atuar em diferentes níveis de ensino, na condição de ter que desenvolver atividades multifacetadas em cursos diferentes no mesmo semestre, a interlocutora Vida expôs a situação, da seguinte forma: “[...] aí, fico tentando me adaptar para sair desse perfil do professor formador e focar mais em outra vertente. Então, eu acho que um professor que fica todo semestre, um dia aqui, outro acolá, eu acho que isso atrapalha”.

Na dinâmica das atividades multifacetadas, o conhecimento fundamental que se sobressai em sua fala, é saber planejar as atividades de ensino e aprendizagem de forma contextualizada. Vida prossegue registrando seu ponto de vista: “[...] se a gente tiver um bom planejamento, porque isso é muito importante. Eu, às vezes é (pensando) me pego é, é, é, fazendo todo esse processo de adequação, de organização no plano. Então, quando eu já vou pra prática, para essa rotina, eu já estou bem esquematizada com meu plano, entendeu? E isso, ajuda muito, eu acho que quando o professor é pego assim, de surpresa, ou que ele não está preparado, ele não quer se preparar, isso é fator que pode atrapalhar, e muito”.

No planejamento de ensino ao considerar como ponto de partida, a realidade, análises e diagnósticos, direcionam a efetivação das atividades multifacetadas e as condições favoráveis ao processo de ensino e aprendizagem. Na atuação do professor formador, o processo de planejamento se torna imprescindível porque a cada atividade proposta, desenvolvida e avaliada, em conjunto com os pares e licenciandos, os elementos desse processo são abordados buscando a relação entre os suportes teórico-práticos que o fundamentam. O que justifica a proposição da atividade? Para que e para quem os objetivos estão sendo definidos? Estão coerentes com os objetivos definidos no projeto de formação docente institucional? O planejamento favorece ao professor formador momentos de atualização de conhecimentos, leituras, criatividade, inovações, criticidade e, a ressignificação de suas práticas formativas.

Durante o processo de planejamento, considerado como um investimento no desenvolvimento profissional e atuação docente, o saber, o saber fazer e o saber de si orientam

e dão sentido às práticas formativas, colaborando na construção da identidade docente e na avaliação dos resultados, mediante o que foi planejado, as práticas desenvolvidas e os resultados alcançados.

Guardando bastante sintonia com a perspectiva de Vida, sobre a valorização do processo de planejamento, percebo que, a fala do interlocutor Respeito, traz à tona os saberes curriculares subjacentes a sua prática formativa na forma de organização dos conteúdos: “Bem, uma coisa que eu tento fazer e é difícil, é uma sequência lógica dos conteúdos a serem repassados para os meninos. [...], para o professor formador, no caso, é muito importante que ele tenha o conhecimento lógico, técnico da disciplina. Mais, que ele tenha uma noção de qual é o planejamento na sequência correta do conteúdo que tem que ser abordado”.

No que tange ao professor formador, os conhecimentos que integram a elaboração de sequências didáticas têm como finalidade promover a autonomia do futuro professor quanto à organização curricular e planejamento das atividades de ensino e aprendizagem. Para Respeito: “[...] quando eles forem futuros professores, eles têm que ter na cabeça, que não é obrigado chegar num determinado local de trabalho e, ter um livro adotado ou que venha a adotar um livro, que ele precise seguir exatamente aquele cronograma do livro. Deve revelar, na verdade, que possui conhecimento e autonomia para definir aquela sequência da maneira mais lógica possível. Outra coisa que eu costumo fazer muito nas minhas aulas é conversar com os alunos as estratégias de ensino para tal conteúdo”.

Decerto que as orientações dos professores formadores despertam a atenção dos licenciandos para as atividades pedagógico-didáticas que irão desenvolver como professores. No entanto, são necessários questionamentos e argumentos mais aprofundados no sentido de quais ciências estão a ensinar e a aprender. Quais conhecimentos estão subjacentes à elaboração de sequências didáticas? Entre outras, em quais contextos sociais as práticas formativas se efetivam? Em quais condições de ensino e aprendizagem? As questões epistemológicas devem ser explicitadas no contexto das orientações didático-pedagógicas propostas pelos professores formadores.

Conforme, observou o interlocutor Poema em sua fala, quando indaguei sobre quais conhecimentos são fundamentais à formação e atuação docente nos cursos de licenciatura. Poema: “Você vai ter que (pensando), ter mais leitura na (pensando) na parte pedagógica, na parte de ensino, conhecer ferramentas de ensino, na tecnologia. É (pensando), melhorar na didática em termos de plano de aula, plano de curso. Você tem que dominar, saber fazer um plano de curso, plano de aula. Saber organizar uns slides, aí pra isso você vai ter que ter leitura, ou até mesmo um aprofundamento em algumas disciplinas pedagógicas, tipo Didática [...]”.

Na fala do interlocutor Poema, observei a relevância dada à disciplina de Didática e outros conteúdos da fase de formação docente inicial dos professores colaboradores do presente estudo, que foram menos evidenciados ou valorizados. A parte dos conhecimentos do currículo da formação docente, que não foi bem sistematizada pelo professor formador, mas que, posteriormente, foi ressignificado durante os processos e prática formativas, em especial, os conhecimentos teórico-práticos adquiridos no processo de formação pela escola, na qual atuou como professor na educação básica.

É visível, também, na fala de Poema, hesitações, pausas, para expressar a importância da necessária (re)leitura sobre a educação, pedagogia, didática, ciências da educação, didáticas específicas, de forma articulada aos conhecimentos específicos da área de formação e, de forma contextualizada, nos cursos de licenciaturas, aspecto que bem ilustra a complexidade das práticas formativas do professor formador, às quais o professor deve dedicação. A representação da busca contínua pelos conhecimentos, em que não utilizou a palavra “ler”, mas “leitura”, significando o processo que é parte fundamental na (re)construção de conhecimentos no contexto escolar, resgatando a condição da discência na dedicação aos estudos e pesquisa, como inerentes ao exercício da docência.

Em exercício de reflexividade e problematização sobre os conhecimentos teórico-práticos, em suas mais diversas abordagens no contexto da formação e atuação docente, suscitou a constatação da necessidade da aprendizagem permanente para si mesmo e na relação com o outro/aluno.

No atual contexto histórico, em que as relações humanas, de uma forma geral, precisam ser melhor trabalhadas, mais concretamente, aprender sobre a relação com o outro em sala de aula é essencial. Quanto mais próximas se mostrarem essas relações, mais expostas aos conflitos e dilemas ficam os sujeitos nela envolvidos. Nessa relação professor-aluno(s), em que o professor está na condição de um para muitos alunos e o atendimento aos interesses e necessidades dos alunos, devem ser mais pontuais, posto que requisitam seu envolvimento e do professor em situações existenciais de si mesmo e dos alunos, mesmo que não esteja preparado para esse enfrentamento. O saber de si, de suas fragilidades é imperativo em momentos em que todos são afetados, a exemplo da pandemia e demais aspectos inesperados da vida pessoal e profissional docente.

A fala do interlocutor Poema foi bem significativa nessa expectativa de conhecimentos pertinentes à relação interpessoal entre professor e aluno: “[...] conhecer um pouco mais sobre a Psicologia Humana, porque vai enfrentar diversas situações em que, às vezes, o professor também acaba se afundando. No dia a dia, o professor lida com muitos alunos, razão por que

deve estar fortalecido para ajudá-los. Se você estiver fragilizado, o aluno fragilizado, e você fragilizado junto com ele, como prestará ajuda aos alunos? Então, você tem que estar fortalecido. Essa convivência com eles colabora com mais efetividade, e na hora que precisar você saber dar um conselho, se fortalecer para contribuir”. Além dos conhecimentos do currículo oficial, surgem outras demandas, por mais conhecimentos que contribuam para o fortalecimento do desempenho pessoal e profissional do professor e para o desenvolvimento do processo de aprendizagem do aluno.

Para o interlocutor JJ, a proximidade entre professor e aluno possibilita o conhecimento das reais condições dos alunos e favorece um atendimento pontual e individualizado, o que implica em saber lidar com as questões emocionais e os conflitos de interesses. JJ assim diz: “No IFPI existe uma proximidade maior entre o aluno, entre os professores”. Essa proximidade, interfere na autonomia, na criatividade e na capacidade do professor de se reinventar. Contribui no desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e extensão. Para JJ: “O curso de Química do *Campus* Teresina Central, hoje é o melhor do Estado, porque nós temos professores altamente dedicados, os professores de Didática, os professores de Psicologia, os professores de Estágio, os professores da área em si, são muitos dedicados”.

O envolvimento que permite saber/conhecer sobre as necessidades dos alunos, buscando a superação de problemas, agregando os conhecimentos adquiridos e em construção na relação professor-aluno, numa espécie de imersão no universo da formação e atuação docente, contribuindo como o diferencial na formação de professores. O envolvimento é elemento da identidade docente em contexto de atividades multifacetadas, como característica e peculiaridades da complexidade na docência.

De acordo com JJ: “Nós, eu sei que ainda temos problemas, mas, nós encontramos o equilíbrio, que eu acho bem interessante. Você unir a parte do ensino aplicado diretamente e, você poder ter programas ancorando as licenciaturas. Por exemplo, Pibid, Residência Pedagógica, Pibic, é, dentro da própria graduação uma estrutura laboratorial que realmente dê suporte para o aluno, eu acho que isso tem feito com que nossa licenciatura, e eu ouço nos corredores, veja só, que o nosso curso hoje é o melhor do Estado”.

Na fala de JJ, estão subjacentes as articulações entre conhecimentos, atividades/habilidade e atitudes, necessários à formação e atuação docente dos professores formadores, que contribuem efetivamente na edificação do perfil de uma proposta de formação que tem identidade própria, reconhecida por alunos e professores, no contexto interno e externo do IFPI – *Campus* Teresina Central, em que emerge a necessidade de conhecer políticas e

programas de Iniciação à Pesquisa e à Docência, e os contextos de operacionalização como espaços de mútuas aprendizagens para professores formadores e alunos.

Comporta incluir nessa realidade, ora em discussão e consideração, a empatia como componente afetivo dos saberes docente e, também, a autoestima, uma característica intrínseca ao professor formador, necessária ao combate no que tange à desvalorização da profissão e no que se refere ao regozijo das práticas formativas exitosas. A empatia implica diretamente na relação professor – aluno e, na melhoria dos processos de ensino e aprendizagem. A autoestima se associa ao cuidar de si mesmo, olhar para si como sujeito, buscando compreender suas próprias fragilidades, contradições, dilemas, potencialidades e a importância do papel social que desempenha.

Ilustrando esses aspectos, cito a fala da interlocutora Persistência, que se refere à compreensão da empatia como algo bem sutil, como algo que acrescenta um aspecto substancial aos conhecimentos, às implicações políticas do saber. Ou seja, o despertar da visão crítica e argumentativa, que provoca os questionamentos pertinentes à formação política do professor formador. Este componente passa pelas críticas ao modelo tradicional de formação de professor, pelo crivo do conhecimento das políticas educacionais, das contribuições das ciências da educação para o fazer docente e pela prática da cidadania.

A formação política do professor requer, portanto, a leitura de mundo como resultado do contínuo processo de questionar a realidade e a relação que o sujeito estabelece nesse contexto. A propósito, a esse respeito, cito a fala da Persistência: “E, é uma das coisas que eu levo para a minha prática, quando eu chego na sala de aula, a primeira coisa que eu digo: - Será por que a gente estuda Sociologia da Educação? Qual a relação que eu vou ter, enquanto professor, com a realidade social? Quem sou eu? Será que eu estou inserido nesse contexto ou estou fora?”

O saber como instrumento de inserção social, a condição social do professor formador, o sujeito político que através da sua atuação profissional, expande os limites da sala de aula e da escola para a sociedade, para a vida, sem deixar de centrar a atenção na escola, instituição social e campo de formação e atuação profissional. Requer, pois, o saber olhar diferenciado para esse espaço, tão familiar e, ao mesmo tempo tão desafiador para o mencionado professor.

5 POÉTICA DO PROFESSOR FORMADOR

5.1 Atividades teórico-práticas desenvolvidas e peculiaridades da atuação como professor formador no contexto do IFPI – *Campus Teresina Central*

A docência multifacetada no contexto do IFPI – *Campus Teresina Central*, impõe ao professor formador a articulação das atividades de planejamento, de ministrar aulas em cursos da educação básica e educação superior, orientar atividade práticas em laboratórios de ensino e experimentais, assumir cargos ou funções que, temporariamente, ocupam colaborando na gestão escolar, participação em colegiados, núcleos e comissões, orientações aos alunos, desenvolver práticas formativas que envolvem a participação dos pares e alunos dos níveis médio e superior, articular atividades que envolvem a comunidade interna e externa a instituição, consolidar as parcerias com outras instituições de ensino e as atividades de extensão na relação escola-sociedade, entre outras.

Considerando essa realidade, nesse momento da entrevista, parti da seguinte questão: Quais atividades teórico-práticas são desenvolvidas como professor formador e quais as peculiaridades dessas atividades no contexto do IFPI – *Campus Teresina Central*? O propósito central é compreender as finalidades e características dessas atividades, os resultados e implicações na formação e atuação de professores nos cursos de licenciatura e demais práticas formativas.

No contexto da educação superior essas atividades se conectam nas dimensões do ensino, pesquisa e extensão a serem desenvolvidas por professores e alunos. No caso desta pesquisa, professores formadores e alunos/licenciandos nos cursos de licenciatura e dos demais cursos em que os interlocutores, também, atuam como professores formadores.

Na docência universitária, o desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e extensão solicita ao professor formador conhecer a natureza, finalidades, características, processos, protocolos, trâmites legais e éticos de elaboração, execução e avaliação dessas atividades; exige habilidades específicas do professor formador; requisita um certo nível de afinidade, em especial, para com as atividades de pesquisa e extensão. No entanto, mesmo fazendo uso de sua autonomia, nem sempre o professor formador consegue desenvolver atividades que contemplem as três dimensões da docência universitária.

Notadamente, os professores ficam mais envolvidos com as atividades de ensino e enfrentam dificuldades na articulação das dimensões, a pesquisa e extensão. Conforme fala expressa pelo interlocutor Respeito: “Nessa parte aí, eu estou devendo, eu estou muito preso ao

ensino. Eu estou muito preso ao ensino mesmo! Talvez porque eu não saiba fazer essa parte aí. Eu vejo assim, diante do fato de não ter uma dedicação exclusiva, meu tempo fica corrido”.

Os conflitos pessoais e profissionais quanto ao desenvolvimento de atividades de pesquisa e extensão envolvem vários aspectos. Aspectos relacionados à avaliação da produção acadêmica, aos indicadores quantitativos e qualitativos da produtividade acadêmica do professor formador; à produção acadêmica como critério de avaliações externa e interna das instituições superiores de ensino, que também impõem ao pesquisador uma dinamicidade na produção científica e acadêmica. A questão da produtividade acadêmica, afeta os professores universitários, que têm diferentes vínculos com a instituição, a exemplo dos professores com ou sem dedicação exclusiva.

Outro aspecto significativo para o interlocutor Respeito, está relacionado à atividade de pesquisa, através da orientação do TCC. Esta envolve a contrapartida dos demais sujeitos envolvidos na elaboração da tarefa acadêmica, que não depende apenas da iniciativa do professor formador, sendo necessário uma parceria ou o convite do aluno.

Para Respeito: “Participação de banca de TCC, ninguém me chama. Eu também não vou me oferecer. Eu já orientei, mas eu faço assim, deixo bem à vontade, eu só oriento aquelas pessoas que vêm me procurar. Por quê? Porque eu acho que nessa relação tem que ter afinidade também, entre o orientando e o orientador”. A fala do interlocutor Respeito, é um reconhecimento de que não é uma tarefa fácil para o professor formador, articular atividades de ensino, pesquisa e extensão, tanto no que se refere aos aspectos individuais, quanto aos que envolvem as relações que se estabelecem entre o professor formador e o aluno.

Quanto às práticas exitosas da pesquisa pelo envolvimento de professores formadores e alunos, cujos resultados são produtos para discussões em sala de aula, foram ressaltadas como oportunidades de produção de conhecimentos que elevam o nível da formação e atuação dos professores formadores, ao aproximar as atividades inerentes acadêmicas e a sociedade, em especial as escolas de educação básica. As pesquisas em ensino geram produtos, materiais didático-pedagógicos, fontes de pesquisas para outras pesquisas e participações em eventos acadêmicos e científicos, estimulando a produção acadêmica e científica.

A produção de conhecimentos, como respostas ativas dos professores formadores e dos alunos, frente aos problemas observados no processo de ensino e aprendizagem, durante as aulas, o estágio supervisionado e outras atividades teórico-práticas desenvolvidas nas escolas campos. Conhecendo o dia a dia das escolas e os desafios dos processos de ensino e aprendizagem na educação básica, as situações problemas e objetos de estudo das atividades de

pesquisa e extensão, são percepções de situações reais, das experiências vividas e sobre o que lhes afetam na realidade concreta.

Para a interlocutora Dedicção: “As pesquisas são atividades que contribuem como processos na formação docente, produzindo conhecimentos e saberes como resultados de experiências desenvolvidas por alunos e professores”. Existe uma motivação intrínseca aos sujeitos envolvidos nas atividades de pesquisa e extensão, perceptível na fala da Dedicção: “[...] os alunos se envolvem e trazem novas demandas. Querem continuar participando mesmo sem bolsas, que os levam a pensar em alternativas para situações que observam em atividades de extensão, durante os estágios supervisionados nas escolas”. Os alunos querem participar, ávidos pelo protagonismo que essas atividades lhes proporcionam, a construção do pensamento científico e o desenvolvimento de habilidades inerentes à formação universitária e docente.

Para os professores formadores, essas atividades implicam diretamente na formação e atuação docente, na melhoria das atividades da sala de aula universitária, no exercício da prática reflexiva, na aproximação dos aspectos teórico-práticos de suas respectivas áreas de interesse e disciplinas. Favorecendo, ainda, uma contrapartida às escolas campos através das práticas formativas e intervencionistas, assim como na formação dos professores e na aprendizagem dos alunos dessas escolas.

As contribuições e articulações das atividades de ensino, pesquisa e extensão são inesgotáveis. São processos dinâmicos de construção de conhecimentos dos sujeitos envolvidos com múltiplos objetos de estudos e pesquisas. É no encontro entre sujeitos, no percurso da construção de conhecimentos, que trocam experiências e aprendem juntos – alunos, professores e demais participantes de outros contextos sociais, lugares e espaços de formação. Nessas circunstâncias, têm como finalidade a busca do conhecimento, que requer de seus participantes, desde as atividades de observação até a intervenção numa dada realidade, tendo em vista contribuir na melhoria da educação, da escola, do ensino, da aprendizagem.

O expressivo legado das atividades de pesquisa e extensão é estimular e desenvolver o espírito investigativo da ciência. É inerente à natureza da pesquisa científica a busca do como e por que as coisas acontecem. O início é sempre mais difícil, pesquisar sobre o quê? Sob qual perspectiva do objeto de estudo? Mas, seus resultados implicam sempre na construção de um novo homem, uma nova sociedade. Um novo conceito de escola. Um novo conceito de professor formador. Novos conhecimentos que contribuem na formação e atuação docente, como forma de desenvolver a docência que desperta paixões.

Similar àquelas que os pesquisadores revelam pelas atividades da pesquisa e extensão articuladas ao ensino de ciências em seus laboratórios. Paixão pelas atividades práticas,

imprimindo “vida” aos laboratórios de ensino e aos projetos de extensão. As atividades práticas em laboratórios despertam o espírito científico, fortalecendo e estimulando as potencialidades dos alunos no que concerne ao gosto pela pesquisa. Os projetos de extensão ajudam a apurar o olhar do futuro professor para a sociedade, para a escola de educação básica, começando a ver e entender seus desafios com possibilidades de intervenções. Aos sujeitos envolvidos nesse processo, começa a nascer o sentimento de pertencimento como partícipes na construção de conhecimentos.

Fazer juntos uma escola diferente. A interlocutora Vida, traduz em sua fala o entusiasmo pelas atividades de pesquisa e extensão: “Eu tenho hoje um propósito que é a gente conseguir através do Laboratório Didático de Ensino de Ciências, a gente se aproximar das escolas públicas. Eu quero fazer um projeto mais direto, de pegar uma escola campo ou várias escolas campo e a gente fazer o Laboratório Didático dentro dessas escolas campos. A gente fazer o IFPI, enquanto escola de formação de professores, mais presente dentro dessas escolas”.

As atividades de pesquisa e extensão são espaços da formação e atuação docente que possibilitam a participação coletiva, momentos de discussões, de pensar juntos mediando os conflitos de ideais e pensamentos divergentes entre os pares em que o professor formador também exercita as habilidades de mediação entre os sujeitos em diferentes áreas da formação profissional. A perspectiva da visão holística da situação problema, agregando diferentes vertentes. O trabalho colaborativo e participativo, com atenção ao que o outro fala, a oportunidade da escuta, o direito à fala. O exercício do ato educativo tão necessário à sociedade.

O despertar de pequenas iniciativas na construção da responsividade docente. Como expressa a fala de JJ: “[...] eu sempre procuro desenvolver projetos e, eu gosto muito. Todas as minhas disciplinas práticas, os alunos são convidados a fazer um projeto de intervenção que eles fariam numa escola”.

A busca pelas inovações no ensino, que através de uma atividade proposta, desafia o aluno a pensar uma escola diferente para uma dada realidade. O sentido de despertar no estudante, na fase de formação docente inicial, a autonomia para observar as situações problemáticas e tomar as próprias decisões. Conforme implícito na fala de JJ: “Os alunos, em todas as disciplinas são convidados a desenvolver esses projetos, apresentar a teoria, defender e apresentar na prática. [...]. Eu acho isso muito legal! Isso o torna independente. Melhora a percepção dele sobre o ensino e, faz com que ele seja um professor diferente”.

Na fala desse interlocutor, visualizo a satisfação em projetar a imagem do futuro professor em situações análogas. JJ conclui suas considerações com enunciado profético: “Quando ele chegar lá na escola, ele vai ter uma inquietação que vai ser própria da formação

dele. Ele jamais vai aceitar ficar parado ou ver laboratório fechado ou não fazer prática. Ele vai fazer, com certeza!”

Esse olhar ou visão para além da sala de aula e dos laboratórios, durante as atividades teórico-práticas que desenvolveu, falar dessas atividades no momento da pandemia, longe da escola, favoreceu aos interlocutores se aprofundarem nas análises das atividades, exatamente das atividades que estavam com saudades de desenvolver juntamente com os alunos. Foram esses os momentos da entrevista em que falaram mais de si, como se estivessem falando como alunos. Interessante essa sintonia com o aluno, que mesmo ausente, estava ali o tempo todo, representado pelo professor, particularmente na fala do professor.

Pergunto, então, a título de maior esclarecimento: O professor formador é tendencioso a enxergar o mundo através dos olhos dos alunos? Isso é peculiar ao professor formador? Se sim, compreendo que o deixou confortável nessa situação. Porque assimila que não é sua imagem refletida no aluno, posto que estão face a face, ou melhor, lado a lado, como sujeitos a mirarem o futuro. O que enxergam? Um mundo de possibilidades no universo da docência. Um mundo a ser explorado através do movimento articulado das atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Essa tríplice articulação se expande até onde o olhar pode alcançar o porvir, sempre na vanguarda da docência. Olhar a sala de aula, da sala de aula lançar o olhar para fora da escola, para o mundo e orientar o aluno em busca de mais conhecimentos. O conhecimento da realidade integrado aos demais conhecimentos e saberes subjacentes às atividades de ensino, pesquisa e extensão como ponto de partida das práticas formativas. Sendo essa a percepção do interlocutor Dinâmico, expressa em sua fala: “[...] A gente vai para praça, a gente vai para a sociedade, para um bairro, para uma escola. A gente toma um banho de realidade, a gente diz e mostra a coisa para o aluno. [...]. Tudo isso dá um banho de realidade no aluno. O professor formador não tem que estar apenas dentro da sala de aula, ele tem que pesquisar com seu aluno. Ele tem que ensinar a pesquisar. Ele tem que pesquisar junto com o aluno. [...] O mundo mudou, é muito dinâmico. Ele tem que ensinar coisa nova para o aluno sair um professor novo”.

O papel da universidade na oferta da formação profissional, por intermédio da atuação dos professores formadores, cumpre uma função importante nesse aspecto, elevar o nível acadêmico, científico e cultural dos futuros professores. Preparar profissionais aptos e qualificados ao exercício da atividade profissional, com capacidade de se reinventar, de posicionar-se na vanguarda dos acontecimentos que afetam a comum existência. Requer acesso aos conhecimentos até aqui constituídos. Requer ativa participação em sua (re)construção, fazendo uso desses conhecimentos como ferramentas de imersão no contexto social global e

local. Razão pela qual as atividades de ensino, quando desarticuladas de seus aspectos teórico-práticos e das atividades de pesquisa e extensão, talvez não deem conta de alcançar os objetivos da educação superior, inviabilizando o cumprimento de sua função, no caso a formação do professor.

As dificuldades na articulação das atividades de ensino, pesquisa e extensão universitárias, no contexto da formação de professores, podem ser superadas pelo professor formador, com a adoção de iniciativas próprias e institucionais. Transparece, nesse caso, a convicção de que a construção da identidade docente como professor formador é complexa, requer aprendizagem docente e investimentos na formação. A maioria dos interlocutores revelam em seus depoimentos que durante seus processos e práticas formativas constituíram seus conhecimentos e saberes na formação pela escola de educação básica, com poucas experiências na educação superior.

A propósito, emergiu da fala da interlocutora Persistência uma observação sobre peculiaridades das atividades de ensino, que estas aproximam teoria e prática no desvelamento da realidade sob diversas perspectivas. Por exemplo, diz a interlocutora, no momento em que ressignifica as práticas formativas, a partir de suas experiências na educação básica e na educação superior. Em reforço e ilustração, registro a fala da interlocutora Persistência: “Então, eles não vão aprender do mesmo jeito. É algo que precisa assim, a gente ter um olhar diferenciado, por isso que eu disse para você que é muito cansativo. A preparação de uma aula, o formato, as discussões, os debates. Às vezes, eu acabo de dar aula no ensino médio e, já tenho que entrar no superior”.

A dinâmica do professor formador, na preparação, desenvolvimento e avaliação da aula nos cursos de licenciatura, constitui etapa complexa e desafiadora em que o professor se coloca por inteiro em seu campo de formação e atuação docente, vivenciando o planejamento e a prática docente para públicos diferenciados em curto espaço de tempo. Como na experiência de Persistência: “Eu tenho que elaborar todo o meu pensamento, toda a minha dinâmica dentro daquele público ali, que é diferente do médio”.

Elaborar o pensamento que atenda as demandas das atividades teórico-práticas da formação docente implica em organizar o conjunto dos conhecimentos, ou conforme fala anterior de Persistência: necessário à base de conhecimentos que orienta a construção do conhecimento de forma mais crítica e participativa, em especial, diante de leituras e atividades propostas, articulando os fundamentos teóricos e a realidade concreta a partir de questionamentos que orientam o aprender a pensar com autonomia. Estabelecendo estratégias de pensamento, de concepções, com encadeamentos de ideias para sistematizar, processar e

estabelecer diálogos com os alunos acerca do conhecimento a ser elaborado, como um prático reflexivo com capacidade de promover a participação dos alunos.

O despertar para a prática de questionar a realidade social, educacional e escolar, problematizando e agregando valores à formação docente e à docência, essas atitudes refletem resistência e persistência, acreditando que o aluno é capaz. O processo de acreditação docente em relação ao futuro professor deve permear todas as atividades realizadas ou em realização. Para tanto, é importante que o professor formador conheça o aluno, o perfil do grupo de alunos, ao elaborar as devidas propostas de intervenções. É recomendável que o professor atente para o cuidado de não subestimar a capacidade do aluno, assim como não colocar o conhecimento como algo distante e difícil de ser alcançado. As atividades devem ser bem planejadas, de modo que viabilize a promoção de práticas alternativas ou novas formas de conhecer e compreender a ciência que estão a ensinar e aprender.

Nessa perspectiva, o interlocutor Inacabado se posicionou da seguinte forma: “Eu sou um professor que eu hoje, eu tenho plena consciência dessas experiências que eu já obtive, dessas minhas práticas. Assim, como orientar os alunos a também a fazer o mesmo”. As atividades de ensino, pesquisa e extensão se orientam pelo sentido da docência, ensinar para que os alunos alcancem os objetivos propostos para o curso, a disciplina, a aula e as atividades.

É da autonomia do professor formador a escolha e organização de qual atividade é adequada para as possíveis intervenções, utilizando estratégias cuidadosamente integradas aos objetivos e ao perfil dos alunos.

Para o interlocutor Inacabado, “o básico do básico de todo professor é ter o domínio daquilo que ele vai ensinar e que, diante da realidade dos alunos, saiba intervir utilizando estratégias corretas para ensinar para aquele público específico”. Saiba criar possibilidades de ensino de forma coerente com as finalidades do professor formador e as expectativas e interesses dos alunos, seja na educação básica ou na educação superior.

Sobre a coerência entre as finalidades das atividades do professor formador e os interesses dos alunos em diferentes níveis, essa relação passa por uma fase de transição quando o professor, ainda, não tem a experiência de atuação na educação superior e, mais especificamente, no contexto da formação docente. É um processo de adaptação que afeta o professor e deixa marcas frente aos primeiros desafios como professor formador.

Poema, em sua fala, expressa seu processo de adaptação ao chegar ao IFPI para atuar de forma concomitante na educação superior, lembrando que, à época, quando já possuía uma identidade construída como professor no ensino médio. É como diz Poema: “Eu passei pela falta de experiência e tive que me esforçar muito para tentar acompanhar o ritmo da graduação.

É algo mais, além de aula, da aula do quadro, seriam as aulas práticas em laboratório, seria o envolvimento em eventos, a organização de palestras, a organização de outras atividades. supervisão de Estágio”. Um rol de atividades teórico-práticos para as quais o interlocutor não tinha sido preparado na formação docente inicial e na formação pela escola.

Reitero, portanto, o que a literatura constantemente afirma: o exercício da docência é complexo, mas o desafio motiva o professor formador. De alguma forma, essa parece ser a poética do professor, um artesão no ofício de ensinar, que não é pura inspiração ou intuição. São os conhecimentos e saberes constituídos e a responsividade docente que o impulsiona a aprender uma nova maneira de ensinar, ensinando (Magalhães, 2020; Cunha, 2010).

No jogo do claro e escuro, delineando sua identidade docente, através da reflexividade. Como o professor supera a si mesmo? Poema, compreende dessa forma: “[...] Eu não tinha acesso pra eu perguntar pra eles, ficava com vergonha, assim e tal. Aí disse: Vou aprender aqui na raça. Ai eu fiz! Naquela tentativa e erro, dá certo, dá errado. Uma hora você acerta e vai (pensando), pois foi dessa forma. Foi difícil também!”

O professor dialoga com o ser docente imbricado em si mesmo. Interessante a fala do professor ao falar consigo mesmo, no encontro com o professor que já foi um dia, contemplando o empoderamento docente, que vivenciou e compreende de que forma é possível aprender sempre. É como ouvir alguém cantar e traduzir “a beleza de ser um eterno aprendiz”. Eis a boniteza de ser professor formador!

No dia a dia da sala de aula, nos encontros fortuitos nos corredores da escola, na sala de professores, todos esses espaços promovem atividades com os pares e com alunos. Atividades produtivas que também podem ser caracterizadas como práticas formativas, pois existe nessa relação os sujeitos, suas informações e seus conhecimentos. Diante de novas situações com as quais ainda não tinha se deparado, o professor formador enfrenta a realidade, responde, vivencia e, ainda vai contar essas peculiaridades em sala de aula, com orgulho e como conteúdo em sua atuação docente. O professor formador gosta de falar de si mesmo para ilustrar a docência.

Acompanhando a dinamicidade da escola, existem situações e atividades que, periodicamente, o professor formador desempenha como colaborador na gestão, presidindo ou participando de comissões, concomitantes às tarefas de sala de aula. A participação na gestão escolar traz novas experiências, informações e conhecimentos sobre a organização da escola, que também colaboram no desempenho em sala de aula. As atividades desenvolvidas nos períodos em que atuam em coordenação de curso ou em outra função como gestor. Fazem o contraponto com a sala de aula. Poema, fala dessa experiência: “[...] a gestão é muito burocrática, muito melindroso, papel, memorando, resolver problemas ali no primeiro andar.

Ali, eu tenho que resolver de lâmpada queimada, banheiro sujo, professor que não veio, algum entrevero com aluno. A gente tenta resolver tudo ali”. São atividades de rotina da escola, atividades técnico-burocráticas que fazem, às vezes, o professor formador sentir a falta e necessidade da sala de aula.

Nessa direção, Poema acrescenta: “Aí, quando diz assim, é a hora da minha aula, para mim é uma diversão. Eu me divirto nas minhas aulas, hoje. Eu digo assim para meus alunos: - Vamos crescer! Aproveita para crescer, como pessoa, como professor, como profissional. Daqui uns dias, nós vamos ser amigos de trabalho e eu quero ter o prazer em dizer que você foi meu aluno. Não me venha com aquela aula, que ninguém suporta. É essa a mensagem”. O prazer na docência, o que dá sentido à docência são as atividades de ensino, pesquisa e extensão, essas são atividades prazerosas para os professores, mesmo em períodos de atividades remotas. Longe da escola e dos alunos, o professor contempla suas atividades na formação docente com saudades. Se tem saudades é porque faz falta.

5.1.1 Conhecimentos teórico-práticos adquiridos na educação profissional que interferem na formação e atuação como professor formador nos cursos de licenciatura

Neste momento do relatório da pesquisa, julguei necessário fazer um breve recorte, talvez um pouco deslocado da sequência na estrutura do texto, com a finalidade de ilustrar melhor o contexto do espaço físico do IFPI – *Campus* Teresina Central, campo de atuação dos interlocutores da pesquisa, através da apresentação de algumas características físicas da escola, objetivando situar o leitor na compreensão da dinâmica e movimentação dos professores formadores em suas rotinas de trabalho, no dia a dia da escola entre os lugares e espaços da formação e atuação docente.

O *Campus* Teresina Central - IFPI está localizado no centro de Teresina (PI), em três blocos denominados de prédios A, B e C. O Departamento de Formação de Professores, Letras e Ciências (DFPLC) e toda sua estrutura organizacional, tais como: salas de aulas, sala de professores, salas de departamento, coordenações e serviços de apoios pedagógicos e técnico-administrativos, laboratórios, está instalado no primeiro piso do bloco B, comumente denominado de B1. O prédio ou bloco B é uma construção vertical com cinco pisos. No piso térreo, a biblioteca, demais salas de aulas e laboratórios, salas de apoios pedagógicos e administrativos, serviço de xerografia, entre outros. Nos pisos superiores do prédio B – B2, B3 e B4, ficam os departamentos de ensino técnico e toda sua estrutura e dos demais cursos superiores.

A dinâmica da rotina de trabalho dos interlocutores, de acordo com sua lotação em cada semestre, fica concentrada no prédio/bloco B. Na distribuição da carga horária dos professores formadores, estes podem ministrar aulas nos cursos de licenciatura, nos cursos técnicos de nível médio e nos demais cursos superiores, tecnólogos, bacharelados e/ou, nos cursos de pós-graduação, especializações e mestrado.

Considerando o perfil da atuação docente dos professores formadores, interlocutores da pesquisa e com o objetivo de analisar de que forma os conhecimentos teórico-práticos adquiridos na atuação docente nos demais cursos no contexto do IFPI – *Campus Teresina Central* - interferem na formação e atuação como professor formador, indaguei aos interlocutores: Professor(a), como os conhecimentos teórico-práticos adquiridos na atuação docente nos demais cursos no contexto do IFPI – *Campus Teresina Central* interferem em sua formação e atuação docente nos cursos de licenciatura?

As percepções acerca dessas contribuições foram apresentadas pelos professores como resultado de uma compreensão do que já observam e desenvolvem em suas rotinas de trabalho e práticas formativas. Os interlocutores não encontraram dificuldades para expressar a experiência vivida, conhecimentos e saberes constituídos nessa dinâmica do contexto escolar, em que transitam em curtos espaços de tempo, de um nível de ensino para o outro e, geograficamente, de um piso para o outro no B1, de acordo com a lotação da carga horária docente para o semestre letivo.

A atuação docente nos demais cursos da educação profissional, especificamente nos cursos técnicos de nível médio, possibilita ao professor formador vivenciar problemáticas e desafios da educação básica. Nessas vivências e experiências, os conhecimentos e saberes docentes são continuamente constituídos e ressignificados e ilustram, através de situações problemas, estudos de caso, temas geradores para o desenvolvimento de projetos de intervenções, tendo como recorte as práticas formativas junto com os alunos das licenciaturas. Disponibilizando através de atividades teórico-práticas e orientações aos futuros professores, ainda na fase de formação docente inicial uma melhor contextualização das atividades inerentes a sua atuação nesse nível de ensino.

Os professores formadores atuam numa espécie de vanguarda da docência, como mediadores e tradutores, que projetam para si e para os futuros professores melhorias para o processo de ensino e aprendizagem na educação básica, colocando durante as discussões com os licenciandos sua própria prática como objeto de estudo e análise. Para o professor formador exercício de reflexividade, para os licenciandos exercício de aproximação com a docência.

É como expressou o interlocutor Dinâmico: “É eclético. Bem eclético isso aí! E é uma postura boa! Sabe por quê? Essa coisa é boa! Porque quando você está dentro do curso de licenciatura, você vai para o curso de ensino médio, você atua no outro nível. Quando você desce para cá, você traz a vivência de lá, do aluno e você mostra para teu aluno, que aquele aluno é assim, que ele reage desse jeito. Então, eu trago a experiência dos outros para mostrar para o futuro professor”.

Mas, o que seria esse suposto ecletismo pedagógico a que o professor formador se referiu? Ouso considerar que seja com a intenção de ilustrar situações, a partir de suas experiências nos cursos técnicos, durante as discussões com os licenciandos, abrindo possibilidades para buscar alternativas quanto aos procedimentos metodológicos de como ensinar, tendo em vista a aprendizagem dos alunos. O que, pela própria veemência da fala do interlocutor, não é tarefa fácil. Daí a importância da articulação das atividades de ensino, pesquisa e extensão, em que o professor formador e os licenciandos tenham como objetivos construir propostas de intervenções e alternativas fundamentadas em referenciais teórico-práticos específicos da educação, docência e ensino, considerando as situações referenciadas nas experiências do professor formador e, em suas percepções e conhecimentos. 1’

A atuação do professor formador em diferentes níveis contribui na sistematização das atividades teórico-práticas nas licenciaturas, numa perspectiva mais teórico e/ou reflexiva e menos técnica, em que o professor formador prioriza a importância do planejamento e a atenção aos objetivos de sua prática docente no contexto da formação profissional. Situação vivenciada, pela interlocutora Vida, ao ministrar as mesmas disciplinas em diferentes cursos. A esse respeito, Vida assim se reporta: “[...] no Curso de Tecnologia em Alimentos, eu dou aula pra eles lá, de Microbiologia, de Microscopia. E, dou para os meus, lá na licenciatura. Só que quando eu vou dá Microbiologia e Microscopia na licenciatura, eu estou sempre trazendo o contexto teórico-prático, lá nas salas de aula. E aí, quando eu vou para o 2º andar eu me pego nesse contexto. Ai, fico tentando me adaptar para sair desse perfil do professor formador e focar mais em outra vertente”.

O foco ou até mesmo outra vertente a que a interlocutora se referiu é direcionado pelo planejamento e ao perfil do egresso em cada curso. Nessa situação, na docência, as atividades de ensino são orientadas pelas seguintes questões básicas: Para quem ensinar? Para que ensinar? O que ensinar? Como ensinar? Tendo em vista adequar as disciplinas ao perfil da formação profissional em cada curso, natureza, área de conhecimentos e atuação profissional diferenciadas.

Ao ministrar as mesmas disciplinas em diferentes cursos, necessário observar como articular os elementos da teoria e da prática, se comporta uma abordagem mais teórica e/ou reflexiva ou técnica. O fato é que esse comportamento/cuidado faz-se necessário ao professor formador, fazendo uso de sua autonomia crítica, em atividade docente multifacetada. Em que possa discutir com os licenciandos, de que modo as práticas formativas se configuram, considerando os níveis e modalidades de ensino e o perfil dos alunos. No contexto dos cursos de licenciatura, a prática reflexiva orienta a ação docente e a atitude de ensinar e ensinar a ensinar e, aos licenciandos de aprender e aprender a ensinar.

As experiências como professor nos cursos técnicos e o conhecimento sobre o perfil dos alunos ingressantes nos cursos de licenciatura mobilizam o professor formador a utilizar estratégias de ensino e ao exercício da prática reflexiva, questionando a si próprio sobre o uso de estratégias de ensino análogas ou diferenciadas, nos cursos técnicos e nos cursos de licenciatura. Diante dessa realidade, registra-se a seguinte indagação: Quando o professor formador faz uso das mesmas estratégias de ensino em cursos de níveis diferentes, qual a sua percepção sobre essa situação?

A fala do interlocutor Respeito, traz à tona essa questão: “Já até me disseram que minha aula parece com uma aula do ensino médio. Por quê? Por conta da estratégia, toda aquela estratégia de chegar, de copiar o conteúdo, de revisar, eu sempre coloco: - Pessoal, revisão! [...] Então, eu acho que isso aí, na minha opinião, é muito positivo, essa aula no superior ter esse mesmo, essa mesma estratégia que a gente usa no ensino médio”.

Sobre a prática dialógica, consigo mesmo e a reflexividade sobre as situações de ensino e aprendizagem, em seus respectivos contextos e resultados. O que chama a atenção são as análises que o professor faz sobre sua prática formativa, que considera positiva. O professor tem autonomia para refletir a partir de suas próprias experiências e tomar as decisões que julgar necessárias. Não é uma prática avulsa ou aleatória do professor, é uma ação intencional como requer o exercício da docência e, cujos resultados estão sendo analisados o tempo todo, em sua percepção, é positiva.

Uma observação importante a ser colocada, é sobre as finalidades das atividades de ensino, estas não têm um fim em si mesmas. Estão sempre direcionadas na perspectiva dos interesses e necessidades dos alunos. Do ponto de vista do aluno, o que está implícito na fala do interlocutor Respeito, sobre as estratégias de ensino, é que os estudantes estão respondendo de forma positiva.

Na atuação docente em cursos de licenciatura, o professor formador compreende que os conhecimentos adquiridos na educação profissional contribuem para chamar atenção sobre a

importância da atualização dos conhecimentos e dos saberes da docência, reafirmando o compromisso e a conscientização sobre ser professor na educação básica, concomitantemente à educação superior e, mais especificamente, na formação docente. Conforme o sentido da fala do interlocutor Poema: “Lá no B1, a gente, eu tento trabalhar assim, conscientizando meus alunos para que eles sejam bons professores, que eles se atualizem na tecnologia, que eles dominem essa tecnologia, que está aí disposta para eles, que organizem aulas boas, bem didáticas”. Depreende-se que ao orientar o licenciando sobre ser professor, Poema fala de si mesmo. Sabe da importância, em tempo de pandemia e atividades remotas de ensino e aprendizagem, sobre o uso das tecnologias aplicadas à educação. sabe, também, da condição de ser professor no desafio de compreender as carências dos alunos de afeto, de reconhecimento, de aprendizagem. Fala da bondade. Qual o sentido da bondade na relação com o ensino? A bondade como atitude frente as necessidades e fragilidades do outro, no contexto da sala de aula, como reitera Poema: [...] e falo também, dos alunos do ensino médio, que eles precisam porque são alunos carentes, que precisam de boas aulas e de bons professores para poder crescer no conhecimento, na ciência”. Na docência, participar no engrandecimento do outro, sentido suas necessidades e as necessidades dos alunos.

O crescimento acadêmico e profissional dos alunos foi o centro do depoimento do interlocutor JJ, ao falar na condição do professor formador que atua em cursos de licenciatura e na pós-graduação, ao questionar sobre a condição do aluno ao final do processo de formação docente. Nessa direção, registra-se a percepção de JJ: “Eu consigo ver o antes e o depois”. No sentido, a compreensão que emerge é que o aluno ingressa na vida acadêmica, bem como seu perfil de egresso do curso apto a fazer diferente, rompendo com um modelo de formação e atuação docente fundamentado no paradigma tradicional, adotando um modelo de formação e atuação docente capaz de quebrar um ciclo que parece se perpetuar no cenário da formação docente no Brasil e suas consequências, na educação básica. Sua fala foi provocativa, no sentido de expor uma situação e enfrentá-la.

Nesse sentido, cita-se a percepção de JJ, seguida de considerações analíticas: “Olhe, eu acho deplorável um aluno chegar na graduação sem saber dominar as quatro operações básicas, professora. Eu acho que alguém está errando aí. Não é possível. Não é possível”. Em exercício de reflexividade, sua fala contemplou a formação docente, como um processo capaz de preparar os futuros professores para diferentes contextos e situações práticas, no exercício da docência. Enquanto capacidade para propor e atuar nas mudanças da realidade da escola e das condições dos processos de ensino e aprendizagem, vislumbrando futuros professores estimulados e

dispostos a investirem em seu processo de formação, com aptidão para ensinar e continuar aprendendo.

A perspectiva é que o professor deve prosseguir aprendendo sempre, posto que as práticas formativas já vêm se orientando, em atenção a essas demandas, coadunando-se com o entendimento de JJ: “Eu tento unir isso e, já preparo o aluno para atuar na pós-graduação. Como? Um bom aluno de pós tem que ter independência, ele tem que aprender a pesquisar [...]”, mostrando independência e autonomia para pensar, fazer suas escolhas e tomar decisões. Na sua opinião, professor é para mudar a realidade da escola, expressando sua capacidade de intervir nas mais diferentes situações. E, acrescenta JJ: “Então, o que eu sempre exijo do alunado é que ele tenha o mesmo comportamento, enquanto profissional, de atuar na escola da rede particular e na rede pública. [...]. Então, a gente consegue mudar a realidade. Eu acho que isso, isso é que é o nosso papel, mudar a realidade”.

A fala do JJ está impregnada do sentido ético da profissão docente. A mudança da realidade, a partir da escola, advém do compromisso na participação, na problematização do cotidiano escolar: Qual é a percepção que o professor tem da escola? Para mudar a escola, primeiramente, é necessário conhecê-la, condição que requer envolvimento com as questões que permeiam o dia a dia dessa instituição, da sala de aula e dos alunos.

É mister que o professor (cada professor) acompanhe atentamente as questões que afetam a condição social do aluno, que repercutem na mudança de sua postura em sala de aula, conhecer, inclusive, o entorno da escola. Portanto, a orientação é para que o professor não permaneça alheio às questões que interferem em seu espaço de atuação profissional. Não pode ser um estrangeiro de passagem pela escola. A percepção sobre a realidade escolar precisa ser atualizada constantemente de modo a acompanhar a dinamicidade das mudanças que nela se processam. A atuação docente tem relação com a percepção constituída pelo professor acerca da escola. Os conhecimentos e saberes do professor contêm a percepção da escola, seu lugar e espaço de atuação social e profissional. Nesse sentido, a escola se revela como laboratório de vida e cultura.

Da experiência na educação profissional, a percepção da escola, da sala de aula, da relação professor – aluno, em suas respectivas complexidades, é como emergiu da fala da interlocutora Persistência: “Ah, eu levo muitos exemplos do nosso dia a dia de sala de aula, lidando com alunos adolescentes, os problemas que estão lá, que aparecem e que surgem, [...] É essa percepção que o professor precisa ter”. Analisando-se os dizeres da professora Persistência, percebe-se que as questões do dia a dia da escola refletem a percepção de mundo,

educação, sociedade, docência, professor, aluno traduzido nas ações dos sujeitos que a constituem.

Os conhecimentos acerca dos problemas no dia a dia da escola e da sala de aula, surgem como resultados dos conflitos pessoais e interpessoais, do pensamento divergente na comum convivência no contexto social ou escolar, orientam o professor formador na mediação desses conflitos, tendo em vista os processos de mudanças promovidos pelo professor, pelo aluno e pela própria escola. Nesse sentido, a experiência do professor na mediação dos conflitos interfere na sua atuação docente nos cursos de licenciatura, através de orientações, temas de discussões e da postura do professor formador, desde que se considere, no contexto da formação docente, que os licenciandos são jovens e adultos que, também, expõem seus conflitos, seus conhecimentos e experiências adquiridos nas trocas e socializações com o professor formador, que serviu tanto na mediação dos conflitos, quanto nas demais orientações aos licenciados, quando estiverem no exercício da docência.

Os conhecimentos teórico-práticos adquiridos no contexto dos demais cursos na educação profissional ocorrem diretamente da experiência do professor formador, ou ainda, indiretamente através das experiências e conhecimentos junto aos licenciandos, alunos de especialização e mestrados.

Encontrei durante a pesquisa situação em que o professor formador direciona suas práticas formativas, a partir dos conhecimentos constituídos pelos alunos do curso de licenciatura, da especialização em ensino e do mestrado profissional, socializados durante as orientações, as atividades práticas no laboratório de ensino e em sala de aula. O conhecimento do futuro professor ou do professor que já atua na educação básica em processo de formação continuada, através dos conhecimentos desses alunos/docentes, configura-se como uma forma peculiar e diferenciada do cotidiano da escola de educação básica e as dificuldades dos professores em situação reais de ensino e aprendizagem.

O interlocutor Inacabado expressa em sua fala essas percepções: “professores formados na Universidade Federal, na Estadual, que nunca viram um laboratório de Matemática, nunca tiveram nenhuma orientação em como desenvolver práticas, novas estratégias. [...] Então, eu pego estrategicamente disciplinas, onde eu possa estar inserindo essas novas ideias para eles, para mim não é nova, mas para eles é porque nunca tiveram acesso a esse conhecimento”. No caso, o conhecimento da condição de ser professor e a experiência do futuro professor possibilitam ao professor formador compreender que o modelo tradicional de ensino, centrado no professor conteudista, é uma tendência que pode ser encontrada na formação e atuação do

professor, em alguns aspectos da prática pedagógica. Constatada essa realidade, o professor formador, investe na formação docente, discutindo o ensino em outras perspectivas.

Do conhecimento do professor formador sobre a condição do professor da educação básica em processo de formação surgem os questionamentos sobre o modelo de formação docente, a busca em fazer diferente e em investir no modelo que considerar mais necessário. Naquele modelo que ousa sair da zona de conforto, que tece críticas aos modelos de formação constituídos pelas instituições formadoras, que promove a constituição de outros saberes docentes. Que o provoca reflexão sobre a seguinte questão: Participo na formação docente, fundamentada em um modelo de formação diferente do que fui formado? A resposta ativa esses e outros questionamentos desafia e motiva o professor formador a refletir sobre as intencionalidades de suas práticas formativas, considerando os conhecimentos adquiridos no exercício da docência em diferentes contextos.

5.1.2 Conhecimentos teórico-práticos adquiridos como professor formador nos cursos de licenciatura e sua interferência na atuação como professor na educação profissional

Considerando o perfil da atuação profissional dos professores formadores, interlocutores da pesquisa, repito a seguinte indagação: Professor(a), como os conhecimentos teórico-práticos adquiridos na atuação docente, nos demais cursos no contexto do IFPI – *Campus* Teresina Central, interferem em sua formação e atuação docente nos cursos de licenciatura? Na sequência, senti-me provocada a refletir na perspectiva inversa do movimento, por meio da seguinte pergunta: Professor(a), de que forma os conhecimentos teórico-práticos adquiridos como professor formador, nos cursos de licenciatura, interferem na sua atuação como professor da educação profissional no contexto do IFPI – *Campus* Teresina Central? O objetivo com este questionamento é analisar de que forma os conhecimentos teórico-práticos adquiridos através das atividades desenvolvidas como professor formador nos cursos de licenciatura, no contexto do IFPI – *Campus* Teresina Central, interferem na formação e atuação como professor na educação profissional.

Nos cursos de licenciatura, os professores formadores atuam em articulação com os fundamentos teórico-práticos da docência, os quais precisam referenciar os aportes que justificam suas orientações e práticas formativas. São situações peculiares à rotina das atividades de ensino, pesquisa e extensão, no decorrer do planejamento, desenvolvimento e avaliação das atividades teórico-práticas que se fazem necessárias leituras e diálogos com autores/teóricos. Esse movimento é tão natural quanto peculiar ao professor formador de não

cair na contradição do ensino pelo ensino ou da prática pela prática, razão por que as práticas formativas são específicas, fundamentadas em leituras e reflexões da pedagogia, da docência, do ensino e metodologias específicas de acordo com a área do curso.

A estreita relação entre os aspectos teórico-práticos possibilita a ampliação dos espaços de atuação docente, como observa a interlocutora Dedicação: “No Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (Napne), onde atuo como formadora de monitores, [...]. E levo da sala de aula onde ministro disciplinas de Educação Especial, os conhecimentos pertinentes à formação de monitores”. O exercício de levar da sala de aula dos cursos de licenciatura conhecimentos sobre os fundamentos da educação especial, além dos conhecimentos e saberes do professor formador, promove a socialização de conhecimentos do currículo da formação docente aos demais alunos, pois entre os monitores existem alunos de outros cursos superiores e alunos dos cursos técnicos de nível médio.

A participação do professor formador em núcleos de apoio pedagógico e socioeducacional, no caso do Napne, favorece a atualização das questões teórico-metodológicas da educação especial entre todos os sujeitos envolvidos no processo de formação de monitores. A articulação entre os conhecimentos que orientam as práticas formativas e a busca de alternativas, implementam questões em torno da inclusão educacional e de acessibilidade ao currículo escolar do público-alvo da educação especial e contribuem com a permanência dos alunos na escola como um reforço às ações afirmativas na perspectiva da educação inclusiva.

No contexto socioeducacional, uma das principais barreiras ao processo de inclusão desse mencionado público da educação especial, pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, é, sem dúvida, o preconceito. Os conhecimentos pertinentes à formação de monitores, através da mediação do professor formador, contribuem reforçando o desenvolvimento de ações afirmativas e rompendo as barreiras atitudinais. Como processo formativo, as experiências adquiridas por meio do acompanhamento dos monitores, promove a atualização dos saberes docentes que são levados de volta ao contexto da formação docente a partir de situações concretas. As atividades dos monitores que estão em contato direto com os alunos atendidos pelo Napne impactam diretamente na formação dos futuros professores. A mediação e acompanhamento do professor formador ressignifica o sentido das finalidades na docência, ampliando de forma exponencial os lugares e espaços da atuação docente, pela quantidade de sujeitos envolvidos, pela produção do saber, do saber fazer, do saber ser e do saber conviver.

Para o interlocutor Dinâmico, o saber fazer relativo ao planejamento e à organização das atividades de ensino, com foco no detalhamento das atividades de ensino nos cursos de

licenciatura, mudou sua postura como professor. “Eu acho que a postura. A gente leva uma didática diferente. Porque queira ou não (pensando). Quando eu digo assim: - O Prof. Dinâmico ele queira ou não, ele se moldou, ele se modificou um pouco, porque ele está dentro da licenciatura. [...]. Então, o Prof. Dinâmico leva essa gama de informações, essa postura diferente para as outras áreas. Ele leva essa didática diferente para o curso de Mecânica. Eu dou mais detalhes, eu levo uma riqueza de detalhes para meus alunos de outros níveis”.

A consciência de si no diálogo consigo mesmo e as modificações observadas em suas práticas formativas justificam as mutações no processo de ensino, em que a aprendizagem do aluno é o objetivo final. Ao incorporar a postura de investir nos detalhes do como ensinar, o professor formador reconhece que, quanto mais relações estabelecer com o objeto de ensino e aprendizagem, mais significativos serão os resultados alcançados pelos alunos.

Ao ressignificar as atividades de ensino, a postura de investir nos detalhes de ensino, requer pesquisa, leituras e estudos que contribuam na construção de atividades mais criativas e desafiadoras, que colaborem na progressiva autonomia do aluno em busca do conhecimento.

A importância do planejamento, a intencionalidade da ação docente, tem o mesmo sentido para a interlocutora Vida, conforme suscitado em sua fala sobre a experiência adquirida nos cursos de licenciatura, que interferem em suas práticas formativas no contexto da educação profissional. Para Vida: “Lá no Premen eu não trabalho com formação, lá é técnico, na verdade é formação, só que voltada toda para a área da saúde. [...] E assim, eu vejo que se a gente tiver boa vontade, se a gente conseguir, se a gente tiver um bom planejamento, porque isso é muito importante. Eu, às vezes é (pensando) me pego é, fazendo todo esse processo de adequação, de organização no plano. Então, quando eu já vou pra prática, para essa rotina, eu já estou bem esquematizada com meu plano, entendeu?”.

O planejamento e sua implementação dão sentido à atuação docente em diversos tempos e espaços. Ao incorporar essa atividade em suas rotinas de trabalho, o professor formador direciona suas ações ao contexto em que elas se desenvolvem, ressignificando os saberes docentes. Esse processo configura-se essencialmente reflexivo, tem um sentido e uma razão de ser.

A reflexividade como um mecanismo interno ao processo de construção da identidade docente, não permite ao professor formador perder de vista as finalidades de suas ações, mesmo considerando que o ensino é uma atividade complexa, que ocorre em diferentes contextos em que se fazem necessários contínuos processos de adequações. A reflexividade aguça a percepção sobre quais adequações são necessárias. Sempre orientada pela concepção de que o processo de ensino-aprendizagem tem finalidades específicas para o professor e para o aluno.

No contexto da sala de aula, algumas dessas adequações encontram-se ressaltadas na fala da interlocutora Persistência, a partir de sua experiência nos cursos de licenciatura: “O que eu levo é a questão da organização, ela é fundamental. [...]. É importante que você leve a questão didática, ela é importante. A aula, a quantidade de textos que você leva, a quantidade de conteúdos que você leva e apresenta. O debate é muito importante, o diálogo, ainda assim, você tem que, obrigatoriamente, ter essa preparação. A formação de professores me deixa muito isso, não dá para gente trabalhar no improviso”. Aulas avulsas e fragmentadas comprometem os resultados do ensino e não despertam o interesse dos alunos. A construção do conhecimento, requer uma sequência lógica e organizada dos conteúdos e atividades, estabelecendo relações entre os aspectos teórico-práticos dos conhecimentos, a partir da mediação do professor.

O mesmo sentido do ensino direciona a atuação docente do interlocutor Inacabado, ao investir nas orientações aos licenciandos por intermédio de atividades de extensão que os levam a desenvolver tarefas nas escolas campo e nas práticas em laboratórios de ensino. É como refere Inacabado: “A minha contribuição com o ensino médio é isso, no âmbito desses programas e o laboratório, mais uma vez, reiterando aqui a importância do laboratório de Matemática”. O laboratório de ensino é um investimento conjunto entre professores formadores e alunos, desperta o envolvimento e o sentimento de pertencimento ao espaço de formação e atuação docente.

O Laboratório de Ensino de Matemática (LEM) ocupa duas salas do B1 no IFPI – *Campus* Teresina Central. Promove a troca de conhecimentos e saberes entre professores formadores e alunos, através de práticas formativas diferenciadas, fazendo uso de recursos didático-pedagógicos, desde os mais simples, aos mais sofisticados.

O professor formador ao investir seus conhecimentos na produção de atividades criativas e em materiais concretos de ensino e aprendizagem, em coautoria com os pares e alunos, é impulsionado pelos resultados positivos. Compreende o quanto é importante a divulgação e a socialização do acervo constituído e dos conhecimentos em construção, para além dos cursos de licenciatura.

Dessa forma, a prática do professor formador nos cursos de licenciatura se constitui como espaço de aprendizagem docente, que favorece as práticas formativas nos demais contextos de atuação docente na educação profissional. Nessa direção, para o interlocutor Respeito: “No superior a gente vai aprofundando os conhecimentos e você, no ensino médio, não é que você vai ensinar de maneira mais profunda. Mas, ali você melhora. Passa a ter uma segurança maior naquilo que você está falando. Então, realmente, o conteúdo que é adquirido nas leituras para as disciplinas da licenciatura, ela te dá um embasamento teórico melhor nas

aulas do ensino médio”. Ao refletir sobre a necessidade de continuar aprendendo sobre a condição de ser discente na docência, o professor formador compreende a importância da atualização dos conhecimentos teórico-metodológicos e a adequação dos conteúdos, conforme o nível e necessidade de aprendizagem do aluno. Essa percepção é de responsabilidade do professor formador, saber que na perspectiva do currículo, os conteúdos de aprendizagem passam por diferentes níveis de aprofundamento em suas abordagens, conforme o nível de ensino.

As percepções pessoais e profissionais acerca da atuação nos cursos de licenciatura e suas interferências na atuação como professor na educação profissional, por meio da fala do interlocutor Poema, trouxeram à tona aspectos que incidem nas relações interpessoais professor/aluno. São marcas advindas da própria experiência como professor formador e dos valores humano nos quais acredita, constituídos no processo de construção da identidade docente. É como expressa Poema: “E, é (pensando), é (pensando), o que eu levo assim, para o básico, eu tento levar mais paciência, tento levar, por incrível que pareça, eu tento levar mais otimismo para os alunos. Tento mostrar para eles que, que (pensando), que dá pra eles aprenderem os assuntos, os conteúdos. [...]”.

A fala do Poema traz, em si mesma, a questão fundamental da participação do professor no processo da formação humana, alertando que não se deve esquecer desse princípio que orienta todos os processos de formação pessoal e profissional. As práticas formativas se orientam a partir de um projeto que visa ao homem, enquanto sujeito de si, como sujeito aprendiz, cidadão e futuro profissional, que atuará na sociedade e nela intervirá, a partir de seus próprios valores.

O sentido da atuação docente é elevar no aluno a crença em si mesmo, acreditar que é capaz de transformar uma dada realidade pelos caminhos dos conhecimentos que a escola conduz e orienta, via mediação do professor. Assim, é possível dizer que a fala de Poema remete ao compromisso do professor formador com o aluno e com seu processo de aprendizagem.

Na condição de ser professor formador, a fala do interlocutor JJ trouxe o sentido da docência nos cursos de licenciatura como um espaço que potencializa a importância do professor, diferente dos demais espaços de atuação. Nesse sentido, assim refere JJ: “Eu acho que atuar na licenciatura, não é uma tarefa fácil. Mas, depois que você está dentro, consegue entender aquele ambiente de formação. Aí, você não consegue, fica até difícil de atuar numa engenharia da vida, porque a disciplina de Química para Engenharia, ela não tem muita importância”.

Imbricados nesse processo, a consolidação dos conhecimentos e saberes constituídos na docência multifacetadas, implica na responsabilidade de entender e atender aos interesses dos alunos. Como também, implica reconhecer em quais situações sua atuação se faz mais necessária no contexto educacional em que deve atuar em diferentes níveis e modalidades de ensino.

5.2 Por que ser professor formador?

Após considerar questões sobre os conhecimentos teórico-práticos adquiridos como professor formador no contexto da educação profissional e, mais especificamente, na atuação nos cursos de licenciatura, momento em que os interlocutores falaram sobre as experiências, conhecimentos e saberes constituídos, sobre os conflitos e dilemas, alegrias e orgulho de ser professor, fiz uma pergunta bem direta: professor(a), por que ser professor(a) formador(a)?

O resultado foi surpreendente, porque iniciei a entrevista perguntando sobre o processo de escolarização básica, a opção pelo curso de licenciatura, sobre o processo de formação docente inicial na universidade, sentido, finalidades e conhecimentos constituídos nos processos e práticas formativas, a formação e atuação como professor formador na educação profissional e nos cursos de licenciatura no contexto do IFPI – *Campus Teresina Central*.

Durante a entrevista os interlocutores resgataram lembranças de pessoas, de experiências, lugares e momentos de sua trajetória pessoal e profissional, em um exercício de reflexividade em que falaram de si. Todas as respostas, todas as falas, estavam carregadas de sentidos e significados. Os interlocutores estavam bem à vontade falando de si mesmo, em alguns momentos para si mesmos, utilizando do recurso de perguntas e respostas, em diálogos consigo mesmos. Fazendo uso da linguagem coloquial, expressaram suas concepções, percepções, sentimentos, conhecimentos e saberes de si e da docência. Falaram na condição de ser professores formadores. E, dessa mesma forma responderam à questão: Professor(a), por que ser professor(a) formador(a)?

Sobre as respostas expressas, analiso o que dizem sobre ser professor(a) formador(a). Na fala da interlocutora Dedicção: “Não penso em desistir, mas sempre procuro refletir sobre essas dificuldades, porque é isso que eu quero ser. É isso que eu sei fazer. Fico a refletir, porque nessa turma dá certo e em outra turma não dá? O que eu vou fazer? Por que esse grupo de aluno se envolve tanto e outros não? Sempre me considereei uma profissional muito dedicada e responsável”. Reflete sobre ser professora, a opção por continuar sendo professora formadora, como resultado da própria experiência, continua sendo uma escolha.

Sua atuação como professora formadora é permeada pelo processo de autoavaliação, a partir dos questionamentos que orientam as estratégias na aproximação com o licenciando, e deste com a formação docente, como um primeiro passo na construção da identidade docente. A consciência do saber e saber fazer do professor, no exercício de reflexão sobre a prática, ressignifica saberes docentes e práticas formativas, diante, talvez, de seu maior desafio: o aluno que não quer aprender ou permanece distante dos objetivos do curso, na fase de formação docente inicial. Nessa situação, teço o seguinte questionamento: O que fazer? Como fazer? A formulação da questão impõe a busca da resposta e de oportunidades de experimentar estratégias que ressignificam as práticas formativas.

Dedicação prossegue em suas considerações: “O exercício que tenho feito constantemente é analisar os perfis das turmas e, nessa análise entra a própria história de vida deles, eu tendo me aproximar e entender o porquê de estarem ali”. Para o professor formador, entender os caminhos percorridos pelos futuros professores que os conduziram até o espaço da formação e que levam à docência é, de fato, um bom começo.

O reconhecimento de si como profissional e as principais características que considera como significativas no exercício da docência, dedicação e responsabilidade sobressaem como características apontadas para que se manifestem, dependem de algo ou de alguém, no caso do professor formador. Ao se manifestarem, consideram em torno do exercício da docência, sobre o apreço pelo fazer docente e pelo reconhecimento de si e do outro como sujeitos. O profissional dedicado e responsável demonstra seu apreço sobre aquilo que acredita e considera importante, como parte de si mesmo. Aqui traduzidos na dedicação à docência, ao aluno, a si mesma como profissional que investe na formação e no ser professor e saber ensinar.

A construção da identidade docente, emergiu da fala do interlocutor Dinâmico como a descoberta de si mesmo como profissional. Tendo percorrido por outros espaços de atuação profissional, seu encontro com a docência foi algo definitivo em sua vida. “Eu me descobri sendo professor. Eu acho que hoje não iria para outro ramo ou outra coisa. Mas, assim, a gente passa a adquirir uma paixão quando você se envolve. Quando você gosta do que faz, você se sente bem. Você não quer mais sair”. Na fala do interlocutor Dinâmico, percebo a descoberta de si mesmo na condição de ser professor, ao reconhecer a paixão e o amor pela docência, que exerce com envolvimento e reafirmando o compromisso de ser professor.

Para Dinâmico, o contato com o aluno é o que lhe impulsiona para continuar atuando e aprendendo sempre. A força motriz da docência é a troca de conhecimento que se estabelece na relação professor – aluno. Seu lugar de fala é no contexto da formação docente, onde permanece aprendendo sobre a profissão. Permanecer na formação docente não implica em ficar parado,

visto que, na efervescência do que gosta de fazer, quanto mais ensina, mais aprende. É sempre um movimento para mais saber, saber fazer, saber ser e saber conviver. “Então, eu me sinto bem e me sinto à vontade, é isso que me motiva para continuar ali. Eu gosto do contato com meus alunos, eu gosto de estar ali. É uma coisa dinâmica, existe um dinamismo bem grande porque a gente está o tempo todo aprendendo com nossos alunos, com a nossa profissão em si. Então, esse é o motor! É o fator que faz com que eu não consiga sair dali, porque eu gosto daquilo lá!”. No exercício da docência e no contexto da formação docente o professor formador estabelece vínculos afetivos com a escola e com os alunos.

A sensação é de bem-estar docente. A certeza é de que está atuando no lugar certo. Expressa crença na docência e na realização pessoal, sempre ensinando e aprendendo, aprendendo e ensinando. A esse respeito, o interlocutor Inacabado deixa o seguinte registro: “Eu tenho ou teria outras possibilidades para trabalhar em outros setores, outros níveis de conhecimento e outras áreas do conhecimento no instituto. Bacharelado, no ensino médio, no ensino básico, no ensino técnico, aquela diversidade que tem e, nas próprias licenciaturas. Mas, eu optei em trabalhar, especificamente, com os alunos de Matemática, Licenciatura em Matemática, Especialização em Matemática e Mestrado em Matemática. Então, eu me sinto realizado pelos resultados que nós temos obtido ao longo desses anos que estou trabalhando”. Percebo em seu depoimento que a prática reflexiva sobre os resultados alcançados e a tomada de decisão é, realmente, o momento de sempre buscar se reinventar, porque se sabe inacabado.

Na fala da interlocutora Vida, a percepção é de que nem sempre o professor formador, na dinâmica do trabalho docente, dá conta das contribuições e alcance de seus esforços. Por isso, chama a atenção acerca da importância do acompanhamento aos egressos dos cursos de licenciatura, que é um indicador sobre os resultados do projeto de formação docente. É como exemplifica a referida interlocutora: “É a aluna mandar pra gente que passou no Doutorado e está lembrando da gente lá. Então, isso, assim, às vezes a gente está aqui e, não consegue enxergar que está contribuindo. A gente está fazendo, está remando ali. É aquela história de você cortar o pé quando está em agitação, que nem sente o sangue, nem sente a dor e, quando o sangue esfria, você vai ver que cortou e que vem a dor”.

Na consideração interpretativa dessa analogia, percebo a ilustração do esforço que demanda o trabalho docente em assumir o compromisso de ser professor formador. A propósito, é como expressa a interlocutora Vida: “Mas, aí quando chega essas mensagens, os alunos que passaram no Mestrado, aluno que passou num classificatório, que está empregado, que está trabalhando. Quer dizer, é assim, acho que é o melhor de tudo, a gente conseguir ver os nossos alunos egressos, conseguindo espaço”. Analisando compreensivamente, o presente

depoimento, corroboro com os dizeres da interlocutora, pois esse é o momento, entre outros, em que o professor formador, ao olhar o caminho percorrido, entende que valeu a pena.

O professor formador, durante seus processos e práticas formativas, constrói sua identidade docente e carrega consigo as certezas e incertezas da profissão, os conflitos existenciais e profissionais. E assim, segue em frente na busca de seus propósitos e finalidades na docência, insistindo, no que acredita poder contribuir na formação docente, justificando sua atuação como professor formador. Nesse sentido, eis a fala de Respeito: “Porque mesmo sabendo dessa resistência dos alunos, eu continuo fazendo o que eu acredito. E, o que eu acredito, aqueles que na minha opinião, comecem a também acreditar na minha visão, eles vão ter um sucesso no futuro. Eu penso assim”.

Seguindo no exercício de reflexividade, compreendo que o professor formador não desiste, sabe de si, de suas fragilidades e potencialidades. Continua seu trabalho, reconhecendo que a relação com os alunos, entre outros aspectos, é fundamental e complexa. Na fala do interlocutor Respeito, é visível a ressignificação de sua identidade docente, face aos interesses e necessidades dos licenciandos, em busca de construir, também, sua identidade docente.

O professor formador gosta de contar histórias em sala de aula, se sente à vontade para falar de suas experiências aos futuros professores. Histórias de si mesmo, situações dos processos e práticas formativas do que vivenciou como aluno ou professor, os conhecimentos e saberes de ser professor. É uma forma de dar sentido à docência no contexto acadêmico da formação de professores. É um recurso ou mecanismo de que se utiliza para confirmar a importância de suas contribuições e a opção pelo ser professor formador. Como se vê na fala do interlocutor Poema, diante da pergunta: Professor, por que ser professor formador? “Eu acho que eu tenho muito a contribuir com eles, com os alunos do nível médio. E, também, faço questão de trabalhar na graduação porque eu, também, me sinto à vontade, tanto no conteúdo, quanto em motivação para que eles sejam bons professores. De vez em quando, eu conto a minha história também, que eu não queria, não queria, ser professor. Mas, que hoje, eu só me vejo sendo professor”.

Volto a indagar, como o professor formador se vê? Ao olhar para si mesmo, o que sente e percebe? Sua fala expressa que sente orgulho de ser professor e a certeza de que está no lugar certo. Sente a necessidade de produzir conhecimentos, porque estudar, pesquisar, ensinar e aprender são atividades inerentes ao ofício da profissão docente. Sente a presença do aluno, o olhar do aluno, mesmo em período de atividades remotas de ensino e aprendizagem. Sente que está motivado a contribuir, sempre. Sente necessidade de fazer suas escolhas, e assume suas preferências.

Sente a docência como parte inseparável de si, sem hiatos. Como se encontra na percepção do interlocutor JJ: “Eu prefiro gastar meu cartucho com coisa grande. Então, eu prefiro, como o colega diz: - Rapaz, eu não sei como você consegue fazer tanta coisa ao mesmo tempo! Eu digo: - Pois é, eu gosto é assim, quando eu fico sem fazer nada eu fico doente. Então, o professor formador nunca para. Você nunca tem um hiato, o hiato que está tendo é agora. Mas, mesmo assim, a gente tem contato com os alunos. A gente não os abandona, de jeito nenhum. Essa é a ideia”. A ideia do professor formador traduz a intencionalidade de contribuir com a formação docente, com autoconfiança e satisfação pelo que faz.

Encontrei essa mesma percepção na fala da interlocutora Persistência, ao justificar por que ser professora formadora: “É uma tarefa que eu assumo assim, com muito prazer e com muita consciência, do papel de ser um professor formador. O que eu quero como esse professor formador? Eu quero que saia daqui, dessa formação, um professor que ele tenha consciência do seu papel que vai desenvolver, do seu papel de olhar para a realidade e não naturalizar determinadas situações. Mas, olhar para a realidade e dizer: - Como é que eu faço parte dela? De que forma eu posso contribuir de alguma maneira na alternância, na alteração disso de forma positiva?”. A fala da interlocutora Persistência é carregada de intenção e sentido para com a formação docente, como uma tarefa orientada por um querer, que direciona suas práticas formativas no entendimento da atividade docente sempre articulada a uma prática social.

Na verdade, todos os colaboradores expressam saber do seu lugar de fala, da importância da escola, da formação e atuação docente na perspectiva do professor formador, enquanto sujeitos-políticos. Em especial, por valorizarem todas as experiências e conhecimentos adquiridos na trajetória da vida pessoal, acadêmica e profissional, que os constituíram professores formadores.

6 CONCLUSÕES

A pesquisa desenvolvida teve como objeto de estudo as práticas formativas de professores que atuam nos cursos de licenciatura no IFPI – *Campus* Teresina Central. No decorrer da pesquisa entendi que as práticas formativas constituem o conjunto de experiências vividas na trajetória de vida pessoal, acadêmica e profissional, em tempo e espaços diversos, desde as primeiras experiências e percepções no processo de escolarização básica até a condição atual de ser professor formador.

De maneira mais específica, as práticas formativas foram sendo constituídas a partir da fase de formação inicial docente, em que os futuros professores formadores já vivenciavam as primeiras aproximações com a diversidade das práticas educativa, pedagógica e docente. Dessa forma, os conhecimentos teórico-práticos necessários ao exercício da docência são continuamente construídos, orientando e ressignificando os sentidos da docência.

Os sentidos da docência, caracterizados pela compreensão de como os interlocutores percebem e refletem a docência, integra desde as primeiras percepções advindas do senso comum, até processos de reflexividade da própria prática em movimento de avanços, desconstruções e reconstruções de práticas formativas que, porventura, não atendem as exigências da atuação profissional do professor.

Entendi que durante o exercício da docência, em diferentes contextos socioeducativos, a compreensão da docência foi sendo, pouco a pouco desnaturalizada, passando a envolver ou incorporar conhecimentos adquiridos na própria experiência como professor, tendo como referências as bases de conhecimentos científicos e específicos do *metier* docente. Entendi, também, que na formação e atuação do professor, a aproximação com essa base de conhecimentos, não sendo restrita à formação docente de nível médio ou superior, mas articulada à formação pela escola campo de atuação profissional. A formação pela universidade contribuiu na fase da formação docente inicial, ao mesmo tempo em que já exerciam a docência, assegurados pela formação de nível médio ou de forma leiga, pela oportunidade e necessidade de ingressar no mercado de trabalho.

No decorrer dessa processualidade formativa, as contribuições das experiências, dos conhecimentos e dos saberes, na formação pela escola de atuação profissional, foram reconhecidas e expressadas de forma implícita e explícita, através da fala dos interlocutores, configurando-se como espaço de constituições de conhecimentos e saberes docentes, em processo de autoformação ou de desenvolvimento profissional.

Dessa forma, as bases epistemológicas da docência foram constituídas em diferentes tempos e espaços da prática formativa, integrando/permeando todas as experiências, conhecimentos teórico-práticos e saberes da docência. Reforço, contudo, que entre todos os espaços de formação, sobressai-se a própria instituição de ensino superior, como a que mais significativamente atua com esse processo, com o apoio de professores formadores em cursos de licenciatura.

Os sentidos e significados da docência permeiam as práticas formativas e a formação docente, em processos de resignificação ou afirmação do papel do professor no contexto social e institucional. Nessa circunstância, a reflexividade se apresenta como um exercício necessário à atuação docente na formação de futuros professores, bem como na atividade docente multifacetada no contexto do IFPI – *Campus* Teresina Central, cenário em que os professores/interlocutores atuam de forma concomitante em diferentes cursos e níveis de ensino.

No percurso da pesquisa, confirmou-se a tese que as bases epistemológicas da docência, subjacentes às práticas formativas de professores, implicam sentidos e significados na docência e interferem no processo de formação e atuação docente no contexto dos cursos de licenciatura. Carecendo, entretanto, de que sejam continuamente resignificadas nos espaços de formação e atuação docente e, mais especificamente, no contexto da atividade multifacetada em que o professor formador desenvolve o exercício de sua prática profissional docente.

Frente a essa realidade, o emprego do método da Entrevista Compreensiva, em seus procedimentos teórico-metodológicos, favoreceu a compreensão e interpretação das falas dos interlocutores articuladas aos fundamentos teóricos na elaboração e construção de conhecimentos, revelando-se como um método criativo que desafia as percepções e habilidades do pesquisador na perspectiva do “artesão intelectual”, pela complexidade do rigor científico e exigências do método.

Seu emprego possibilitou a compreensão do professor formador, no sentido de potencializar suas práticas formativas ao considerar que os conhecimentos pertinentes à docência, constituídos em suas práticas formativas, necessitam de constantes reflexões e atualização dos conhecimentos da base epistemológica e, assim como requer o reconhecimento da necessidade de se reinventar, dada a complexidade do exercício da docência.

Os conhecimentos da experiência, ao serem resignificados, contribuem no sentido do desenvolvimento profissional, acadêmico e pessoal do professor, implicando, positivamente, na sua postura política, nas atividades de planejamento, em todas as atividades que desenvolve junto com os alunos. Assim, de maneira consciente, autônoma, crítica e reflexiva interfere na

condição de ser professor formador, buscando continuamente a consolidação de conhecimentos e saberes, reconhecendo como específicos e próprios de sua formação e atuação docente.

Dessa forma, os sentidos da docência foram traduzidos como: transformação da realidade como processo de mudança individual e coletiva; mediação entre o mundo e o aluno; desmistificação do postura do professor, na ruptura com paradigmas ultrapassados na perspectiva do professor educador; contexto da construção da identidade docente, em que professor reconhece o próprio valor e encontra reciprocidade entre os pares e os alunos, na construção da identidade como professor formador; processo vivenciado durante os ciclos de formação e atuação docente, considerando os resultados das experiências formativas e a autoformação; exercício que exige reflexividade a partir dos resultados alcançados, tendo em vista a aprendizagem dos alunos de acordo com suas necessidades; ação que integra a pesquisa da e na docência, reafirmando que o ato de continuar aprendendo é fundamental; questionando-se a si mesmo: Estou sendo útil? Qual o meu diferencial como professor?

Mediante a realidade das falas dos interlocutores, compreendo que os professores formadores mobilizam e constituem conhecimentos teórico-práticos em múltiplas situações e atividades docentes, dado o perfil institucional, as demandas dos alunos e as condições de trabalho. O entendimento é que os professores formadores são tendenciosos à autoformação e à busca de conhecimentos atualizados e pertinentes ao exercício da docência. Reconhecem no exercício docente suas potencialidades como profissionais que atuam com responsividade docente o compromisso na formação humana e profissional.

REFERÊNCIAS

- AMICCI, G. L. **Responsividade**. 2009. Disponível em: <https://www.dicionarioinformal.com.br/responsividade/>. Acesso em: 1 jun. 2020.
- ARDOINO, J. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. *In*: BARBOSA, J. G. (coord.). **Multirreferencialidade nas ciências sociais e na educação**. São Carlos: UFScar, 1998. p. 14.
- ARDOINO, J. L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives. **Pratiques de formation – Analyses**, Saint-Denis, n. 25-26, p. 15-41, 1993.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BARBIER, R. A escuta sensível na abordagem transversal. *In*: BARBOSA, J. G. (coord.). **Multirreferencialidade nas ciências da educação**. São Carlos: UFScar, 1998. p. 168-199.
- BARBOSA, J. G. (org.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EdUFScar, 1998.
- BARBOSA, J. G. (org.). **Reflexões em torno da abordagem multirreferencial**. São Carlos: EdUFScar, 1998.
- BARTH, B. M. **O saber em construção**: para uma pedagogia da compreensão. Lisboa: Instituto Piaget, 1997.
- BERTAUX, D. **Histoire de vies ou récits de pratiques? Méthodologie de l'approche biographique en sociologie**. Paris: Maison des sciences de l'homme, 1976.
- BERTAUX, D. **L'enquête et ses méthodes: l'entretien**. 2. ed. Paris: Armand Colin, 2005.
- BERTAUX, D. **Narrativas de vida**: a pesquisa e seus métodos. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.
- BORBA, S. da C. Aspectos do conceito de multirreferencialidade nas ciências e nos espaços de formação. *In*: BARBOSA, J. G. (org.). **Reflexões em torno da abordagem multirreferencial**. São Carlos: EdUFScar, 1998.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. BNCC. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 18 mar. 2020.
- BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm. Acesso em: 17 maio 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **LDB. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: MEC,

1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 4 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 3 mar. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 7 de janeiro de 2015**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16870-res-cne-cp-001-07012015&category_slug=janeiro-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 3 fev. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf&category_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 jun. 2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica e institui a base nacional comum para a formação inicial de professores da educação básica (BNC-Formação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 3 mar. 2020.

CARDOSO, L. C. **Aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência em um espaço híbrido de formação: o terceiro espaço**. São Carlos: UFSCar, 2016. 259 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

CHINELLI, M. V.; FERREIRA, M. V. da S.; AGUIAR, L. E. V. de. Epistemologia em sala de aula: a natureza da ciência e da atividade científica na prática profissional de professores de ciências. **Revista Ciência & Educação**, Bauru, v. 16, n. 1, p. 17-37, 2010.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 16, n. 2, 2003, p. 221-236. Universidade do Minho. Braga, Portugal. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37416210>. Acesso em: 5 jun. 2020.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

CORRÊA, C. P. Q. **A formação dos formadores do programa institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)**. 2017. 245 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.

CUNHA, M. I. A docência como ação complexa. In: CUNHA, M. I. (org.). **Trajetórias e lugares da formação docente universitária**: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES/CNPQ, 2010. p. 19-34.

DEIMLING, N. N. M. **Programa institucional de bolsa de iniciação à docência: contribuições, limites e desafios**. 2014. 323 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

DUQUE, J. Da hermenêutica dos limites aos limites da hermenêutica: para uma leitura crítica de Gadamer. In: REIMÃO, C. H. G. **Gadamer**: experiência, linguagem e interpretação. Colóquio. Lisboa: Universidade Católica Editora, 2003. p. 71-86.

FERNANDES, C. M. B. À procura da senha da vida-de-senha a aula dialógica? In: VEIGA, I. P. A. (org.). **Aula**: gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas, SP: Papyrus, 2008. p. 185-214.

FERNANDES, C. M. B. Prática pedagógica. In: MOROSINI, M. C. **Enciclopédia de pedagogia universitária. Glossário**. Brasília: INEP, 2006. p. 447. v. 2.

FIOCRUZ. Fundação Oswaldo Cruz. **COVID 19 – Perguntas e respostas**. 2020. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/pergunta/por-que-doenca-causada-pelo-novo-virus-recebeu-o-nome-de-covid-19>. Acesso em: 7 jun. 2020.

FORMOSINHO, J. **Formação de professores**: aprendizagem profissional e acção docente. Porto: Porto Editora, 2009.

FRANCO, M. A. do R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** (on-line), Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016.

FRANCO, M. A. do R. S. **Pedagogia como ciência da educação**. 2. ed. rev. ampl. São Paulo: Cortez, 2008.

FRANCO, M. A. do R. S. **Pedagogia e prática docente**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FRANCO, M. A. do R. S. 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: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v41n3/1517-9702-ep-41-3-0601.pdf>. Acesso em: 7 jun. 2019.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GADAMER, H. G. **Verdade e método**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Tradução de Flávio Paulo Meurer. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

GAMBOA, S. S. **Epistemologia da pesquisa em educação**. 2. reimp. Campinas, SP: Práxis, 1998. Disponível em: <http://www.geocities.ws/grupoepisteduc/arquivos/tesegamboa.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2020.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologias. 2. ed. Chapecó: Argos, 2012.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto, 1999.

GATTI, B. A. *et al.* **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: Unesco, 2019.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

HOUSSAYE, J. **Manifesto a favor dos pedagogos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ISAIA, S. M. de A.; BOLZAN, D. P. V. **Trajetórias formativas de professores que atuam nas licenciaturas**. 2019. Disponível em: <https://www.ufsm.br/unidades-universitarias/ce/wpcontent/uploads/sites/373/2019/02/b2d138520ae915d1d5d97ccd0ab638cd.pdf>. Acesso em: 31 maio 2020.

ISAIA, S. M. de A.; BOLZAN, D. P. V. Trajetória profissional docente: desafios à professoralidade. In: FRANCO, M. E. D. P.; KRAHE, E. D. (org.). **Pedagogia universitária e áreas de conhecimento**. Porto Alegre: Edipucrs, 2007. p. 107-118.

KAUFMANN, J. C. **A entrevista compreensiva**: um guia para pesquisa de campo. Petrópolis, RJ: Vozes; Maceió, AL: Edufal, 2013.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Trad. Célia Neves e Alderico Toríbio. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LARROSA, J. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, jan./fev./mar./abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2020.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNEO, J. C. Didática e epistemologia: para além do debate entre a didática e as didáticas específicas. In: VEIGA, I. P. A.; D'AVILA, C. M. (org.). **Profissão docente**: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas: Papirus, 2008. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:4wPdCE1ZrQIJ:professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/5146/material/Salvador%2520Cristina%2520Revis>

%25C3%25A3o%2520fe%252008.doc&cd=15&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br. Acesso em: 20 jul. 2020.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, V. G. **Práticas pedagógicas no curso de pedagogia**: para uma relação entre teoria e prática. 2017. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/7793/2/TESE%20%20Viviane%20Guidotti%20Machado.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2020.

MADEIRA, A. V. M. **Hibridismo epistemológico e formativo na licenciatura em ciências biológicas**: como os docentes de disciplinas específicas se implicam na articulação da formação inicial com a prática profissional. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/18046/1/TESE%20AVMADEIRA%20%20CD.PDF>. Acesso em: 13 fev. 2021.

MAGALHÃES, E. G. **Formadores de professores**: aspectos da constituição de sua profissionalidade. 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/7563>. Acesso em: 12 abr. 2020.

MARTINS, J. B. Contribuições epistemológicas da abordagem multirreferencial para a compreensão dos fenômenos educacionais. **Revista Brasileira da Educação** [on-line], n. 26, p. 85-94, mai./jun./jul./ago. 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000200007>. Acesso em: 1 mar. 2020.

MEDEIROS, A. M. **A poética. Sabedoria política**. abr. 2018. Disponível em: <https://www.sabedoriapolitica.com.br/products/a-poetica/>. Acesso em: 6 abr. 2020.

MENDES, K. D. S.; SILVEIRA, R. C. C. P.; GALVÃO, C. M. Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. **Texto contexto - enferm.**, Florianópolis v. 17, n. 4, Oct./Dec. 2008. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-07072008000400018>. Acesso em: 15 fev. 2020.

MENEGASSI, R. J. Aspectos da responsividade na interação verbal. **Línguas e letras**, v. 10, n. 18, p. 147-170, 1º sem. 2009.

MILLS, C. W. **A imaginação sociológica**. 6. ed. São Paulo: Zahar, 1969.

MILLS, C. W. **Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L.S. Shulman. **Educação**, Santa Maria, v. 29, n. 02, p. 33-49, 2004.

MIZUKAMI, M. da G. N. Aprendizagem da docência: professores formadores. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1, dez./jul. 2005-2006. Disponível em: <http://www.pucsp.br/ecurriculum>. Acesso em: 3 jun. 2018.

MOROSINI, M. C. **Enciclopédia de pedagogia universitária. Glossário**. Brasília: Rede Sulbrasileira de Investigadores da Educação Superior, DF. 2006. v. 2. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484184/Enciclop%C3%A9dia+de+pedagogia+universit%C3%A1ria+gloss%C3%A1rio+vol+2/b9d6f55d-1780-46ef-819a-cdc81ceeac39?version=1.0>. Acesso em: 30 mar. 2020.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2010.

POIRIER, J.; VALLADON, S. C.; RAYBAUT, P. **Histórias de vida: teoria e prática**. 2. ed. Oeiras, Portugal: Celta, 1966.

PRAIA, J. F.; CACHAPUZ, A. F. C.; GIL-PÉREZ, D. Problema, teoria e observação em ciência: para uma reorientação epistemológica da Educação em ciência. **Ciência & Educação**, v. 8, n. 1, p. 127-145, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v8n1/10.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2020.

PUENTES, R. V.; AQUINO, O. F.; NETO, A. Q. Profissionalização dos professores: conhecimentos, saberes e competências necessários à docência. **Educar**, Curitiba: UFPR, n. 34, p. 169-184, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n34/10.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2020.

SHULMAN, L. S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec: pesquisa e ação educacional**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 196-229, dez. 2014. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293/297>. Acesso em: 14 jun. 2020.

SHULMAN, L. S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. **Profesorado: revista de currículo y formación del profesorado**, v. 9, n. 2, p. 1-30, 2005.

SILVA, B. A.; STRIQUER, M. dos S. D. **Os níveis de responsividade que se estabelecem em um processo formativo docente**. In: INTERNATIONAL CONGRESS OF CRITICAL APPLIED LINGUISTICS. Brasília, Brasil, p. 1-13, 19-21 out. 2015. Disponível em: [http://www.uel.br/projetos/ical/pages/arquivos/ANAIS/PRATICA\(S\)/OS%20NIVEIS%20DE%20RESPONSIVIDADE%20QUE%20SE%20ESTABELECEM%20EM%20UM%20PROCESSO%20FORMATIVO%20DOCENTE.pdf](http://www.uel.br/projetos/ical/pages/arquivos/ANAIS/PRATICA(S)/OS%20NIVEIS%20DE%20RESPONSIVIDADE%20QUE%20SE%20ESTABELECEM%20EM%20UM%20PROCESSO%20FORMATIVO%20DOCENTE.pdf). Acesso em: 10 jan. 2021.

SILVA, R. de F. e. O uso da entrevista compreensiva na análise de práticas e concepções de avaliação no ensino superior. In: SILVA, R. de F. e. (org.). **Saberes e práticas de docência**. Campinas, SP: Mercado de Letras; RN: UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2012. p. 453-483.

SILVA, R. de F. e. A “escuta-sensível” como mediação na construção de narrativas (auto) biográficas. 2019. Disponível em: http://arquivos.info.ufrn.br/arquivos/2009182057cc85141928134792edac87/A_escuta_sensivel.pdf. Acesso em: 16 jul. 2019.

SILVA, R. V. da; SILVA, J. F. L. e. Entrevista compreensiva: possibilidades de aproximação com o pensamento complexo. In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL, SABERES PARA UMA CIDADANIA PLANETÁRIA, 2016, Fortaleza. **Anais [...]**. Fortaleza, Ceará, Brasil,

24-27 maio 2016. Disponível em: http://uece.br/eventos/spcp/anais/trabalhos_completos/247-28528-30032016-234322.pdf. Acesso em: 15 jul. 2019.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. **L'analyse des donn  s selon la gromtdded theory**: procédures de codage et crit  res d'evaluation. Paris: La Découverte, 2003.

TARDIF, M. **Saberes docentes e forma  o profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em rela  o    forma  o para o magistério. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 13, p. 05-24, 2000.

THERRIEN, J. Os saberes da racionalidade pedagógica na sociedade contemporânea. **Educativa**, Goiânia, v. 9, n. 1, p. 67-81, jan./jun. 2006. Disponível em: <http://revistas.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/75/71>. Acesso em: 17 jun. 2020.

VAILLANT, D. **Forma  o de formadores**: estado da prática. Santiago: PREAL, 2003. (Série PREAL Documentos, n. 25). Disponível em: http://www.oei.es/docentes/articulos/formacion_formadores_estado_practica_vaillant_portugues.pdf. Acesso em: 3 jun. 2020.

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

ZHAO, R.; ZHANG, Q.; TJUGITO, H.; CHENG, X. **Raindrop impacto on a Sandy Surface**. 2015. Department of Chemical Engineerong na Materials Sciense, University of Minnesota. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=bmRYYeIqT3w&list=RDCMUC471PiF0kKzg5pb_HoT2xHA. Acesso em: 25 mar. 2020.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Ficha de interpretação

Eixos Temático 1 - Processo de Escolarização, Formação Inicial e Construção de Conhecimentos

1.1 Processo de escolarização básica

1.2 A opção pelo curso de licenciatura

1.3 Conhecimentos teóricos e práticos adquiridos na formação inicial

1.1 Processo de Escolarização Básica

Transcrições	Observações e Comentários
Dedicação – Não frequentou a Educ. Infantil. Durante a Primário da 1ª a 4ª série perdeu 02 anos, morte da irmã e greve na escola pública. 2º grau – Ensino Médio Curso Profissionalizante – Curso Normal – Instituto de Educação Antonino Freire (IEAF) “escola de referência, “escola muito boa”, “os três anos mais felizes da minha vida”. - Aprendi muita coisa da base de ser professora que muito me estimulou. Aulas de que mais gostava Psicologia, Filosofia e Sociologia. As 02 disciplinas mais importantes nessa formação foram a Psicologia e a Sociologia e não as disciplinas de Metodologia do Ensino. - Escolhi a Escola Normal por... Foi uma escolha e um medo, não entendia a diferença entre o ensino médio regular e o profissionalizante. Simbologia do jaleco, ser chamada de professora. A construção da identidade docente e o processo de autoafirmação. Primeira vez que foi chamada de professora.	- Início – Escolas pública. - Feliz encontro com a docência. O Curso Norma no Instituto de Educação Antonino Freire (IEAF), escola de referência na formação de professores no Piauí (PI). - A base da formação - Conhecimentos /conteúdos mais importantes: Psicologia e Sociologia da Educação. - A escolha do curso técnico de nível médio Curso Magistério de Nível Médio – opção e um medo. Fazer Ensino Médio no Liceu Piauiense era mais difícil. Escola Normal não foi por vocação, mas por uma condição pessoal e social (violência no bairro). - Simbologia do jaleco – Primeira vez que foi chamada de professora. - Papel dos professores formadores na formação de professores de nível médio. Instrumento de transformação. - Concepção de professor/docência. - Aprendi a pensar. Eu não sabia pensar. - Didática Instrumental <i>versus</i> Didática Fundamental. Aprendendo diferentes metodologias.

Depois tentei o vestibular mais não passei. Inacabado - Na minha infância, fiz Jardim de Infância no SESC. A gente de origem humilde, então, ainda é uma referência. Eu fiz meu ensino infantil na... é é no SESC – Ilhotas. Depois, no meu ensino fundamental menor até a antiga 5ª série, fiz no Colégio Desembargador Costa e Silva, não estou lembrado agora... É no mesmo local onde fica o Colégio Sinopse. Eu sou egresso do Instituto (IFPI), na época escola técnica, eu fiz o Curso de Estradas. Na época era um curso que... a proposta era um curso para ser é... Ensino médio com o ensino técnico, só que a forma como era apresentado, foi desenvolvido lá com a gente, a gente não sabia coisa nenhuma. Ai, eu terminei os quatro anos, tive muita dificuldade em termo de conteúdos do ensino médio, porque lá você via muito pouca coisa do ensino básico. Mas, mesmo assim eu consegui ingressar na universidade. Vida - Minha educação infantil e o ensino fundamental e segundo ciclo, foram aqui em Timon (MA), na escola pública. E aí, quando a gente terminou a 4ª série, a gente foi para a 5ª série em Teresina (PI) e, de lá continue em Teresina meu ensino básico todinho, o ensino fundamental II – da 5ª até a 8ª série, em escolas públicas de Teresina (PI), localizadas ali no Centro de Teresina.	Aproximação com as Ciências Exatas – Matemática, Química. - Egresso da Educação Básica rede filantrópica e privada. - Origem humilde. Escola de bairro e o Centro de Assistência Social. Bolsista. - Egresso Curso de Estradas na antiga ETEF/PI, hoje IFPI, onde atua como professor de Matemática. - Não se identificou. Críticas ao curso – Reflexibilidade. Fez por influência do irmão. - Educação Básica – Educação Infantil até 4ª série cidade interior – Timon (MA). - 5ª a 8ª série – Teresina (PI). - Egressa escolas públicas. - Ensino Médio – Curso Técnico Magistério. Queria ir para o Liceu Piauiense. Teste Instituto de Educação Antonino Freire não passou. (escola pública de formação de professores de nível médio).
---	---

O meu ensino médio, a minha mãe queria que eu fosse professora porque ela era e minha irmã era professora. E aí, no segundo grau, na época, ela queria que eu fizesse no Antonino Freire. E fui fazer um teste lá, eu não queria, eu queria estudar no Liceu. E aí, minha mãe disse: - Não, você vai estudar lá e vai ser professora.

E aí, minha mãe resolveu me premiar, porque para eu era uma aluna dedicada, esforçada, não dava trabalho para estudar, ela resolver pagar particular (uma escola). Eu sou uma das únicas da família que fez o ensino médio numa escola particular, para fazer o magistério. Foi como eu entrei na profissão.

Respeito - Comecei meus estudos naquelas salas de aula no interior, que não era uma escola, se usava a sala de uma casa, algumas pessoas chegaram a tentar alfabetizar. Na época, eu fiz o estudo inicial em escolas que estavam ainda no município de Brasileira (PI). Eu fiz até a 4 série em Brasileira (PI), a partir da 5ª série em tive que me deslocar para Piripiri (PI), porque em Brasileira (PI) não tinha, além da 4 série, era só até a 4 série.

- Nessa trajetória, o científico eu fiz numa escola bem pequenininha, particular que tinha lá, aí o que eu fiz, não tinha dinheiro para pagar a escola, aí eu peguei e trabalhava no comércio de um dos donos, não era por salário, tipo assim, eu trabalhava para poder estudar.

- Fala da mãe – Você vai ser professora! Como a mãe e a irmã.

- Ensino Médio – Curso Técnico Magistério em escola privada – prêmio e castigo.

- Primeiro lugar como docente – formação Magistério de Nível Médio.

- Processo de escolarização básica: Interior do Piauí, não tinha escola numa sala de aula – casa de professor.

- 1ª a 4ª Município Brasileira (PI). A partir da 5ª série Piripiri (PI), em escolas públicas.

- Ensino Médio Piripiri (PI) - escola privada.

- Egresso da escola pública e filantrópica. Teresina (PI) ali contribuiu demais na minha formação.

- Mãe “sargentona religiosa”.

- Ensino Médio.

- Ingresso na Marinha do Brasil, vida militar difícil e Crisma com apoio do Capelão. Formação humana religiosa no Quartel da Marinha. Difícil processo de adaptação.

- Egresso da Marinha – vou embora, não quero essa “vidinha”.

Poema - -Estudei em escola pública de prefeitura, lá no Parque Piauí. Eu lembro bem da escola. Eu gostava demais dessa escola. Depois, fui estudar no Sesc, escola para os filhos dos trabalhadores, próximo ao Clube dos CEM no Parque Piauí, passei quatro anos da minha vida lá, também, uma escola filantrópica, muito boa. Eu acredito que ali contribuiu demais para a minha formação.

Eu passei por muitas escolas, eu fui um verdadeiro viajante porque passei por várias escolas. Estudei também no Colégio Éden, fio o 2º ano do ensino médio no Éden. E, quando eu terminei meu ensino médio, eu, eu queria era trabalhar, já não queria mais estudar. Fui para a Marinha. Quando eu cheguei lá, a vida militar, ela é chata, ela é uma vida bem diferente da vida civil, sofri bastante para me adaptar. Passei um ano e não me adaptei bem aquela vida militar, aquela disciplina. – Eu não. Eu não quero isso aqui, não.

JJ - Comecei no interior do Município de Água Branca (PI), numa escola bem pequena, chamada de Lourenço Lima. Era uma dificuldade enorme, lembro que só fui para a escola com oito anos de idade. Iniciei nessa escola e depois em Água Branca (PI), fiz até o ensino médio, terminei o ensino médio em 1993, foi quando eu fiz o vestibular, ainda sou da época do vestibular.

- Em busca da liberdade, queria viver a vida. Trabalhar e ter liberdade.

- Processo escolarização início escola do interior aos 8 anos.

- Mulheres professoras no cotidiano familiar. Minha mãe a vida inteira dona de casa, por opção preferiu cuidar dos filhos. Empoderamento feminino.

- Educação Infantil – escola pública. Memória afetiva, vem uns *flash*, gosta de passar em frente à primeira escola.

- Primário – escola filantrópica – bolsa sala só para meninas – escola dentro de outra escola – preconceito econômico CSCJ (Colégio das Irmãs).

- Pais se esforçaram oportunizando aos filhos boa educação.

Persistência - Eu sempre tive muito presente no meu cotidiano familiar mulheres professoras, inclusive, eu sempre, minha mãe foi a vida inteira dona de casa, ela não estudou ou não teve oportunidade de avanço nos estudos e aí, eu lembro que sempre meu pai dizia assim: - Ela não estudou, não porque eu não quis que ela estudasse. Mas, foi uma opção dele porque preferiu cuidar dos filhos.

Eu estudei, inicialmente, eu fiz o que hoje a gente chama de educação infantil, no CSU (Centro Social Urbano) do Parque Piauí, antigamente, tinha tipo uma creche, mas eu não ficava o dia todo. Eu fiz alfabetização num colégio aqui em Teresina (PI), na Piçarra, que era o Colégio São Francisco, que era dos freis ligado a igreja católica, ali na Piçarra. Fiz alfabetização lá e, depois eu fui fazer o ensino fundamental, que hoje a gente chama de ensino fundamental menor de 1ª a 4ª série, estudei num colégio chamado aqui, a gente chamava Domício, ali no Centro de Teresina (PI), eu fiz até o 3º ano lá e, no 4º ano, eu fiz um teste, consegui uma bolsa de estudo no Colégio das Irmãs. Mas, o interessante é que era chamado Escolinha Santa Inês, era uma sala só de meninas e, era como se fosse uma escola dentro de outra escola. Lá só eram as meninas que tinham bolsas ou que eram filhas de professoras da escola.

No 8º ano eu saí, fui para outra escola particular, fiz o 8º ano e, depois ingressei, porque sempre tive na minha cabeça a ideia de ser professores,

- Sempre tive na cabeça a ideia de ser professora e optei, no 2º grau fazer o curso técnico pedagógico. - Sempre quis ser professora.

- A normalista linda, vestida de azul e branco. Contradições, queria estudar para ser professora, mas não queria vestir a farda porque era uma saia e achava feia.

- Curso Técnico Pedagógico de Nível Médio – escola privada

- Não foi estudar na Escola Normal porque não gostava da farda. Quebra do mito – saia até o joelho.

- Primeiro trabalho como professora na escola privada.

- O curso técnico direcionado para o mercado de trabalho, não preparava para enfrentar o vestibular.

eu optei por não fazer o 2º Grau, antigamente, era o 2º Grau, hoje é ensino médio. E, fui para o curso técnico, antigo pedagógico. Não era o curso de Pedagogia, era o curso técnico pedagógico.

Eu fiz o pedagógico numa escola privada, não fiz no Instituto de Educação de Teresina (PI), que era uma das escolas mais de excelência de formação de professores. Mas, eu fui, engraçado que eu não queria ir para o Instituto de Educação porque eu não gostava da farda, achava horrível. Era uma saia até o joelho (sorrindo). Mas, eu fiz o curso em escola privada, quando eu conclui não quis fazer o 4º Ano Adicional, naquela época tinha e você podia fazer o 4º Adicional para lecionar até a 5ª série. Mas, eu não quis e, logo comecei a trabalhar, dando aula em escola privada durante muito tempo. Mas, eu sempre com vontade de fazer o vestibular, mas assim, eu achava que esse curso não tinha me dado essa base para o vestibular porque era um curso muito direcionado.

2.2 A opção pelo curso de licenciatura

Transcrições	Observações e Comentários
Dedicação - Era o que sabia fazer e o que queria fazer. Já sabia que era aquilo. - Por já trabalhar como professorar e durante o cursinho, a identidade e a decisão de ser professora foram se fortalecendo. É isso que eu quero fazer. - Eu queria ser professora, mas não sabia de quê: indecisão entre os cursos porque gostava muito	- Ser professora e ensinar, era o que eu sabia fazer e queria fazer – ser professora. - Atuação como professoras polivalente para atuar numa área específica. O processo de identidade docente. - O Curso de Licenciatura em Pedagogia não era uma opção. “Para onde foi a Pedagogia”? O que é Pedagogia?

de Geografia, História, Português, Sociologia. Sabia que era para ser professora

- A pedagogia ainda não tinha entrado na minha cabeça. A pedagogia ainda não era uma opção.
- No momento da decisão de ser professora entrou a lógica de mercado:

Com um grupo de amigas foram analisar qual seria a melhor opção e decidiram que a Pedagogia seria a melhor opção por ter mais campo de trabalho.

Dinâmico - minha primeira opção quando fui fazer o vestibular foi para Agronomia, por influência de meu pai que era agricultor, de trabalhar no campo, mas não passei no vestibular. Aos 18 anos, tive que trabalhar.

Quando arrumei meu primeiro emprego na Socimol como auxiliar de serviços gerais, pensei logo em voltar a estudar, porque logo percebi – aqui não dá para mim.

Com o trabalho consegui pagar 03 meses de cursinho preparatório no Pré-Vestibular Andreas. Lembro que saia do Poty Velho para o curso na Zona Sul, do extremo Norte ou extremo Sul. No trabalho estudava durante o almoço, era meu horário de estudo. Era o tempo que eu tinha para estudar. Do trabalho, saia direto para a escola, só chegava em casa tarde da noite e chegava “morto” e muito cedo tinha que sair para trabalhar.

No Ensino Médio, no Colégio Visão, fui destaque em química, achava que ia fazer vestibular para Química. Tinha paixão. Porque

- A lógica de mercado na escolha do Curso de Pedagogia: era de família humilde, precisava se formar, mas para encontrar um emprego porque precisava de uma renda. - Mais campo de trabalho.

- Aos 18 anos, procurando emprego.
- Trabalho Auxiliar de Serviços Gerais para bancar o Cursinho.
- Meu Deus, aqui não dá para mim, não.
- Maratona, trabalhar e estudar para o Vestibular.

- Almoço rápido para dar tempo de estudar no intervalo do almoço.
- Cursinho por três meses.

- Aproximação com as Ciências Exatas – Matemática, Química e Física, implicou na escolha do Curso de Licenciatura em Ciências, com Habilitação em Física da UFPI.

gostava muito de Química. Fazia todas as questões de química do livro.

A partir do 2º ano abandonei a química e me dediquei a estudar matemática e física, gostava muito de fazer os cálculos

Meu segundo emprego era bem melhor, mas mesmo assim estava decidido a fazer vestibular para física, foi quando passei no Curso de Licenciatura em Ciências, com Habilitação em Física da UFPI.

Inacabado – Quando estava cursando o terceiro ano (ensino médio) eu fiz vestibular para Economia na Universidade Federal e, até tinha pontuação para passar, só que eu não podia ingressar porque tinha que cursar o quarto ano no Instituto, que era a escola técnica. Curso técnico não preparava para ingresso na Universidade. Quando eu fui fazer a redação estava muito cansado. O tema, eu nunca esqueci, era assim: No mundo complexo em que vivemos é muito difícil ser solidário”, e aí... Eu li foi solitário, troquei o “d” pelo “t”, né. Aí mudou. Eu tinha pontuação considerável, mas acabei perdendo por conta disso. Depois, por também influência do meu irmão mais velho, porque ele já estava cursando o curso de Matemática na Uespi, aí eu fiquei conversando com ele, aí me identifiquei mais porque eu sempre tive essa afinidade com as exatas.

Então, conversando com ele e de minha afinidade que eu tinha com a área das exatas, isso me motivou. Pôxa, eu acho que aqui eu

- Dificuldade de aprendizagem.

- Curso Licenciatura em Matemática, não foi primeira opção. Opções Economia – não passei.

- Erro primário no vestibular adiou o ingresso na universidade. Gosta de narrar essa experiência de vida aos alunos em sala de aula. O fazedor de contas e contador histórias da vida aos alunos. Experiências de vida.

- Ensino Técnico não prepara para a universidade.

- Experiências de vida que repercutem, implicam na atuação docente, como orientações aos alunos.

- Não fez cursinho – autodidata.

- Nunca reprovou na educação básica. Aluno que se destacava.

- Influência do irmão e afinidade pela área na escolha do curso de licenciatura em Matemática.

- Refletindo sobre a possibilidade de ser professor, a missão do educador e outras situações incentivaram o escolher o Curso de Licenciatura em Matemática como um bom caminho a seguir.

- Influência do irmão e afinidade pela área na escolha do curso de licenciatura em Matemática.

tenho um bom caminho. Eu vou fazer, eu sempre admirei e gostei da profissão de professor. A missão que ele tem como educador tudo foi um monte de situações que foram me incentivando a escolher o Curso de Matemática. A licenciatura foi minha primeira opção (no vestibular).

Vida - Aí, eu comecei a me aproximar do pessoal das turmas do magistério, já do 2º e 3º anos, eu ainda no 1º ano e, quando eu cheguei no 3º ano, eu já estava bem definida, porque eu gostei muito da Psicologia, Psicologia Educacional. E aí, eu tinha um professor, que me fez apaixonar, eu era apaixonada por ele e pela matéria. Eu sempre tive muita carga afetiva, tanto é que, a minha mãe e minha irmã, por serem professoras, eu terminei me influenciando por essa questão efetiva. Aí, eu fiquei apaixonada por Psicologia. Eu queria fazer Psicologia, mas aqui não tinha na UFPI, em Teresina, só tinha lá em Parnaíba (PI).

Eu entrei com 16 anos, eu comecei a ser estagiária, com remuneração, numa escola. Quando terminei o 3º ano, fui contratada e comecei a trabalhar. Então, eu sai do magistério, do término em magistério, passei o ano seguinte trabalhando de dia e estudando, o dinheiro que eu recebi, eu pagava um cursinho. Eu era professora.

No estágio eu era auxiliar da professora do Maternal. Quando eu terminei, assumi, foi no

- Carga afetiva pela mãe e irmã que eram professores influenciou na escolha do curso de licenciatura.

- No curso de Magistério de nível médio afinidade com algumas disciplinas e paixão pela docência. Mas não queria ser professora, queria ser psicóloga.

- Eu era professora. Como professora com formação de nível médio, começou a trabalhar e pagou um cursinho pré vestibular.

- Da experiência como professoras que passou por todas as etapas do ensino, da Maternal, alfabetização e professores polivalente da 1ª a 4ª, primeiras experiências com o ensino de Ciências e um professor de Biologia influenciaram para a escolha do Curso de Licenciatura em Biologia (UFPI).

primeiro período, depois no ano seguinte eu fui alfabetizadora, passei quatro anos sendo professora de alfabetização. Depois, eu fui para 2ª série, polivalência. Aí, quando já estava no meio do curso (magistério) comecei a dar aulas de Ciências na 5ª série, nessa mesma escola. Então, eu fiquei vinte e oito anos nessa escola, eu sai de lá em 2015, entrei na escola em 1988, eu fiquei lá até 2015.

Eu fui “subindo na escadinha” mesmo, porque como eu estava estudando a noite, trabalhando do dia, na verdade eu fiz o pré-vestibular a noite trabalhando os dois turnos de dia. E aí, eu, como minha mãe não deixou fazer Psicologia, e eu tinha um ótimo professor de Biologia, que eu sempre o cito, foi outra referência que me influenciou a escolher, já que não dava para fazer Psicologia, a segunda opção foi o Prof. Hélio Paiva. Eu fiquei apaixonada pela Biologia! Tanto é que eu estudava Biologia, dia e noite e me sentia preparada para fazer o vestibular e passar. E aí, eu consegui! Depois, que eu entrei, como eu já entrei fazendo o curso já trabalhando, já sendo professora.

Respeito - Aí, graças a Deus que nesse percurso eu não fiquei reprovado em nenhuma série. Em 1989, fiz a inscrição do vestibular, aí eu fiz o vestibular para concorrer para entrar em 1990, na universidade. E uma curiosidade, interessante é que a primeira vez que eu cheguei em Teresina foi para fazer vestibular, não conhecia nada.

- Da escolinha do científico privada no interior do Piauí (PI) a aprovação no vestibular – Licenciatura em Ciências, com Habilitação em Química (UFPI).

- Um chamado para o exercício da docência.
- Afinidade com Matemática e Química.
- - Enquanto aluno eu já gostava de ensinar.
- Destino: ser professor e a realização em sala de aula onde eu sou FELIZ.
- A docência e felicidade.

- Conversa sobre ser professor e as perspectivas de trabalho.

- Como professor de Química era mais fácil de arranjar emprego.

- Eu, enquanto aluno eu gostava muito de ensinar, só que eu ensinava mais era a Matemática. Gostava muito de Matemática. Então, eu fiquei na dúvida na época, em Matemática ou em Química, que também eu tinha uma afinidade. Eu nunca pensei em fazer um outro curso, não. Assim, meu destino era ser professor, mesmo! Eu gosto de ser professor! Eu me realizo muito em sala de aula. Quando eu vou para uma sala de aula eu vou feliz.

Na época, eu conversei com meu irmão, ele era professor, aqui em Teresina, então, ele disse que as duas áreas são áreas boas, mas ele falou que para eu arranjar um emprego, a Química era mais fácil. Era uma área que mais carente de professor. Mas assim, ou seria professor de Química ou de Matemática. Então, fui pra Química e também, de certo modo, não é decepcionante porque também tem muita Matemática que eu gostava

Eu prestei o vestibular para Licenciatura em Ciências, com Habilitação em Química. Pois bem, aí o que acontece, eu passei no vestibular, Graças a Deus! Eu também só fiz esse vestibular e consegui passar. Fui morar em Teresina (PI) em 1990, cheguei sem conhecer nada, mas fui me adaptando, fui morar na Casa do Estudante, onde eu aprendi várias coisas. Tenho o maior orgulho porque morei lá, porque lá eu aprendi a lavar roupa, passar roupa. Aprendi a fazer comida, essas coisas que eu não sabia muito bem, de forma alguma.

- Casa do estudante – crescimento pessoal.

- Pressão psicológica após sair da Marinha e vir embora.

- Foi ser operário com 18 anos.

- Primeiro vestibular – Enfermagem, preferência área da Saúde porque gostava de Biologia. Não passou.

- Não gostava de estudar e não tinha noção do que escolher como opção no vestibular. Opção por um curso em que pudesse ser aprovado.

- Primeira opção: ser universitário.

- Aí, achei Biologia.

- A identidade docente negada.

Poema - Eu já tinha dezoito anos e, eu precisava trabalhar porque eu venho de uma família simples, meu pai não tinha dinheiro à vontade, era tudo muito regrado. E aí, eu vim embora, quando eu cheguei aqui, eu resolvi fazer vestibular para Enfermagem. Vou encarar a área da Saúde, vou ser enfermeiro. Eu gostava de Biologia, né? Eu achava que eu ia ser da área da Saúde porque eu gostava de Biologia, beleza. Ai, eu não passei. Não, passei no vestibular, nessa época era o vestibular tradicional, não passei e fiquei triste.

Eu tenho que passar em qualquer coisa, eu pensei. Agora, passar para quê? Minha base era ruim porque eu não gostava muito de estudar. Então, eu vou entrar para um curso que eu consiga passar. Aí, achei Biologia. Vou fazer para Biologia que é um curso bom, que eu gosto. Ai, poder ser que eu passe e eu vou ser, pelo menos, universitário. Então, em 93, para quem vem de família simples, para não usar a palavra pobre, mas quem vem de uma origem mais simples, entrar na universidade já é doutor! Isso aconteceu comigo, quando eu passei, aí a família já começa a respeitar, você já é universitário. E, aquilo me acalmou. Eu passava o dia na universidade, mas eu não queria ser professor, não queria. Não. Não.

- Fiz o vestibular para licenciatura, mas eu achava que eu ia ser biólogo, aquele biólogo do mato, que fica pesquisando passarinho, serpente. Eu achava que biólogo era aquilo. Eu fiz achando que ia ser o biólogo. Mas, eu passei

- Escolha pessoal pelo curso de licenciatura. Queria ser professor inspirado em alguns professores da educação básica. Em especial, a professora de Ciências e o professor de Química, ainda na escola no interior do Piauí (PI), mas especificamente no município de Água Branca.

- Uma dupla formação para atender aos anseios de conhecimentos em Ciências Sociais.

- Foco na docência.

- Formação em Bacharelado e Licenciatura, ao mesmo tempo. Era uma possibilidade e um desafio para ser professora.

para a licenciatura. Na verdade, eu nem sabia o que era bacharel e licenciado. Ai, eu fui para a universidade e comecei a estudar e passava o dia, o restaurante universitário era barato, quase de graça. Então, eu ia de manhã e voltava de noite, para casa. Para mim, já não era um fardo para minha família, não ser um “vagabundão” deitado no sofá, eu não me permitia.

JJ - Se eu tenho uma coisa a dizer hoje é que meus pais nunca forçaram, para dizer assim: - Olha, você vai fazer medicina, ou vai fazer Engenharia, etc. e tal. Então, foi assim, paixão a primeira vista aos cursos de licenciatura. Claro que quando você vai fazer um vestibular, você só tem aquela ideia inicial, nem a ponta do *iceberg* você vê. Depois que você chega, é que você aumenta a paixão ou então, deixa. Graças a Deus, aumentou a paixão!

Persistência - A minha ideia era, eu tenho que fazer ou Filosofia, aí depois, não, vou para Ciências Sociais, eu quero saber se eu posso ser professor, sempre meu foco foi a docência! Em nenhum momento da minha vida eu pensei em fazer outra coisa que não fosse a docência.

E aí, eu vi que nas Ciências Sociais a gente tinha essa possibilidade depois de fazer uma complementação que era a licenciatura, na época eu fiz as duas juntas. Eu fiz o bacharelado e a licenciatura, tudo junto. Fiz o bacharelado e a licenciatura em Sociologia que eu acho extremamente importante, porque, às vezes a

gente diz assim: Ah, o bacharel não sabe dá aula, porque geralmente para você entrar numa sala de aula, sem você ter a base, às vezes você tem o conhecimento, mas se você não souber como trabalhar esse conhecimento em uma aula, você não consegue.	
1.3 Conhecimentos teórico-práticos adquiridos na formação inicial	
Transcrições	Observações e Comentários
Dedicação - O Curso de Licenciatura em Pedagogia, experiência muito enriquecedora. - Trouxe várias percepções: Antes no IAF não percebia a discriminação da pedagogia em relação as outras áreas, que ser professor é tarefa árdua e que não era tão valorizada. - Diante da desvalorização precisava me engajar, contribuir na defesa da carreira, da valorização do professor. - A identidade de ser professor foi na Universidade, profissionalmente muitas contribuições. Os professores que “eram de lá”, eram bons professores e muito comprometidos. Engajados na luta e nos incentivam a participar pela melhoria da Universidade. Nos incentiva a “vestir a camisa”. - “Faziam coisas” para ajudar os alunos carentes Professores humanizadas, que cuidavam e se preocupavam com a turma. Coisas pequenas que faziam a diferença. - “Formação de excelência” porque os alunos estudavam muito sob a orientação e incentivo dos professores.	- O desenvolvimento da concepção de professor e o engajamento político na defesa da valorização da carreira. - Pedagogia – várias percepções sobre o Curso de Pedagogia. Um dos cursos mais concorridos por vaga e menos valorizado. A percepção da desvalorização levou a atuação política e identidade docente. - Atuação em defesa do CCE Uespi. O engajamento político dos professores. - A atuação na acolhida e as necessidades socioeconômica dos alunos. Envolvimento e estímulo. - Formação de excelência. O que aprendi como pessoa a partir da postura dos professores e sua atuação político pedagógica. - Uma “nova” identidade docente ou início do desenvolvimento profissional. - O papel do professor formador na universidade. Pedagogia Universitária/Docência no Ensino Superior.

- Contribuição na formação humana: Posturas dos professores nos incentivavam a fazer sempre o melhor, - Professores que discutiam sobre a importância de refletir sobre a educação, de como o professor pode contribuir na vida de uma criança, que nos ajudavam a refletir sobre nossa atuação e sobre a responsabilidade de ser professor. - Pôxa, eu posso fazer o melhor. Eu posso ser a única alternativa de uma criança. Dinâmico – Eu já ensinava matemática, mas não tinha o respaldo da universidade porque estava bem no início do curso e não tinha todo o conhecimento. Fui me formando por mim mesmo. Me comparando, me melhorando enquanto professor, mas tomando como referencial outros professores, observando meus professores, meus colegas. Eu ainda estava no começo do curso. Esse primeiro momento foi uma espécie de autoformação. Veja bem, eu não tinha a segurança de ir ainda para sala de aula como professor de física. Eu me segurava muito na matemática porque gostava e me dedicava muito. Tinha segurança sobre aquilo. Tinha o conhecimento, mas faltava a técnica de ensinar que fui construindo numa autoformação. Ainda não conseguia ter essa habilidade na própria física. Comecei a dá no 2º período do curso de física, eu passei 07 anos para me formar e o tempo todo dando aula de matemática.	- Atuação e posturas do professor formador. - Formação inicial. - Sentidos e significados da docência. - O processo de ressignificação docente. - O convite para “ser professor”. - Fui me formando por mim mesmo. Me comparando enquanto professor, a partir de referências de outros professores, observando meus professores, observando meus colegas. Base senso comum? - Autoformação. - Primeiras referências – modelos de professores. - Não tinha segurança para ser o professor de Física. Tinha segurança na Matemática porque dominava o conhecimento. - Professor de Física após concluir o curso, sete anos depois. - Dois professores em um – Matemática e Física. - Eu tinha tanto medo. O medo de ser o professor de Física. - Conciliando a prática do Professor “leigo” de Matemática e o Professor Licenciado em Física. Mudança drástica. - A prática pedagógica do Física. Ao concluir o curso parece que você não sabe de nada para enfrentar a sala de aula. A impressão de que a formação não contribui.
---	---

De repente, meio que de impulso, meio que obrigado a entrar ali (na docência/escola) e ser esse outro professor. O outro lado do prof. Dinâmico.

Porque era assim, ensinava matemática em várias escolas porque mudei muito de escola. De repente, eu senti a necessidade de ir para o meu lado da física, para minha formação.

Surgiu uma oportunidade. Então, eu quebrei (gesticulando com muita ênfase a ruptura) esse vínculo com a matemática. Porque já sentia a necessidade de ir para o meu lado mesmo (da física).

Iniciei com a turma do 9º ano aquela “quebra”, eu tinha tanto medo que tremia até a voz, como professor de física.

Foi uma mudança drástica porque eu não tinha a habilidade e tanto conhecimento assim para ir para essa prática de Física.

Inacabado - Toda vida eu tive experiências ruins na minha formação. Então, na Federal (Universidade), por exemplo, os professores das exatas (disciplinas/área) davam ênfase e incentivavam a gente a valorizar apenas as disciplinas de cálculo. E, incentivavam a gente a menosprezar as disciplinas pedagógicas, de lá do CCN (Centro de Ciências da Natureza), do CCHL (Centro de Ciências Humanas e Letras), todas aquelas disciplinas. Diziam que aquilo ali era coisa, sei lá (pausa), falavam uns palavrões que não quero (pausa). Mas, era assim,

- Parece que aprendi mais estudando sozinho para ser o professor de Matemática, não licenciado, leigo, do que aprendi na universidade para ser professor de Física.

- Insegurança quando sai da universidade. Não me sinto preparado!

- O espelho dos alunos que sentem a mesma sensação.

- O professor de Matemática aprendendo a ser professor de Física através da formação inicial.

- Aprendendo com o professor que eu não quero ser.

- O conhecimento “lotado” por áreas no processo de formação inicial. Os limites e fronteiras do processo de aprender e aprender a ensinar. O ensino gentil que gera gentileza. A questão de levar a gentileza para a sala de aula. Gentileza gera bons aprendizados e contagia.

- Aprendeu a valorizar as disciplinas de cálculos e menosprezar as disciplinas pedagógicas.

- Professor de Matemática é para fazer contas – fazendo de conta que sabe ensinar

menosprezando mesmo. Então, para eles (professores graduação) o professor de matemática, ele tinha que saber fazer aquelas contas, aprender a fazer aquelas contas, ser o melhor professor. E aí, o que aconteceu? Na minha experiência, assim como eu, vários outros colegas da época. Eu acredito (pausa). Não sei se modificou, mas naquela época era assim. A gente tinha que valorizar e se dedicar exclusivamente as disciplinas das exatas, da Matemática, era um negócio muito pesado e, com as outras disciplinas a gente não tinha muito compromisso. Apenas estudava para passar, por assim dizer e muitas vezes a gente se colocava até numa postura de confronto com o professor dessas outras áreas, porque a gente (pausa) é como se (pausa) toda aquela teoria (pausa) a gente ficasse contra. – Não, isso aqui não existe. Isso aqui que você está colocando não vai dá certo. Então, a gente se colocava numa posição contrária ao que o professor lá tentava (pausa). Então, isso realmente trouxe muito prejuízo na minha formação docente. O que eu posso resumir, é que eu sai da Universidade Federal, um fazedor de contas. E, isso trouxe para mim muitos prejuízos, eu perdi um emprego porque para mim aquele modelo de que lhe falei, aquele modelo de professor, expor a aula de forma puramente conteudista, abstrata, sem fazer nenhuma relação ou associação da matemática com a realidade, não desenvolver nenhuma prática. Hoje eu sou um defensor da Matemática aplicada na prática, mas para eu chegar nesse

- O confronto com os professores das outras áreas – prejuízo na formação.
- Prejuízos para a atuação docente nas primeiras experiências
- A reinvenção como professor de Matemática – ressignificando os conhecimentos e a prática.
- Foi demitido pela falta de postura em sala de aula. falando com as paredes.
- Empatia com os alunos que não conseguiam aprender.
- O fazedor de contas que reproduzia os modelos ou a forma de ensinar Matemática de maneira conteudistas e alheia a necessidade e realidade do aluno.
- Mudanças radical de postura – custou um emprego.
- Aprender a fazer contar, a “fazer de conta” que é um professor ao insistir e investir na pseudoformação docente, fazedores de contas que se imagina ser o professor. Que faz de contas é esse, nesse jogo de claro escuro da formação. Da exaltação a negação de pedagogia.

consenso, nesse meu pensamento (pausa) eu tive que me reinventar, eu tive que me reinventar, esvaziar um copo cheio para chegar nesse consenso, nesse meu pensamento. Eu tive que me reinventar. Eu tive que esvaziar um copo cheio, porque muita gente quando sai (da universidade), - Não, eu já sei fazer essas contas. Então, esse professor que tem esse pensamento, dificilmente ele vai concordar, com o que estamos e vamos conversar aqui. Mas, é assim, eu tive que realmente me reinventar. Eu tive que (pausa) mas, para poder chegar hoje no que eu tenho consciência, porque ensinar matemática de forma significativa, quando você realmente tem um alcance de aprendizado.

Vida - Então, assim (pensando) eu nunca consigo é, ver, assim, o que a universidade contribuiu na minha formação como professora. Eu já era professora, trabalhei 28 anos na rede privada.

Quando falo assim, da minha formação, no que se refere a parte específica mesmo, pedagógica, eu sempre associo muito a essa empresa e não a UFPI.

Então, acho que esse grande envolvimento com essa formação dentro de escola, e essa formação de professores pela universidade e essa formação da prática, da vivência na sala de aula, eu acho que foi o grande diferencial na minha formação.

O que eu estava vendo lá (na UFPI) eu estava vivenciando. Na época o formato dos cursos de

- A formação docente inicial – associada a escola onde trabalhou durante 28 anos e não a UFPI.

Já era professora de Biologia, ao mesmo tempo em que, cursava a Licenciatura em Biologia, não consegue identificar no que a universidade contribuiu na formação inicial, à prática pedagógica anterior a formação superior.

- Formação pela escola de atuação e prática pedagógica.

- Envolvimento com a formação e com os pares dentro da escola, planejamento e prática pedagógica dinâmicos.

- Formação simultânea – escola e universidade e a prática de ensino na formação pela universidade distante dos seus aspectos teórico-práticos, alheios a escola de formação da educação básica.

- Falhas na formação inicial docente.

- Processo formativo – Envolvimento com a formação continuada dentro da escola privada.

- Diferencial da formação – a vivência da sala de aula, as reuniões semanais, o planejamento diário das aulas aliada à formação pela universidade fez o diferencial na formação.

- Formato dos cursos de licenciatura – prática de ensino nos últimos semestres.

licenciatura não eram como os de hoje, a gente ia ver prática de ensino na última, no último semestre, entendeu?

Então, muitos dos meus colegas é (pensando) sendo empática, eu vejo que tem falhas na formação nesse aspecto. Quem não trabalhava e não tinha experiência na sala de aula, talvez não teve essa possibilidade de unir a teoria e a prática, como eu tive.

Respeito - Quando eu entrei na faculdade, é tipo assim, tem coisas hoje que eu ensino no Curso de Química lá do Instituto, que quando eu estou ensinando eu fico pensando assim: - Na minha época quando eu entrei na faculdade não sabia nem o que era isso. E a universidade, ela fez toda a diferença, porque como eu lhe disse, não sei se já foi pra Sra. ou outra professora, que chegou um dia lá no Instituto falando assim para mim: - Mas, Professor Respeito você tem que ver que esses meninos não tem base. Isso para mim não justifica, porque eu nunca tive base na minha vida. Quando eu entrei na universidade, era quase que zerado. Eu usava a seguinte

- Falhas e lacunas na formação para quem não tinha a experiência de sala de aula a dificuldade de unir a teoria com prática em situações reais de ensino (ver fala Inacabado).

- Ensino médio deficiente – mesma realidade do aluno.

- As adversidades da vida que impactam na docência.

- Não foi um estudante profissional – teve que trabalhar e estudar.

- As bases do conhecimento da educação básica e na universidade – aprofundamento.

- Em busca da base, estratégias de leitura e estudo como um esforço pessoal capaz de superar as defasagens de aprendizagem advindas da educação básica. Cabe ao aluno fazer a sua parte.

- Conhecimentos ressignificados em formação.

- Estratégias de aprendizagem em busca de superar as lacunas da educação básica – a autonomia discente para aprender.

- O papel da universidade na formação.

- Na formação inicial, dois mundos que não se encontram a pedagogia e a biologia. Falam línguas diferentes. Os caminhos da educação que permanecem oportunizando o percurso em para conhecimentos distintos.

estratégia, professor começava a dá o assunto, aí eu anotava, depois pegava um livro até mesmo do fundamental, do médio, para depois ir para o livro superior. Fiz isso aí no meu curso todinho, todinho, todinho. Mas, isso aí, como eu estou lhe dizendo, para minha formação a universidade foi muito importante. Muito importante, mesmo!

Poema - Quando eu entrei na universidade, eu não tinha noção do que era bacharelado e licenciatura. Não tinha! Eu demorei um pouco para poder entender, acho que demorei quase um ano. Quando eu entendi que eu ia ser mesmo professor, aí me despertou essa ideia de produzir minha renda a partir disso. Bom, a universidade contribui, lá no caso, você tem o Centro de Ciências de Educação (CCE), que é separado. Nós do Centro de Ciências da Natureza (CCN), tínhamos muitas dificuldades de aceitar as aulas de Didática, de Psicologia da Educação, aquelas aulas mais da área de ensino, né? Porque tinha o deslocamento, era um pouco distante. Quando a gente terminava, além do deslocamento, a gente ia caminhando. Ai, Meu Deus! Aquela aula e não sei o quê, né? Já ia questionando a própria aula em si.

JJ - Sim, com certeza. Eu tive uma, embora, é, a parte inicial tenha sido lá no interior, que as vezes a gente diz, que as escolas lá não têm uma boa formação, mas a gente tinha professores extremamente dedicados. E hoje, quando eu

- O que é mesmo *feedback*?

- O distanciamento e estranhamento às questões do ensino.

- A excelência dos professores na formação inicial.

- A formação de professores em suas múltiplas dimensões ou formas.

fecho os olhos, ainda posso ver, na minha mente como eles eram dedicados. Acho que grande parte do que eu sei, é justamente o que eles tentaram nos passar na época.

- Nós tivemos professores, logo que eu entrei tive a sorte de entrar no Curso de Licenciatura em Química, que dos cursos da Universidade Federal era o que tinha o maior número de professores com a mais alta formação, a maioria tinha Doutorado, Pós-Doutorado ou Mestrado, na UFPI. Então, o Curso de Química da UFPI, à época, tinha um alto padrão, nós tínhamos professores excelentes, excelentes. É claro que hoje eu vejo que aquela excelência que eles tinham, ela está diminuindo porque a parte pedagógica que acompanha a licenciatura hoje, em outras instituições que não é o nosso IFPI, elas não são tão boas quanto o IFPI. Eu acho que o IFPI conseguiu encontrar um equilíbrio entre a parte de formação, você tem praticamente 50% pedagógica e 50% do curso em si, que eu acho um equilíbrio perfeito. Na minha opinião, é muito melhor do que as outras instituições, hoje. Mas, eu não posso reclamar da formação, dos professores que eu tive na Universidade Federal, até hoje. Alguns já estão aposentados, mas são excepcionais!

- Eu lembro que, como eu sempre gostei de estudar, quando vim de Água Branca (PI) para Teresina (PI) a gente não tinha outra coisa para fazer senão estudar. E aquilo chamou a atenção de alguns professores que me chamaram logo para entrar na Iniciação Científica. E isso,

- Primeira aproximação com a Iniciação Científica, rumo ao professor formador e pesquisador.

- A importância das disciplinas de fundamentos da educação.

Psicologia da Educação – docência humanizada. O melhor entendimento do processo de aprendizagem.

- Curso Técnico Magistério – foco no ensino (ver Dedicção)

- Aprofundando os conhecimentos.

fez com que eu aprendesse muito mais, porque enquanto os outros colegas estavam só no curso de licenciatura, eu estava no curso de licenciatura e atuando na Iniciação Científica, ou seja, pondo em prática aquilo que a gente estava tentando aprender.

Persistência - Na licenciatura nós tínhamos as disciplinas de, de, legislação do Ensino, Didática, que para mim foi muito importante, Psicologia da Educação foi uma disciplina que achei difícil, mas de extrema importância para a formação nossa, enquanto professores, eu consegui entender muita coisa no sentido de, não que eu não tivesse esse pensamento de que a docência, ela teria que ser, ela teria que ser não, ela tem que ser humanizada e, a licenciatura, as disciplinas, ela me trouxe mais ainda essa certeza, o quanto ele foi importante na minha formação, para com eu hoje atuo na profissão, no meu processo de ensino, de formador de professores e professoras.

- Olha, na licenciatura, assim, logo de início como eu sempre tive muito esse foco na, de atuar como professor, na docência, então, eu corria muito atrás disso. Eu lembro que que nunca fui uma estudante profissional, eu sempre tive que estudar e trabalhar, sempre tive. Então, era muito corrido.

Mas, assim, do ponto de vista da minha formação, é algo que eu, eu carrego para minha vida, tanto como eu me comporto no meio da minha família, no meio do contexto social e,

como isso reflete na minha, no meu fazer pedagógico, na minha sala de aula entendeu? E o próprio curso de Ciências Sociais, ele é um curso muito rico porque você vai desde o campo de política, busca entender a dinâmica das relações de poder, da importância que é você ter essa compreensão do contexto social, político, como também, da questão cultural, do contexto sociocultural. Então, para mim foram duas formações, o bacharelado e a licenciatura, que se fundiram e, que me dão um suporte, uma base muito boa para mim trabalhar.

APÊNDICE B – Ficha de interpretação

Eixos Temáticos 2 - Concepções, Sentidos, Significados e Finalidades da Docência

- 2.1 Concepções de homem, sociedade, educação e conhecimento.
- 2.2 Sentidos e significados atribuídos à docência.
- 2.3 Conhecimentos necessários ao exercício da docência na educação profissional de nível médio e na educação superior, concomitantemente.
- 2.4 Finalidades de sua atuação como professor no contexto do *Campus Teresina Central* – IFPI, em que atua de forma concomitante na educação básica, na educação superior e, mais especificamente, na formação de professores.

2.1 Concepções de homem, sociedade, educação e conhecimento – Leitura de mundo

Transcrições	Observações e Comentários
Dedicação - Hoje entendo que estamos passando por desafios diferentes. Desde o início de carreira percebo a necessidade urgente de refletir, não de forma fragmentada, mas na coletividade dos pares. A gente atua dentro de um conjunto, dentro de um espaço com pessoas diferentes, que participam de um mundo igual, mas que percebem esse mundo de forma particular. Dinâmico - Não posso me desligar da sociedade e transmito isso para os alunos. De que vale o ensino, de que vale uma aprendizagem se você não consegue fazer a leitura de mundo que te rodeia?	- A leitura de mundo ou a macro visão. O homem como centro do processo. A sociedade – conjunto/espaço com pessoas diferentes que o percebem de forma particular. - Necessidade da reflexão de forma coletiva e não individual, as pessoas são diferentes em um mundo igual, necessário uma reflexão individual sem perder a identidade do todo e a identidade de cada um. - O espaço democrático da sala de aula pouco explorado como exercício de convivência entre “mundos”. - “Achismo”, ponto de vista ou argumentação como ferramentas necessárias no “fala que eu te escuto”. - Trabalhando as diferenças na construção do sujeito.

De que vale essa Física se ela não serve para interpretar o mundo a sua volta? Então, eu não consigo me desvincular e eu transmito isso para os meus alunos. A gente não pode se desvincular dos acontecimentos, não pode se desvincular da política. Viver é política, também.

O ensino e a ciência estão lá atrelados a tudo. O seu momento de ensinar e seu momento de aprender está todo interligado. Você tem que expandir e mostrar onde é que esse ensino está. Em que mundo você vive.

Inacabado

Vida - Eu entendo que as dificuldades existem independente do tempo em que vivemos.

Então, eu sempre tentei ver o mundo como sendo algo que (pensando) que eu possa transformar, mas que eu não vou transformar ele de uma vez ou eu não vou transformar ele, de cima pra baixo. Então, eu vejo o mundo que ele precisa de pessoas (pensando) mais empáticas, que consigam ver o lado outro. Eu vejo o mundo hoje que precisa (pensando) ter mais paciência com o outro, porque nem todo mundo tem o mesmo ritmo. E, acho que assim, a sociedade, ela não consegue muito. Muitas vezes, porque há um ritmo muito acelerado, que muitas vezes que poucos conseguem seguir. Mas, não é para todos seguirem, cada um tem um ritmo. Então, eu vejo assim, o mundo moderno que precisa parar como reflexão, como análise, como

- Tem que estudar muito, dedicar-se a profissão. Ressignificar posturas. Processo de mudança vai se tornando professor.

- Metamorfoses. Diferentes fases de formação e atuação docente.

- Aula – docência – vida.

- Exercício da prática reflexiva.

- Leitura de mundo: precisa da empatia.

- O homem.

- A sociedade/mundo – algo que eu posso transformar, através do processo de transformação – educação.

- Ação transformadora – através de pessoas mais empáticas, com mais paciência e tolerância. Praticando a empatia em sala de aula. Espaço democrático, encontro de histórias de vida. O encontro com o outro.

- O mundo moderno- a importância do conhecimento em sala de aula.

- Transformando o mundo/sociedade em sala de aula: A tolerância com o aluno atrasado.

(pensando), até mesmo para conseguir não julgar tanto.

Quer dizer, a gente não precisa estar nessa loucura, de querer abraçar o mundo com as pernas e precisamos individualizar cada vez mais, personificar.

Respeito - É (pensando), eu vejo assim, a profissão é muito difícil hoje, porque, infelizmente, uma boa parte da sociedade ainda não reconhece o trabalho do professor. E aí, isso, torna muito difícil, porque como eu disse, se os pais chegassem para os filhos falando sobre a importância da escola e da figura do professor, facilitaria muito. Veja bem, eu vou lhe dizer aqui uma coisa que já aconteceu comigo, isso já faz um bom tempo, tem mais de quinze anos. Um pai chegou conversando amistosamente comigo, não foi aqui no Instituto, foi na escola particular e disse: - Eu já falei para meu filho que eu estou pagando uma escola muito cara e uma profissão que ele não pode jamais pensar, é ser professor. Aí, você imagina como é que eu me senti. Isso aí, é só um exemplo. Ele apenas externou o pensamento dele e, a gente percebe claramente, no dia a dia. Agora, eu ainda mantenho esperanças, porque tem muita gente que também ainda confia no trabalho do professor e respeita, principalmente. Respeito, coisa que a gente preciso ter.

Poema - É (pensando), eu tenho muitas dúvidas, do ser humano, mas eu tenho muita esperança

- Educação contextualizada e personalizada.

- No atual contexto – A profissão é difícil. Desvalorização profissional.

- Necessário resgatar o valor da escola.

- Os pais não querem que os filhos sejam professores.

- A esperança na valorização docente.

- O professor precisa de respeito e valorização.

- Dilemas da profissão.

- Duvidas e certezas na educação como instrumento de transformação.

- O que é a educação?

- Ensinar a pensar diferente ou ensinar a pensar.

- Projetando futuro através dos jovens. A educação seria para os jovens?

também. A esperança que eu tenho, uma dúvida que eu tenho e não tenho mais, era aquela fala de que a educação muda o mundo. Muitas vezes eu me pego perguntando, me pequei perguntando: - Será que a educação muda mesmo o mundo? Será que a educação é isso que as pessoas falam nas entrevistas, no dia a dia? Realmente, é isso aí, eu tenho certeza! Essa dúvida eu não tenho mais. Então, uma sociedade se ela quiser evoluir, ela tem que investir muito mesmo em educação. Pronto, essa dúvida eu não tenho mais!

A dúvida que eu tenho é assim, é nas ações humanas. Nós temos um tripé que norteia as decisões humanas, que seria: sociedade, a natureza – a questão ecológica, ambiental, a proteção da natureza, porque nós precisamos dela. Trabalhar junto com a sociedade, com a natureza e a questão econômica, que não tem como escapar dessa questão.

Então, é uma esperança que eu tenho, é de melhorar a sociedade por conta dos nossos alunos. Com os adultos, eu tenho minhas dúvidas, viu? Minhas dúvidas, de esperança, se eu tenho ou não tenho, eu não passo para os meus alunos. Eu não passo minhas dúvidas, aliás, eu tento não passar. Eu tento dizer para eles que o mundo tem jeito, que a educação melhora mesmo a sociedade, que você vai numa favela e que a maioria das pessoas, são pessoas boas.

- Brasil – situação difícil.
- Negacionismo da Ciência – preocupante.
- Economia e Educação – caos.
- Assistir aulas pelo computador – difícil.
- A luta é pela vida.
- A trajetória de formação, os conhecimentos adquiridos ressignificados ou não estão sempre presentes na

JJ - Hoje, nós vivemos uma situação muito difícil e o Brasil, me preocupa mais do que qualquer outro lugar, não porque eu moro aqui, mas pelo negacionismo. Esse negacionismo da ciência, ele vai nos levar a ocupar quase o primeiro lugar no mundo em mortes. Então, é muito difícil você falar em educação, em licenciatura, em compromisso, com uma situação dessa. Então, eu não posso simplesmente chegar para o aluno e dizer: - Olha, agora vais ser tudo pelo computador. Ele diz: - Professor, mas computador aqui no interior do Maranhão (MA), nem internet tem! – Ah, eu estou em Corrente (PI), professor a internet aqui é horrível! Entendeu? Então, eu não sei. Eu realmente não sei onde vamos parar com essa situação. Aí, o IFPI: - Não, vou dá uma ajuda. Quais os alunos que estão aptos? Ora, dos alunos de licenciatura, diria que estão todos. Todos.

Persistência - Eu vejo que são coisas que nós não podemos mais nos furtar e não debater sobre isso, não trazer a baila nas nossas salas de aula, nas nossas pesquisas, nos nossos projetos de extensão, essa questão hoje, talvez, eu fico me perguntando às vezes, será onde foi que nós erramos? Para gente alcançar esse momento que a gente está vivenciando, onde muitas coisas estão sendo colocadas “em cheque”, a segurança, o próprio fazer docente, quando se coloca assim: - Olha, o professor ele não quer dá aula. O professor, ele é, principalmente nós da

abordagem e prática do professor, transcende aos tempos de espaços de formação e atuação. Assim como, tudo que ele vivencia no cotidiano como agente social e profissional.

- Ver empoderamento em Paulo Freire.

área de Sociologia, estamos sofrendo consideravelmente, os ataques em dizer que nós somos doutrinadores. Então, assim, como é que eu posso dissociar toda essa minha caminhada, toda essa minha formação do meu fazer docente e não querer discutir sobre a realidade social, a realidade política, a importância do saber, a importância do conhecimento.

Achar que a política não faz parte da educação, então não tem como, mas do que nunca eu acho que a gente tem é que aprofundar esse olhar. Não distanciar, não dá para distanciar. – Ah, professora, mas isso não é tema para você trazer para a formação de professores. – Como não? Violência, quando você chega na sala de aula, quando você chega na escola se você tem que observar o entorno da escola, a localização dela, o bairro, a situação econômica. O nosso olhar não é só questão da Sociologia, mas nós enquanto professores que passamos por esse processo formativo, a gente tem que entender a nossa tarefa, não é só na sala de aula, dei meu conteúdo e esse conteúdo, esse conhecimento está dissociado do todo.

2.2 Sentido e Significado da docência

Transcrições	Observações e Comentários
Dedicação - Penso em transformação Eu sou professor porque... eu quero transformar a realidade. Dinâmico - É o significado máximo que tem. Para mim é... É... É... Ser docente ou exercer a docência é... é... como se fosse um chefe de	- Docência, transformação da realidade. Processo de mudança individual e coletiva. - Conhecimentos ressignificados. A conquista de novas posturas. Profissional melhor. O que está em si mesmo.

família, um pai. É você tirar um véu dos olhos de alguém. É mostrar a realidade das coisas. É você mostrar o mundo.

Para quem está com alguma coisa escondida na mente.

A docência é isso aí, é você desmascarar o mundo. É traduzir essa vivência toda... isso é a docência, traduzir o mundo para teus alunos.

Os conhecimentos são ressignificados ao longo da prática, porque é o desenvolvimento que nós vamos tendo ao longo do período. Você vai aprendendo, ressignificando. Conquistando novas posturas, você vai melhorando enquanto professor, quando você realmente abraça a profissão. Quando você se descobre professor, você vai ressignificando sua postura. Muda tudo. Você vai se tornando um profissional melhor. Quando tem “isso” arraigado em si mesmo.

Quando comecei a ensinar Física no ensino médio teve uma aula no 1º ano que realmente não esqueço dela. Na saída encontrei a diretora que me perguntou como tinha sido a aula, respondi: Eu dei a melhor aula da minha vida.

O reconhecimento e o feedback dos alunos foram fundamentais.

Agora eu sou um professor de Física!

A prática no início era uma coisa, quando fui para Física foi outra completamente diferente.

Inacabado - - Logo que entrei no mercado de trabalho. Eu trabalhava tanto na rede pública, quanto na privada. Então, eu tinha aqueles

- A interação e *feedback* dos alunos – reconhecimento dos alunos e pares.

- Empatia com a turma. Nunca briguei com alunos.

- Com a Física era outro professor.

- Conhecimento “o saber” – a postura – quebra de paradigma do professor de exatas com “cara de chega pra lá”, pelo bom atendimento e entendimento ao aluno. Empatia.

- Isso – a docência? Tem que estudar muito, dedicar-se a profissão. Ressignificar posturas. Processo de mudança vai se tornando professor.

-Exercício da prática reflexiva.

- Sendo professor e ressignificando a visão dos professores de cálculo, exatas.

- “Coisa” de professor ??

- Início frustrante, dificuldades com a aprendizagem do aluno ensinou muito sobre a docência

- Primeiras práticas reflexivas

conflitos (mostrando com as mãos a palavra conflito entre aspas), por assim dizer, porque eu queria ser um professor altamente metódico. Pensava que os alunos pensavam de forma satisfatória aquilo que eu colocava, o que eu queria ensinar para eles. E aí, começaram vir as frustrações, a verificação do não aprendido dos alunos, o reclame mesmo deles da minha metodologia, na escola particular eles não perdoam a gente é demitido mesmo, por causa disso. Então, essas situações geraram no início da minha carreira, essas frustrações. Aí, eu comecei a refletir quando fui demitido. Aí eu falei: - Vamos ver o que eu posso fazer aqui, o que poderia ser atrativo, porque eu não tive essa formação, a questão é essa!

A relação professor-aluno por conta dessas novas práticas, por assim dizer. E, trouxe realmente esse retorno do efetivo aprendizado. - Pôxa, o pessoal está aprendendo, está conseguindo aprender! Eu estou dando significado aos conteúdos e, aquela motivação dos alunos, isso me motivava mais ainda. Então, eu comecei a fazer isso cada vez mais, isso antes de entrar no Instituto, já trabalhava nas públicas, porque praticamente eu deixei as escolas particulares e fiquei trabalhando só nas públicas. Então, a gente tem essa liberdade de fazer, promover essas atividades de uma forma menos vigiada, porque você sabe que nas escolas particulares você.

- Eu sou um professor que eu hoje, eu tenho plena consciência dessas experiências que eu já

- Pesquisa na docência e para a docência como fundamentos na ressignificação da prática.

- A consciência do que faz – compromisso com a docência.

- Isso é o que eu penso. É isso!

- Reflexividade e a certeza do que faz que reverberam na atuação docente como professor formador.

- Vocação para a docência *versus* identidade docente

obtive, dessas minhas práticas, assim como orientar alunos a também a fazer o mesmo, nossos alunos de licenciatura.

Mas, para mim o sentido maior é que se cumpra o objetivo, que é fazer com que você aprenda o máximo daquele conhecimento proposto e que o aluno possa utilizar esse conhecimento matemático para resolver problemas da vida dele, do dia a dia, tanto pessoal, quanto profissional.

Vida - Eu acho que a gente (pensando) eu até uso um termo, a (uma colega docente), até já me disse assim: - Vocação! Não é vocação! É identidade. Mas, eu vejo muito assim, a palavra vocação, nesse sentido de que, assim como, não dá, eu vejo, não dá para alguém, por exemplo, ser médico, se ele não tem sensibilidade, se ele não tem (pensando) quer dizer, eu acho que algumas pessoas, elas têm um perfil para construir prédio, outras têm perfil para tratar de lá de dentro de uma enfermaria. Então, eu vejo que muitas vezes, é claro que quando você entra nesse contexto profissional, você cria através da tua formação, você vai criar muito desses mecanismos, aí eu entendo que você vai criar uma identidade, só que eu acho que antes da identidade tem alguns pré-requisitos. Por isso, é que a gente vê professores que depois que se formam, dentro da formação inicial, ainda não conseguem se identificar com a docência. E outros, conseguem porque eu acho que além da identidade, tem esse pré-requisito que são

- Sentido da docência – responsabilidade com a formação integral do aluno.

- O reconhecimento que incentiva o professor.

- Sem as bases epistemológicas

algumas características pessoais, algumas habilidades que nós precisamos desenvolver para estar nessa função.

Respeito - Bom, eu preciso está (pensando), eu como professor eu tenho que dá sentido mesmo que a sociedade, às vezes não queira entender que o professor tem um papel muito importante na formação da criatura. Não tem como hoje a gente pensar no mundo hoje, dizer que a educação é apenas papel dos pais, não. Infelizmente, não dá. Por que? Porque uma grande parte dos pais hoje, não convivem com os filhos, tenho que está percebendo que além de eu está passando o conteúdo, que é importante para vida do aluno, para o cidadão, em muitos momentos eu, particularmente, uso o tempo da aula para está conversando, pra está aconselhando também os alunos. E, por que é que eu faço isso? Exatamente porque os depoimentos posteriores, vários alunos vieram, depois, agradecer os conselhos, as conversas, que hoje seguem muito daquilo que a gente fala. Então, isso incentiva muito para que, mesmo que nem todos acreditam, mas aquela parte (ouvir) que na sala, mas eu tenho certeza que ali tem muitos que acreditam, eu sigo em frente.

Poema - Meu primeiro contato mesmo com aula foi na escola em que trabalhei do 5º ao 2º ano do ensino médio. Não foi bom, não! Foi muito decepcionante. Por que? Porque eu não tinha muita bagagem de conteúdo, eu não tinha

- O medo do professor, o desafio do quadro em branco e as expectativas dos alunos/turma.

- Começo difícil. As primeiras aulas e turmas, ninguém esquece. O frio na barriga que não passa. Temperatura da docência.

- Fundamental - A docência como uma prática política e de intervenção na sociedade

experiencia nenhuma. Então, eu sofri muito. Teve um dia que eu entrei na sala de 5ª série ou 6ª série, não lembro bem, e eu todo nervoso tentando explicar um conteúdo e, um aluno gritou sorrindo: - O professor tá é nervoso! Pronto, aquilo acabou comigo. Destruí meu dia. Meu Deus de Céu! Eu me tremendo na frente do quadro. Então, teve isso. Foi muito difícil no começo, pela falta de experiência que eu não tinha, de ministrar aula, pela falta de base e conteúdo mesmo da Biologia, Mitose, Meiose.

JJ

Persistência - Eu vejo a docência como uma prática política e de intervenção na sociedade, fundamental.

2.3 Finalidades de sua atuação como professor no contexto do *Campus Teresina Central* – IFPI, em que atua de forma concomitante na educação básica, na educação superior e, mais especificamente, na formação de professores

Transcrições	Observações e Comentários
Dedicação - Contribuir com a formação de novos professores, que tenham engajamento, que tenham responsabilidade, que tenham uma preparação e formação mais qualificada. Especificamente, na formação de professores de área, porque vivenciei como aluna, colega que têm dificuldades no processo de ensino e aprendizagem, que se sentem “donos dos saberes”. Mas, não sabem ou tem dificuldades de ensinar. Minha contribuição é nesse sentido, não sei se consigo dá conta disso tudo, mas é minha	- Por que ser professora formadora? - Saber, saber fazer e saber na docência. - O “saber” como propriedade do professor formador. Foco: processo de ensino dos professores de área – “donos do saber específico”. Desvalorização da Pedagogia enquanto ciência da educação. Sou resultado disso, como aluno e colega de professor. - Intencionalidade da docência na formação de professores.

intenção como docente, contribuir na formação que os habilitem de dar conta do processo de ensino-aprendizagem de forma efetiva.

Dinâmico - Tem que ser muito eclético! No momento eu dou aulas na educação superior no Curso de Física e também no ensino médio. Já ministrei aulas no PARFOR, na Engenharia, e nos Tecnólogos.

A finalidade é levar o conhecimento da Física para cada uma dessas modalidades, tentando levar esses conhecimentos a cada uma dessas situações. Mas tem uma peculiaridade, quando eu vou de um curso para outro, porque tem um palavreado, tem uma levar esse conhecimento para cada uma dessas modalidades, desse leque de cursos é a finalidade maior. Eu tendo de levar esses conhecimentos da melhor forma possível, tentando aplicar, tentando levar para que desenvolva no aluno uma proximidade maior com a Física para facilitar de alguma forma no futuro.

Inacabado – Eu procuro fazer a minha parte, eu sei das dificuldades de nossos alunos, da origem (pausa), quando eles chegam lá, da dificuldade que eles têm, a gente tenta minimizar ao máximo por conta de que a gente não pode colocar a culpa neles ou na sociedade. A gente recebe, recebemos aqueles alunos, como por exemplo, com o ensino básico concluído e, quando a gente vai ver não aconteceu essa formação como

- Contribuir na formação de habilidades que tornem a prática pedagógica de forma específica.

- Tem que ser eclético.

- Finalidade é levar o conhecimento da Física de forma aplicada ao objetivo de cada curso.

- Da atuação no atual contexto e o exercício da docência como professor no CATCE/IFPI.

- Professor otimista. O olhar para o aluno. Em que colocar a culpa pelo fracasso na Educação Básica. A postura diante dessa realidade.

- Desafio. Amo a profissão.

- Se sentir incomodado é fundamental.

deveria, fica muito a desejar. E (pausa), realmente é uma dificuldade, mas a gente ver nos alunos (pausa). Eles têm o respeito pela gente, pelos professores. Então, (pausa) é uma situação que me motiva. Eu gosto, eu adoro minha profissão e a instituição onde trabalho. Então, isso para mim é importantíssimo para que eu fique sempre querendo melhorar mais, porque se eu me sentisse incomodado, não tivesse feliz, eu talvez não tivesse me esforçando, me motivando para procurar melhorar profissionalmente cada vez mais.

Vida - O meu propósito ali dentro, geral mesmo, é dá o melhor de mim. É não negar serviço, é mostrar serviço. É saber que eu estou ali para ser uma servidora, sempre brinco com meus alunos que eu tenho mais que o termo mais perfeito pra mim, é servidora. Então, estou ali para servir. Então, eu não posso está escolhendo é (pensando). Independentemente de quem está como diretor de ensino, que está como diretor de *Campus* hoje ou quem está como reitor, a minha ideia é, eu vou ser a mesma, eu vou fazer o mesmo que eu poder fazer para contribuir com aquela empresa. Tem que ser um professor generoso.

Respeito - Eu já tenho dito várias vezes lá no Instituto que eu me realizo mais no ensino médio, no médio integrado, porque no médio integrado eu vejo maior interesse por parte do meninos. Tem um conjunto de fatores, eu tenho

- O apego ao serviço público.
- As questões políticas na participação junto a gestão da escola.

- A realização maior é na atuação no ensino médio.

- Gratidão. Egresso da escola pública. Me esforço mais.

- Das necessidades do ensino e da aprendizagem.

- Algumas crenças.

assim, várias hipóteses que levam a isso. Eu sou descendente de escola pública, lá no Instituto eu, eu acho que é assim, eu tenho que me esforçar ao máximo possível, inclusive eu fico muito triste porque eu acredito que essas aulas remotas, lá, dificilmente vão funcionar. Eu não acredito por conta de um sistema que pra eles não vai dá certo mesmo. Vamos lá! Olhe, quando eu entrei no Instituto, pensava que ia ser professor só do ensino médio. Naquela época o concurso que eu fiz foi para professor do ensino médio. Diante da existência, porque no ano que eu entrei estava iniciando a licenciatura, foi mais ou menos em 2002, 2003 que começou a licenciatura. Então, aí eu fui, tipo que, intimado na hora em que você está entrando, em estágio probatório, não tem o que reclamar e pronto. Fui, comecei a gostar e, daí também, comecei a contribuir nas reformulações dos projetos curriculares, isso estava era longe de ser uma licenciatura em Química.

Lá, eu tento fazer um trabalho com um olhar mais atento ainda, porque eu vejo ali que tem muitos problemas emocionais envolvidos, muitos. Só que no Instituto, nos temos um sistema que nos auxilia muito, sistema de apoio e quase sempre eu estou, quando eu preciso, percebo alguma coisa, por que? Como eu não sou um profissional da área técnica mesmo, eu apenas uso o olhar do professor para identificar e, daí eu repasso, isso tem funcionado. Isso também acontece nas escolas particulares. Bom, eu sou muito feliz ali no Instituto! Hoje, mais no

- O surgimento do professor formador e suas atuações.

- Na atualidade – problemas emocionais do aluno. Trabalho de equipe

- Sou feliz no IFPI, mais no ensino médio

- O olhar do professor que cuida e acolhe e traz felicidade.

- A identidade docente como professor no IFPI – CATCE

- Angústias do professor formador.

- Críticas ao ENEM – o aluno não quer.

- Nível médio – trabalho mais com os conteúdos. Ensinar e aprender a partir do conteúdo.

- Na Graduação – aprender e incorporar a docência.

- Assumir a docência. Ser professor. Porque você vai ser um professor.

- Aceitar a ideia de ser professor.

ensino médio, não minto para ninguém. Por que no ensino superior eu fico um pouco angustiado? Porque hoje, o sistema hoje de ingresso das universidades e dos institutos, é um sistema que na minha opinião é um pouco covarde, tipo, eu não vou escolher o curso, aquele que consigo passar eu entro. Então, a maioria dos meninos que fazem hoje Química ali, não querem. Como eles não querem, eles têm o desinteresse e, esse desinteresse termina que afetando a gente, tá?

Poema - Lá no nível médio, acaba sendo aquela disciplina que nós precisamos trabalhar a questão do conteúdo mesmo, para que o aluno aprenda, exercite Biologia, Genética, Botânica, enfim, os conteúdos da Biologia. O aluno para aprende esse conteúdo. Já na graduação, além do conteúdo que a gente, justamente tem que botar eles para aprender esse conteúdo para poder ensinar. Como eu digo para eles, na graduação eu digo: - Olha, pra você ensinar você tem que saber. Isso é básico. Ninguém pode está ensinando as coisas erradas para os outros. Você vai ter que ensinar de forma correta e o correto, está nos livros, nas pesquisas científicas, para saber corretamente algum assunto. E, incorporar essa (pensando), como é que eu digo, é (pensando) esse espírito de ser professor. Eu digo lá na graduação, eu sempre falo para eles: - Olhe, algum de vocês aqui, acha que não vai ser professor? Eu te garanto, tu vais ser professor. Se quiser sofrer mais, tu fazes como eu que sofri

- Atuação na Pós-graduação parcerias com as demais IES.

- Vantagens dos Programas nas Licenciaturas – positivos.

- Mudou a cara das licenciaturas.

- Bons resultados alcançados pelos alunos e egressos.

- Professor, sujeito que está na base equilibrando as atividades de ensino, pesquisa e extensão.

muito, achando que não seria professor durante muitos anos da minha vida. Eu sofri muito. Depois que eu decidi que eu seria professor, até o fim, não sofri mais, não. Eu digo para eles. – Então, algum de vocês aqui que não estão aproveitando as disciplinas pedagógicas, para crescer como docente.

Aproveite, porque a hora é, agora. Depois vai fazer falta. Não faça como eu, porque a partir de minha experiência, porque eu já trilhei o caminho. Eu acho que para mim foi mais árduo, porque na época eu não amadureci essa ideia. Eu digo para eles: - Olha, pra vocês aceitarem essa ideia de ser professor, de tanto aprender Biologia, quanto assuntos pedagógicos, de ensino, acho que vocês vão sofrer menos.

JJ - Eu atuo na graduação, na licenciatura em Química, já atuei na Engenharia, em Alimentos e em Ciências Biológicas e, atuo também nas pós graduações fazendo uma parceira porque a gente tem laboratório. A gente tem a parte de Química, que ajuda o próprio Mestrado do IFPI, tem parceria com a Uespi, tem parceria com a UFPI. Então, a gente não fica parado. Claro que tudo isso tem um custo, porque reagente hoje, tudo cotado em dólar, a coisa não está fácil. É uma “brincadeira” cara, se trabalhar. Mas, voltando ao meu passado, desde a primeira Iniciação Científica, eu vejo isso com muito orgulho porque você tem um aluno inserido no laboratório e ele trabalhando diretamente com pesquisa. Não só a pesquisa, pesquisa, mas a

- Sustentáculo das práticas e ações da educação escolar e formação.

- Sujeito político dentro da instituição, para além da sala de aula.

- O papel político dos estudantes – caras pintadas.

- Resgatando o papel político da escola e a formação para o exercício da cidadania.

pesquisa em ensino, que eu acho que o Pibid e Residência são programas fantásticos, mudaram a cara do IFPI. De todas as licenciaturas do Brasil, eu acho que foi o melhor programa que já surgiu em todos os tempos, porque em primeiro lugar; sustentou o aluno na graduação, manteve ele ali na graduação. Então, esses dois programas Pibid e Pibic, deram um impacto muito grande. É tanto que, meus alunos, eu tenho a sorte de ter alguns alunos, que foram em Iniciação Científica e foram do Pibid e Residência. Hoje, esses alunos são nossos alunos *top* de linha, que estão no Mestrado da UFPI.

Persistência - Eu, na verdade, a minha atuação dentro do *Campus* eu gosto da minha sala de aula e, aí eu levo isso para minha prática porque eu não consigo me perceber fora do contexto da gestão, de estar ali, de questionar, de fazer as críticas devidas, de me posicionar, que muitas vezes os docentes, eles têm esse receio de se posicionar e, eu acho que nós não devemos ter esse receio. E eu digo isso com muita clareza, não tenho medo, às vezes as pessoas: - Ah, você não tem medo? Não. Nós estamos lá, nos passamos por uma seleção, nós passamos por um concurso e nós temos responsabilidades por essa instituição, tanto quanto quem é o Reitor, quem é o Diretor. Talvez, até mais porque somos nós que estamos na base. Então, a minha atuação além da sala de aula, eu atuo, hoje eu estou no Conselho Superior, que é um Conselho

profundamente importante. A gente está ali questionando, sugerindo políticas e, às vezes a própria gestão tem um conflito muito grande quando ver, aquele professor que questiona, que sugere. Já pensa que o professor que questiona, que sugere, já pensa que o professor está querendo alguma coisa e, esse, no meu pensar, podem até achar, mas eu vou permanecer como um sujeito político dentro dessa instituição.

E assim, eu tenho muito forte isso. Eu trabalho com organização, eu gosto muito de incentivar os alunos que organizem grêmios, organizem os DCEs (Diretório Central dos Estudantes), atuem politicamente. Aqui é o lugar de exercício dessa cidadania, de exercício de participação. Então, assim, é um local, a escola para mim é um local que ela agrega tudo, a cultura, a arte, a política e a gente precisam se aproveitar disso.

2.4 Conhecimentos necessários ao exercício da docência ao professor que atua na educação profissional de nível médio e na educação superior, concomitantemente

Transcrições	Observações e Comentários
Dedicação - São diversos, mas alguns são primeiros: Entender a docência como atividade profissional, é necessário para mim entender que estou atuando é um espaço em que a docência é o produto final da formação. Compreender os conhecimentos necessários a essa formação, eu atuo em disciplinas pedagógicas e essas disciplinas são a base para a formação docente, é um conhecimento essencial a ser trabalhado com os alunos, tanto na graduação, quanto nas especializações.	- A docência como atividade profissional processo e produto. - Docência – produto final da formação. - Saberes da docência constituídos no contexto do <i>Campus</i>. - Importância do IFPI na sociedade – reconhecimento social na formação profissional.

A questão do papel da instituição na sociedade. O IFPI tem uma história muito importante na sociedade teresinense e piauiense. Tem uma trajetória, um perfil de produto que devolve para a sociedade. Produtos humanos, profissionais humanos bem qualificados que respondam à demanda da sociedade, que tem como característica contribuir para a sociedade.

Dinâmico

Inacabado - Hoje eu trabalho no Instituto, basicamente com os cursos superiores, na licenciatura. No curso de licenciatura, eu estou procurando pegar as disciplinas onde eu possa estar trabalhando essa questão da prática, que ajuda na formação de tudo aquilo que falei, a questão da ética, do respeito, testando estratégias de ensino. Mas, eu foco muito nessa questão de ensinar Matemática na prática. Então, nosso laboratório de Matemática é um laboratório bem estruturado. Eu acho que no Nordeste não tem igual. Ele (o laboratório) foi realmente, um divisor de águas para o curso de Matemática. Você tinha praticamente produção zero e agora, os alunos produzem bastante para eventos locais, quanto nacionais e, até internacionais. Temos inspirados também muitos TCCs. Então, no âmbito do Pibid tem contribuído bastante nessa formação dos alunos. O laboratório para mim, é um espaço para mim bem querido. Não só por mim, mas pelos alunos, qualquer hora que você chegar os alunos estão

- A atuação no CATCE/IFPI – opção pela graduação e pós-graduação;
- Ensino Superior – licenciatura e pós-graduação.
- Formação pela prática.
- Orgulho do LEM – divisor de águas na formação para o ensino, pesquisa e a extensão.
- Espaço querido pelo professor e alunos – adoram o que fazem.
- Alguns professores não se reinventaram – infelizmente.
- Fala com expressões matemáticas – conjuntos sem intercessões.
- Comparação dos alunos. Em qual metodologia se inspirar para definir seu perfil. Quais conhecimentos são necessários ao bom professor de Matemática.
- O professor de Matemática, o professor matemático e o professor educador.
- Para além da sala de aula, a mega visão que vislumbra a futura atuação do profissional em cuja formação participa.
- Prática pedagógica e docente.
- ProfMat.
- Orgulho do resultado.

lá, eles adoram o que eles fazem. Então, tem realmente contribuído na formação dos três eixos – ensino, pesquisa e extensão. Agora, infelizmente nem todos os professores têm essa visão. Muitos tiveram a mesma formação que eu tive e, não se reinventaram. Então, continuam com aquela visão de que a Matemática tem que ser exposta pela forma pura e abstrata, conteudista, sem dá nenhuma motivação para os alunos, sem fazer nenhuma relação com o mundo real com a Matemática, como se fosse dois conjuntos distintos, que não tem intercessão. Quando na realidade a Matemática está dentro da realidade. A Matemática antes de se desenvolver todos esses conceitos, toda a teoria, todos os algoritmos existiam como um problema. Então, a Matemática foi desenvolvida e evoluída para desenvolver problemas do mundo real, é isso que os professores não compreendem.

Vida - Aí, eu tenho medo até de chorar, porque estou com tanta saudade (entrevista realizada durante a pandemia após 02 (dois) meses de suspensão das aulas devida a pandemia Covid 19) Não tem um dia que não lembre da escola (emocionada). Meu Deus! Hoje uma aluna mandou para mim no celular a imagem, é assim, não tem um dia que eu não chore, só para tu ter uma ideia. Ela (a aluna da licenciatura) mandou para mim, uma imagem da gente se abraçando, e ela dizendo assim: - Oh! Saudade desse abraço, dessa professora! Aí, sabe

- O laboratório como um marco do curso, o antes e o depois do laboratório.

- Saudades da escola.

- Contando histórias da escola, a saudades das alunas.

- As emoções – apego a escola. A escola como um presente de Deus, o juramento ou compromisso.

- Fazer a diferença.

- As dores, alegrias, sensibilidade e espiritualidade do professor formador e suas implicações na atuação docente.

(emocionada). Então, são esses contextos, que acho que a gente é, precisa (pausa) ver se dá para tu ver aí, olha! E a A. e a K. (mostrando a foto que a aluna enviou). Então, em comecei a chorar. Então, assim, no *Campus* Teresina Central, tem todo um contexto na minha vida porque com, (pausa) de ter vindo transferida lá do interior do Ceará, muito fragilizada pela distância, ter que passar muitos dias fora da minha casa, dos meus filhos. Então, eu vejo o *Campus* Teresina Central como um presente de Deus, porque eu tinha muita vontade de conseguir o que eu consegui, que foi passar no concurso para uma instituição federal. Mas, eu não estava feliz lá em Tianguá (CE), por conta da distância da minha família. Então, quando Deus providenciou tudo que eu vim para o *Campus* Teresina Central, então eu prometi para mim mesma agradecer todo dia que eu estivesse lá, fazer tudo que eu pudesse e o que eu não pudesse. Então, eu acho que é (pensando). Eu me sinto retribuindo um presente de Deus, eu tenho que fazer a diferença ali, porque Deus fez a diferença na minha vida, vir para o *Campus* Teresina Central.

Respeito - Ah, tem “enes” cursos, quando eu pego um curso do médio integrado a Eletrônica, médio integrado a Contabilidade, e assim por diante, eu, até mesmo por conta da carga horária, eu fico preso a Química, não tem como a gente interligar muito não, porque a carga horária é

- As peculiaridades da atuação docente no IFPI.

- O professor de Química na formação de profissionais de diferentes áreas.

- Entre o currículo e as necessidades dos alunos.

- Da dificuldade de atender à docência multifacetada. - A potencialidade do professor no atendimento às múltiplas demandas institucionais e acadêmicas. “um para muitos” e como aqui se aplica.

- O conflito com o currículo na formação profissional.

- Outros espaços de formação.

muito pequena para fazer essas interligações. Eu até sugeri na época, faz alguns anos, para que fosse feito apostilhas do próprio Instituto, para cada curso, direcionado, porque aí, iria juntar pessoas das áreas, no caso eu sou da Química. Mas, eu sou da Química e não entendo de Eletrônica, de Contabilidade. Tem alguns cursos, por exemplo, Contabilidade e Administração, que a carga horária de Química poderia ser menor do que numa área de Eletrônica, Mecânica, que tem mais a ver. Isso não acontece, eu vou ser sincero, eu não me qualifico como um professor que fica fazendo o quê? A interligação da aplicação prática específica de cada área. Eu procuro usar aquilo que está sendo mais cobrado no vestibular. Por que? A partir das conversas que eu tenho com os alunos, a maioria deles estão ali para fazer o vestibular. Então, eu faço isso para ver se eles conseguem passar. E aí, eu pergunto para eles, o que vocês querem? Não professor, eu quero é passar no vestibular, e eu falo isso mesmo. Eu direciono para isso mesmo! Eu direciono para o vestibular.

JJ - Eu tive a sorte, eu digo isso, sorte porque quando eu terminei o Mestrado eu lembro, lá para 2003, eu fui convidado para atuar na FAPEPI (Fundação de Amparo e Pesquisa do Piauí). Lá eu tive contato com todos, todos os pesquisadores do Estado do PI. Então, isso me abriu muito um leque de informações sobre o que é a pesquisa no Estado. Aí, e também, a

- Formação multifacetada – espaços e tempo.

- A construção do perfil/identidade docente.

parte de financiamento e comunicação da FAPEPI com outros órgãos de fomento, que é o CNPQ, a CAPES e o MCT, de uma forma geral. E aí, depois eu fiz o Doutorado em Genética e Toxicologia Aplicada e, isso me abriu um leque para eu trabalhar com a parte de farmácia e com a parte de Ciências Biológicas e com a parte de Química. Aí, depois eu fiz o Pós - Doutorado em Química de Produtos Naturais. Então, hoje eu posso dizer que eu tenho um “pezinho” na Farmácia, tem um “pezinho” na Biologia e um na Química e, entenda, não vou dizer que eu entendo de, mas eu entendo a situação das pesquisas no Estado.

É uma força de vontade interior que você possui de não deixar a coisa descer pelo ralo, de botar na cabeça dos alunos e, até dos colegas professores que vale a pena você ter um aluno bem formado, mesmo que isso te custe parte do salário, porque às vezes, você tem que comprar reagente e aí, você tem que tirar do bolso. Mas, vale a pena! É o que eu digo aos meus alunos, estou com uma disciplina prática, inclusive, estou com duas esse período que é um caos, porque eu não consigo voltar para elas, nem *on line*, aqui. Como é que eu vou fazer uma atividade de uma disciplina que é prática? Que o aluno tem que fazer prática? É impossível! É isso que os colegas têm que entender. Então, eu digo para eles assim: - Olhe, aqui no laboratório as coisas precisam acontecer, nem que eu tenha que ir buscar reagente, pedir emprestado na UFPI que é o que eu tenho feito; pedir

- A sororidade docente.
- Complacência docente.
- Altruísmo pedagógico.

- Turmas em que os alunos mantêm a ausência mesmo estando presentes.

- Minha própria base.

emprestado na Uespi, que é o que eu tenho feito; comprado com meu próprio dinheiro, que é o que eu tenho feito. Mas, essas práticas precisam acontecer e, elas com fé em Deus, a gente vai continuar fazendo até o dia que eu puder.

Poema - Eu já tenho, assim (pensando), o meu perfil de professor, eu já o construí assim, ao longo da vida, nas escolas, em tudo. E, é (pensando), é (pensando), o que eu levo assim, para o básico, eu tento levar mais paciência, tento levar, por incrível que pareça, eu tento levar mais otimismo para os alunos. Tento mostrar pra eles que, que (pensando), que dá para eles aprenderem os assuntos, os conteúdos. Lá no ensino médio, eu digo: - Olha, vocês têm muitas oportunidades, além da aula, tem a *Internet*, tem as aulas no *You Tube*, tem textos, tem informações que vocês podem aproveitar para aprender mais, aprofundar no conteúdo. Então, assim, além do conteúdo em si, da minha aula expositiva, da correção de exercícios, lá no ensino básico, eu tento levar muito essa mensagem de esperança para os alunos, de fé, que eles têm potencial para crescer na vida, fazer uma graduação. Enfim, o que eu levo mais é isso mesmo.

Persistência - Olhe, em toda essa minha caminhada, tem momentos em que eu ainda tenho dificuldades, em muitos momentos eu tenho dificuldades de chegar até aquela, olha às vezes eu fico, tem turmas da licenciatura que

tem umas que flui melhor a aula, tem outras que eu passo um mês trabalhando um texto e não consigo fazer ninguém participar. Depois de um mês é que as pessoas começam a interagir e olha que é porque eu tendo de manter um diálogo, muito tranquilo, sem aquela de ser aquele professor que cobra. Claro que a gente tem que cobrar, a gente tem que avaliar, mas sem aquela pressão e aí, a gente ver a dinâmica, como é diferente as turmas e, ainda assim, com toda essa minha caminhada, ainda tenho dificuldades, às vezes, tenho que buscar – Meu Deus onde é que eu posso fazer essa turma “acordar”, participar, falar e vou procurando mecanismos. E, isso, eu acho que isso reflete essa minha própria base.

APÊNDICE C – Ficha de interpretação

Eixos Temático 3 - Formação, Atuação e Práticas do Professor Formador

3.1 Conhecimentos fundamentais à formação e atuação docente nos cursos de licenciatura.

3.2 Sentidos e significados atribuídos à docência a partir da atuação ou experiência como professor formador.

3.3 Atividades teórico-práticas desenvolvidas como professor formador e peculiaridades das práticas na atuação docente, na educação profissional e na formação de professores.

3.4 Conhecimentos teórico e práticos adquiridos na educação profissional que interferem na formação e atuação como professor formador nos cursos de licenciatura.

3.5 Conhecimentos teórico e práticos adquiridos na formação de professores que interferem na formação e atuação como professor na educação profissional.

3.6 Porque ser professor formador.

3.1 Conhecimentos fundamentais à formação e atuação docente nos cursos de licenciatura

Transcrições	Observações e Comentários
Dedicação – O principal conhecimento é o processo de ensino e aprendizagem com ênfase no aprender. Questão básica: Como se dá a aprendizagem no aluno? Para ser professor, todo aluno deveria sair muito bem-preparado, entendendo sobre o que é “aprender”, como se dá a aprendizagem do aluno. (batendo na mesa para reforçar a fala) Acho que sobre o “como ensinar” a gente dá conta. Mas, sobre o como se aprende, ainda é uma dificuldade. Porque é onde muitas vezes a “coisa emperra”, a questão não é apenas da organização das atividades de ensino, como eu aprendi no IEAF. São sobre os aspectos mais amplos sobre a questão do contexto, do perfil da turma, de avaliar o processo. É importante que o professor	- Curiosidade dos primeiros filósofos/professores. Na condição de ser professor. - Uma das questões mais antigas da humanidade “como se aprende?”. - O ensino está mais compreensível, mas a questão da aprendizagem está carente de uma melhor compreensão. - Ensino e aprendizagem ou aprendizagem e ensino. A inversão de saberes sobre os processos de aprender e ensinar. - Ressignificando os saberes da docência que aprendeu no IAF. - Compreensão dos aspectos que permeiam a aprendizagem. - Questões necessários à docência. Importância da avaliação.

acompanhe e compreenda porque o aluno não está aprendendo, como aprende e todas as questões que permeiam esse processo e reflita sobre as formas de intervenção na melhoria da aprendizagem do aluno.

Dinâmico - Ensino a ensinar. Não é apenas a questão de ter o conhecimento da Física. Não é! Além do conhecimento da disciplina, porque o professor de Física tem que saber da Física, mais além disso. Você não tira a roupa de ser professor, você é um professor na formação de futuros professores.

Eu o tempo todo na minha prática, quando estou dentro da licenciatura, sobretudo na Física, estou ensinando um determinado conteúdo, mas ensino também a ensinar.

Eu digo: - Vocês quando estiverem na prática de vocês tem que fazer assim, esse conteúdo é aqui, mas quando eu desço de nível, lá para sua prática você deve fazer desse jeito. Você deve seguir esse exemplo.

Eu ensino a didática da coisa, porque não é apenas a questão de você ter o conhecimento técnico, a Física em si. Você enquanto professor está ensinando outras pessoas a serem professores.

Existem peculiaridades, existem detalhes que os outros precisam saber.

Isso não é uma coisa exclusiva do professor de didática, é de todos nós que fazemos a licenciatura. Todo mundo ali dentro tem obrigação de fazer com que aquele aluno seja

- O ensino que ensina a ensinar.

- Ensinar a ser professor.

- Peculiaridades do ensino que ensina a ensinar.

- Atividades em que aprendo com o licenciandos.

- Saberes na docência. O saber que saber.

um professor, ensiná-lo a ser professor. Não é ensinar a sua disciplina. Você tem que falar assim, sua postura tem que ser essa, você tem que escrever desse jeito. Você tem que falar essa frase.

Eu o tempo todo ensino meu aluno a ser professor.

A gente tem que ter além do conhecimento da disciplina. Mas, o professor de Física que sabe só Física, sem ter aquela postura, aquela dicção, aquela maneira de falar, aquele exemplo, aquela frase.

Eu digo até qual é a frase que meu aluno tem que falar, quando ele for ensinar determinado conteúdo. Eu digo qual o desenho que ele tem que fazer, qual o gráfico que ele tem que fazer quando ele for entrar em sala de aula.

Eu o tempo todo estou dando aula de didática, o professor tem que fazer isso porque o aluno está ti observando. Ele não está olhando apenas o conteúdo “seco”, ele está olhando uma pessoa ali. Você não vai ser irresponsável.

Inacabado - Assim, mas eu acho que falta para nossos professores é (pausa) eu diria que abrir a mente. Sair da zona de conforto, fazer uma reflexão acerca da sua prática, se está conseguindo alcançar os objetivos, os seus objetivos que nos traçamos naquela disciplina e ver – Poxa, eu não estou tendo o êxito que eu desejava, eu estou repetindo essa minha metodologia, a mesma metodologia, ano após ano. O professor chega mesmo a dizer: - Não, é

- O que falta aos professores – abrir a mente, sair da zona de conforto – Uma busca pessoal pelo que lhe interessa.

- A “linguagem” matemática como expressão de sentidos e significados da reflexividade docente. Redimensionando e ressignificando a linguagem para si, como expressão da subjetividade docente.

- O que os professores de Matemática não compreendem.

- A consciência de si. Saber de si.

assim mesmo. Não posso fazer nada, essa é a realidade que o aluno chega. Então, eu acho que a primeira coisa que ele tem que fazer é uma autoavaliação, uma autocrítica e, verificar: - Será que eu não poderia desenvolver uma outra metodologia, buscar novos conhecimentos, de tal maneira que eu possa melhorar esse desempenho, essa aprendizagem de nossos alunos. Então, é assim, aí essa busca não seria necessariamente, sei lá (pausa), buscar uma capacitação, mas uma busca pessoal. Ler artigos, quando eu comecei minhas orientações eu comecei a ler muitos trabalhos, vendo sobre a Modelagem Matemática, práticas, utilização de materiais concretos em sala de aula. E, a gente foi vendo êxitos de trabalhos.

Eu acho que é assim, da minha experiência o que eu fiz foi assim, comecei a ler, cheguei a (pausa) como é que eu posso dizer, cheguei a plena consciência de que aquilo que eu estava fazendo, não era satisfatório. Eu não estava contribuindo efetivamente na sociedade, não estava sendo um profissional, por assim dizer, útil. Então, (pausa) no momento em que a gente faz essa reflexão, essa autoavaliação, vem a conscientização e você fica modificado. É preciso que o professor fique incomodado. Não se acomodar, ficar sempre incomodado naquela expectativa de melhorar. A medida que você vai desenvolvendo, você vai buscando as informações, vai pondo em prática, na sua prática profissional docente, isso vai lhe estimulando a você cada vez mais buscar

- Dificuldades de adaptação como professor cursos técnicos no IFPI por falta dos laboratórios de Matemática, já trazia a experiência positiva da escola pública.

- O alcance da pesquisa na formação para o exercício da cidadania.

- Não estava sendo um profissional útil.

Ficar sempre incomodado – ação do inacabado.

- A atuação na licenciatura favorece investir tudo na formação docente.

- A construção da identidade com a formação de professores.

- As peculiaridades da atuação do professor formador no contexto do IFPI e

melhorar, cada vez mais. Então, é uma coisa sempre inacabada, é constante. Manter a mente aberta.

Vida - Eu estou até muito acomodada na formação docente, pelo fato de, como eu tenho muito essa identidade ali com o curso de licenciatura, eu (pensando) aos poucos foram me tirando, nunca pedi nem nada, mas aos poucos foram me tirando do ensino médio e dos tecnólogos (cursos), me concentrando. Então, hoje por exemplo, nesse semestre eu estou lotada totalmente na licenciatura, estou sem aula no ensino médio e nos cursos tecnológicos. Então, isso termina sendo um fator que favorece você investir tudo ali na formação, na prática do professor formador. E aí, você pensa 24h por dia naquilo, na formação. Então, tanto é que quando eu pego uma turma lá no tecnológico, que eu dou aula lá, um semestre sim, outro não, no Curso de Tecnologia em Alimentos, e eu dou aula para eles lá, de Microbiologia, de Microscopia, e dou para os meus lá na licenciatura. Só que quando eu vou dá Microbiologia e Microscopia na licenciatura, eu estou sempre trazendo o contexto teórico-prático, lá nas salas de aula, e aí quando eu vou para o 2º andar, eu me pego nesse contexto. Aí, fico tentando me adaptar para sair desse perfil do professor formador e focar mais em outra vertente. Então, eu acho que um professor que fica todo semestre, um dia aqui, outro acolá, eu acho que isso atrapalha.

a importância do planejamento na atividade docente multifacetada.

- Conflitos. A atividade docente multifacetada implica em diferentes abordagens do conteúdo em diferentes níveis de ensino. Mas, favorece investir tudo na formação – contradições.

- A atividade docente multifacetada, atrapalha ou pode ser considerada um investimento, tendo em vista a atuação na formação de professores para a educação básica?

- Sobre a resistência e atuação dos professores formadores que não se identificam ou não gostam de atuar na formação docente e suas possíveis consequências.

- A preocupação com o conteúdo para além do professor conteudista.

- Base epistemológica: o domínio da matéria de sua disciplina. ´

- De posse dos objetivos.

- Perfil de professor para a sociedade.

- As estratégias para a formação docente – leituras e domínio de conhecimento.

- Quando o aluno resiste.

E assim, eu vejo que se a gente tiver boa vontade, se a gente conseguir, se a gente tiver um bom planejamento, porque isso é muito importante. Eu, às vezes é (pensando) me pego é, é, é, fazendo todo esse processo de adequação, de organização no plano. Então, quando eu já vou para a prática, para essa rotina, eu já estou bem esquematizada com meu plano, entendeu? E isso, ajuda muito, eu acho que quando o professor é pego assim, de surpresa, ou que ele não está preparado, ele não quer se preparar, isso é fator que pode atrapalhar, e muito. “Botar” um professor para trabalhar, com formação que não quer, que não tem esse perfil, que a gente vê, as vezes ali, os professores que não querem ir para licenciatura, e vão porque precisa de professor lá. Então, se ele não tiver isso bem definido, cria barreiras e pode ser que o processo não seja tão bom!

- É essencial o professor saber sua matéria, sua disciplina. Então, para mim é assim, é estudar mesmo o que você vai ensinar, porque se você não estudar você não vai conseguir aplicar nem uma metodologia que fuja daquele “slide”. Então, é muito isso, é você estudar muito, muito, muito o que você vai ensinar. E, de posse dessa segurança do conteúdo, dos objetivos que você quer, eu acho que a gente pode levantar voos, entendeu? E, mesmo o aluno, porque eu sempre notei que o aluno, acho que o professor, nós temos um perfil de sociedade que acha que o professor quando coloca o aluno em atividade ele está fugindo da responsabilidade dele, de que

- Geertz -buscar entender como o outro entende.

- O conflito cognitivo do aluno que reclama do professor conteudista e reclama do professor que incentiva sua autonomia nas leituras e construção do conhecimento.

- Leituras de mundo e as leituras epistemológicas.

- Em busca desse *status*.

- Foco na sequência do conteúdo.

- Base curricular. Saberes curriculares.

- Orientações para a autonomia do futuro professor da educação básica.

ele não sabe e bota o menino para lê, bota o menino (pausa), sabe? Então, eu acho que a gente precisa mostrar que sabe para poder não deixar o aluno confundir isso. De que, apesar de eu saber, não posso passar o meu saber para você, seu saber tem que ser construído e tem que ser adquirido por você. E aí, a medida que a gente pensa nessas estratégias e tudo, é meio que a gente rema um porquinho contra a maré, porque o aluno também não está disposto a sair da passividade, porque para ele muitas vezes, ele tem uma rotina cansativa, muitas, muitas vezes ele está querendo mesmo é ficar sentado ouvindo o professor e estudar depois na hora que pra ele for melhor. E quando você pega ele 1 hora da tarde (13h) e bota pra ele se mexer, bota pra ele (pensando) cria esses conflitos também. A gente está ultrapassando muita barreira, para poder fazer o aluno, também o nosso aluno hoje professor em formação, eles entenderem isso, porque muitas vezes, eles reclamam do professor conteudista, que está passando conteúdo, conteúdo, mas eles também reclamam do professor que está tentando eles caminharem por esse caminho. Eu acho que a gente vai ter que conseguir aí, esse status, devagarinho. É isso!

Respeito - Bem, uma coisa que eu tento fazer e é difícil, uma sequência lógica dos conteúdos a serem repassados para os meninos. É como eu digo, para o professor formador no caso, é muito importante que ele tenha o conhecimento lógico,

- O professor para ensinar outro professor – exigente e rígido.

- Habilidades, dilemas da docência.

- Conhecimentos pedagógicos, didáticos, tecnologias aplicadas à educação.

- Como se estivesse começando junto com os alunos?

- Necessário conhecimentos sobre relações interpessoais e empatia docente.

- Os limites/fragilidades da relação professor – aluno.

- Autonomia, criatividade e a capacidade do professor de se reinventar.

técnico da disciplina. Mas, que ele tenha uma noção de qual é o planejamento na sequência correta do conteúdo que tem que ser abordado. Por exemplo, eu às vezes quando eu vou ministrar uma disciplina, eu passo muito tempo pensando na sequência do conteúdo daquela disciplina que eu vou repassar para os meus alunos. Isso aí, é uma coisa que quando eles forem futuros professores, eles têm que ter na cabeça, que não é obrigado chegar num determinado local de trabalho e ter um livro adotado ou que venha a adotar um livro, que ele precise seguir exatamente aquele cronograma do livro. Ele tem que ter autonomia e definir aquela sequência da maneira mais lógica possível. Outra coisa que eu costumo fazer muito nas minhas aulas, conversar com os alunos as estratégias de ensino para tal conteúdo. O ideal é que seja assim, né? Ali, uma boa parte dos meninos, dos meus alunos ali, eu não sei o quanto eles reclamam de mim para os outros professores, mas, dizem que eu sou muito, digamos assim, duro. Que eu não sou maleável. Mas, porque eu tenho que realmente ser duro porque professor para ensinar outro professor, tem que ser rígido mesmo.

Poema - Aí, você vai ter que ter um pouco mais de leitura, nessa área de conhecimento, tipo, esqueci o nome desse autor que trabalha as habilidades, aquelas habilidades que (pensando). Você vai ter que (pensando) ter

- Equilíbrio entre o ensino – pesquisa – programas – estrutura de laboratórios.

Curso Licenciatura Química IFPI – melhor do PI.

- Professores dedicados.

- Proximidade professor – aluno.

- Favorece um atendimento pontual e individualizado – aluno com tendência suicida.

- Equipe de professores e um atendimento diferenciado a partir das necessidades individuais ou do perfil do aluno.

- A relação dos conhecimentos teórico-práticos.

- Uma das coisas que eu levo para minha prática.

- As implicações com as políticas educacionais, as contribuições da Sociologia da Educação para o fazer docente e a prática da cidadania.

mais leitura na (pensando) na parte pedagógica, na parte de ensino, conhecer ferramentas de ensino, na tecnologia. É (pensando), melhorar na didática em termo de plano de aula, plano de curso. Você tem que dominar, saber fazer um plano de curso, plano de aula. Saber organizar uns slides, aí para isso você vai ter que ter leitura, ou até mesmo um aprofundamento em algumas disciplinas pedagógicas, tipo Didática, conhecer um pouco mais sobre a Psicologia humana, porque vai enfrentar diversas situações em que, às vezes o professor também acaba se afundando. O professor lida com muitos alunos e no final você deve está fortalecido pra ajudar ele. Se você estiver fragilizado, o aluno fragilizado e você fragilizado junto com ele, você vai ajudar ele como? Então, você tem que está fortalecido. Essa convivência com eles, e na hora que precisar você saber dá um conselho, se fortalecer para contribuir.

Nas minhas aulas, eu gosto muito de conversar com eles, falar um pouco da minha experiência, na parte psicológica, na parte didática. Eu digo: - Olha, quando você estiver dando aula, aquilo que você acha que é ruim, que o Professor Poeta não está fazendo direito, você não faz. Se você acha que outra metodologia, de outro professor é melhor, você faz. Não precisa fazer igual, você faz um arranjo, você traz para você aquela metodologia, faz um arranjo e trabalha ela com teus alunos.

JJ - Os nossos cursos de licenciatura no IFPI, falando aqui diretamente para o curso de Química, nós, eu sei que ainda temos problemas, mas, nós encontramos equilíbrio, que eu acho bem interessante. Você unir a parte do ensino aplicado diretamente e, você poder ter programas ancorando as licenciaturas. Por exemplo, Pibid, Residência Pedagógica, o Pibic e, ter dentro da própria graduação uma estrutura laboratorial que realmente dê suporte para o aluno, eu acho que isso tem feito com que nossa licenciatura, e eu ouço nos corredores, veja só, que o nosso curso hoje é o melhor do Estado. O curso de Química do *Campus* Teresina Central, hoje é o melhor do Estado, porque nós temos professores altamente dedicados, os professores de Didática, os professores de Psicologia, os professores de Estágio, os professores da área em si, são muitos dedicados.

No IFPI existe uma proximidade maior entre o aluno, entre os professores.

Persistência - Quando eu paguei disciplinas na área de Sociologia, eu tinha muita dificuldade porque, às vezes você lia teóricos de uma forma que você não ver uma relação daquilo que você está estudando com a tua realidade. Eu pagava disciplina na área do bacharelado, às vezes eu digo: - Como é que eu tenho que aliar isso aqui e eu não percebi muito o professor fazer isso. Nas licenciaturas, já percebia isso, os professores que eu tive na formação em licenciatura. E, é uma das coisas que eu levo

para a minha prática, quando eu chego na sala de aula, a primeira coisa que eu digo: - Será por que a gente estuda Sociologia da Educação? Qual a relação que eu vou ter, enquanto professor, com a realidade social? Quem sou eu? Será que eu estou inserido nesse contexto ou estou fora?

Eu tento na minha prática em sala de aula, mostrar isso para eles, eu digo: - Olhe, vocês pagam essa disciplina, vocês estão estudando Sociologia da Educação para vocês, minimamente terem uma base de compreensão do processo de formação de vocês e como vocês vão atuar naquela escola, que é uma instituição. Vocês vão estar inseridos numa política, chamada política da educação, então, é preciso que a gente consiga fazer essa leitura.

Para que servem esses saberes que vocês vão ter acesso aqui na disciplina, para o meu fazer docente, na minha sala de aula, no meu cotidiano, não é só para a sala de aula, para o próprio dia a dia daquele sujeito.

3.2 Sentidos e significados atribuídos à docência a partir da atuação ou experiência como professor formador

Transcrições	Observações e Comentários
Dedicação - É uma responsabilidade muito grande porque o aluno muitas vezes vê a gente como um espelho. Tem o sentido de responsabilidade de que é esse profissional que estou contribuindo para levar a sociedade, que pode ser um excelente profissional ou um profissional cheio de falhas, limitações, com carência na formação.	- A responsabilidade na formação de futuros professores. Professor – espelho para o aluno. - Questionamentos, angústias e incertezas.

Aí surgem os questionamentos sobre será que errei? Será que sou eu? O que poderia ter feito melhor.

É angustiante porque tem turmas boas que dá prazer. Em outras turmas não flui, parece que você está “tirando leite de pedras”. (Emocionada).

Nesses momentos penso sobre as escolhas do aluno. Será que ele (aluno) está no lugar onde de fato gostaria de estar? Será que foi uma escolha pessoal ou foi imposta pelas circunstâncias da vida, sobre a nota que deu para passar.

Outra questão que me angustia, é essa formação fragmentada que nós temos nos cursos de chamar as disciplinas de pedagógicas, de pedagógicas e as específicas, de específicas.

Dos alunos entenderem, que as disciplinas pedagógicas são importantes. De não entenderem a importância das disciplinas pedagógicas. Essa fragmentação ou “disputa” que leva os alunos a acharem que algumas disciplinas são mais importantes que outras, de acharem que para tal disciplina não precisa estudar que “passa” do mesmo jeito. As disciplinas específicas têm que estudar, fazer a prova para passar.

Dinâmico - Ser professor formador mudou muito minha postura, saber que estava ensinando outras pessoas a serem professores, mudou muito minha postura. Quando eu ministro uma disciplina, que ela tem o caráter de uma disciplina, que vai lá para o ensino médio.

- Onde foi que nós erramos?

- Eu fico pensando assim [...] Respostas: eu sempre penso na questão das escolhas dos alunos – pessoal ou imposta pelas circunstâncias da vida. Continuamos a trilhar os mesmos caminhos?

- Formação fragmentada – Cultura docente? *Habitus* docente?

A “fragmentação” da formação inicial.

- Disciplinas pedagógicas versus disciplinas específicas.

- Qual o entendimento das disciplinas pedagógicas. Preconceito ou o aluno pensar que é fácil de passar e não valorizar.

- A experiência como aluno e professor de escola pública favorece uma melhor contextualização da escola futuro campo de atuação do egresso – Processos formativos.

- Outras práticas formativas atuais também corroboram para a personificação do professor formador. São práticas pedagógicas de ensino e aprendizagem em conjunto com outros colegas professores e alunos na formação inicial. Um novo começo.

Nessas circunstâncias, eu me sinto muito confortável porque além de ensinar o conteúdo ali, eu ensino a ensinar lá.

Outro momento, é quando estamos ensinando para atuação na escola pública, eu fui de escola pública, conheço a realidade da escola pública, porque estudei e trabalhei na escola pública. Trabalhei no Maranhão (MA) durante nove anos em Timon e trabalhei em escola no Piauí (PI). Então, conheço a realidade da escola pública enquanto aluno e professor. Então, eu falo dessa realidade para meus alunos, qual o tipo de organização que eles vão encontrar na escola. Voltei para o Edgar Tito como professor, nas mesmas salas em que fui aluno, sei das dificuldades.

Tive outra experiência em que aprendi muito, através de uma disciplina ministrada com dois professores em sala de aula, um de disciplina específica, outro das disciplinas pedagógicas. Na disciplina Instrumentação para o Ensino Fundamental.

Orientar o aluno para preparar uma aula com instrumentos, como ele desenvolver um exemplo, a partir de uma situação problema.

Eu aprendi muito com essas práticas, quando estava ensinando, porque foi inédito para mim.

As disciplinas que envolvem esse caráter experimental, elas nos ajudam enquanto professor. Na verdade, a gente aprende o tempo todo e não apenas nas disciplinas A, B ou C. Mas, em algumas delas você tem um conforto maior.

- A ética do professor formador.

- Não cabe a hipocrisia de “faça o que eu digo e não faça o que eu faço”.

- Ilustrando um tipo de professor que seja idealizado para os licenciandos.

- A construção da identidade tardia, diferente da formação atual em que os alunos tem mais oportunidades.

- Imagem refletida no espelho.

- Junte o que é bom de cada um e a construção de um professor mais perto do professor ideal - A construção do professor, mais perto do ideal.

Inacabado - Nossa responsabilidade como educador, tudo aquilo que a gente fala, a gente tem que ser, a gente tem que se policiar também, com o que a gente fala para que não ocorra situações ruins na formação do aluno. Como eu disse antes, essa formação pelos exemplos que eu tive durante toda minha trajetória acadêmica. Mas, assim, o professor ele tem que realmente dá aquela formação completa. Não sei se estou expondo bem. Uma boa formação, abrangente, não só de conteúdo mais também, como cidadão, como profissional, ético (pausa) por aí vai

Vida - Eu acho que aí a gente passa a medir melhor nossos atos, por exemplo, porque não adianta eu ir para a sala de aula dizer uma coisa e fazer outra. Eu acho que para o aluno isso pesa muito. Então, eu acho que quando você vai para uma sala de aula, lá no curso técnico de formação da área da saúde, eu acho que lá os meninos estão, não estão muito preocupados, não (pensando) eu (pensando) como eu não sou para eles uma referência de professor, como eu acho que eu sou para os meninos lá do curso de licenciatura. Então, eu acho que gente precisa (pensando) assim, acho que cai e muito a ficha assim (pensando). Olha, eu vou para uma sala de aula, de futuros professores, e que tipo de professor eu quero ilustrar para eles, para que eles possam futuramente serem professores melhores. Ai, eu foco muito nos meus erros, nas

- Docência na educação superior impõe constante aprofundamento.

- Importância da leitura.

- A docência que agrega diferentes posturas ao professor.

- A preocupação do professor formador.

- Passa para o outro lado – onde eu já pisei já estive no lugar da futura atuação.

minhas fragilidades e, sempre pontuando que (pensando) coisas que eu não tive na minha formação que talvez seu tivesse feito, com uma contribuição maior para eu ser uma melhor professora.

Então, quando eu vejo por exemplo, que ele tem um professor de estágio, tem o professor da área específica, tem o professor da escola, é muito professor contribuindo para ele ser professor. Então, se cada um de nós, nesse contexto aí poderemos referenciar de alguma forma, porque eu entendo assim, eu sempre vejo assim, eu não sou um modelo, para muitas coisas, mas eu queria que pelo menos, o lado bom. Eu sempre digo isso: - Tem uma coisa boa em mim. Tem uma coisa boa no fulano, tem uma coisa boa no beltrano, junte o que é bom de cada um de seus professores e construa você um professor que pode ser melhor, porque você vai apontando as falhas de um, as falhas de outro e conseguindo construir um professor, mais perto do ideal.

Respeito - Quando a gente trabalha uma disciplina no curso superior, você é convidado a estudar mais. Então, você termina que constantemente aprofundando. É como se você tivesse que, voltando a uma licenciatura, é um aperfeiçoamento contínuo. Agora, obviamente que eu não uso muitas coisas do que ensino lá, no primeiro ano do Instituto, eu faço o filtro. A leitura aprofundada é aquela história, quando a gente vai lendo, vai tendo a maneira de falar uma coisa, a maneira de escrever algo, vai mudando.

- Não aceita críticas ao professor.

- Orgulho dos egressos.

- O dinheiro não paga o compromisso do professor.

- O encontro com o egresso – prazer.

- Atuar na graduação é fantástico.

- A experiência como professor formador sendo professor substituto em outras IES

Então, isso vai ajudando nas outras aulas lá do médio integrado, também.

JJ - Antes você não tinha essa preocupação de ter, de ter formação, aí quando você entre na licenciatura, imagina, você muda radicalmente, você passa para o outro lado. Você diz: - Agora, eu vou formar gente que vai atuar onde eu estava. Então, eu digo: - Olhe, você precisa saber isso, saber aquilo. Estude isso, estude aquilo. Então, é totalmente diferente! É tanto que, quando eu vejo os colegas da rede particular, pai de aluno e meus filhos aqui criticarem algum professor, eu digo: - Rapaz! Olhe, não é por aí, explico e tal, tal, tal. Então, eles me perguntam: - Por que tu defendes os professores? Eu digo: - Não, não estou defendendo professor. Eu estou defendendo aquele cara que está com seu filho no período que você não pode estar. O seu dinheiro não pode pagar isso. Eles estão sabendo disso agora, né? Porque estão com os filhos vinte e quatro horas por dia em casa. Eu digo: - Seu dinheiro não pode pagar esse compromisso que o professor tem com o seu filho, lá na escola. Então, eu acho, por exemplo, tem as alunas que se formaram em Matemática que eu encontro com elas lá no colégio do meu filho. Então, na hora que elas me veem, me abração. – Professor, tudo bem? Eu digo: - Tudo bem. Resultado, essas alunas são “crias” nossas, do Instituto Federal. Então, eu acho que nós estamos no

– melhor compreensão da formação docente, sem comparações e com comparações.

- Versatilidade e interdisciplinaridade na disciplina Projeto Integrador – melhor aproximação com temáticas afins e pares. Possibilidades de intervenção.

caminho certo. Eu acho que atuar na graduação é uma coisa fantástica! Eu acho que quem atua devia dar mais valor, sabia?

Poema –

Persistência - Na época que eu passei no concurso do IFPI eu já tinha essa caminhada na formação docente, porque já trabalhei na Uespi, com formação de professores, trabalhei nos períodos especiais que era formação de professores, como substituta também foi na formação de professores. Nos Instituto Federal, a dinâmica era outra porque quando a gente trabalha nessas funções como substituta você não tem a possibilidade de desenvolver outras atividades, é só ali na sala de aula. Quando eu assumi essa disciplina nos cursos de licenciaturas, eu fui vendo a possibilidade da gente desenvolver outras atividades como a própria pesquisa, os trabalhos de extensão, também são importantes. Eu vejo que lá no IFPI, teve uma disciplina lá, eu acho que é, não sei se hoje ainda chama Projeto Integrador e, que nos dá a possibilidade da gente desenvolver várias atividades, junto a disciplina Sociologia da Educação, da gente desenvolver projetos de intervenção, trabalhos de pesquisa, ainda que seja inicialmente, com aqueles alunos da disciplina Sociologia da Educação. Então, assim, para mim isso é muito importante e, fora os projetos que eu gosto de desenvolver.

3.3 Atividades teórico-práticas desenvolvidas como professor formador e peculiaridades das práticas na atuação docente, na educação profissional e na formação de professores

Transcrições	Observações e Comentários
Dedicação - As contribuições dessas articulações entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão são inegáveis. As pesquisas são atividades que contribuem como processos na formação docente produzindo conhecimentos e saberes como resultados de experiências desenvolvidas por alunos e professores. Trazem produtos materiais que são utilizados para discussões em sala de aula, para pensar sobre os resultados alcançados, que ajudam a pensar em outras atividades de demandas dos alunos. As experiências como professora formadora geram necessidade específicas que desafiam a continuar a desenvolver atividades de pesquisa e extensão porque os alunos se envolvem e trazem novas demandas e querem continuar participando mesmo sem bolsas, que os levam a pensar em alternativas para situações que observam em atividades de extensão, durante os estágios supervisionados nas escolas. Dinâmico - Tem vários aspectos, vários momentos, vários locais onde esse professor formador tem que atuar. Tem que mostrar para o aluno o mundo que está lá fora. Que não pode ensinar apenas aquela coisinha. Ele tem que ensinar para o mundo e para a vida. Porque ele vai estar lá em contato com o aluno. Ele tem que	- Contribuições e articulações das atividades de ensino, pesquisa e extensão Os resultados são produtos para discussões em sala de aula. O produto gera material para outras pesquisas e participações em eventos. - São produtivas. - As experiências em sala de aula que geram pesquisas, os alunos buscam respostas aos problemas observados durante os Estágio Supervisionados. - Essas atividades implicam no desenvolvimento profissional e acadêmico, na melhoria das atividades da sala de aula universitária e nas escolas campo de estágio e, na aprendizagem do professor formador e do futuro professor, assim como dos alunos e professores da educação básica. - Olhar para fora de escola e levar o aluno em busca desses conhecimentos. - Imagem invertida da docência.

ter um leque de informações. O professor formador tem que saltar os muros dessa escola. Ele tem que ir para a praça, para a sociedade. Uma das disciplinas que apareceu nos projetos novos, a disciplina Projeto Integrador. A gente vai para praça, a gente vai para a sociedade, para um bairro, para uma escola. A gente toma um banho de realidade, a gente diz e mostra a coisa para o aluno. Não é só dentro da sala de aula, a gente mostra a sociedade, a gente faz pesquisa, a gente... Tem o Pibid, também. Tudo isso dá um banho de realidade no aluno. O professor formador não tem que está apenas dentro da sala de aula, ele tem que pesquisar com seu aluno. Ele tem que ensinar a pesquisar. Ele tem que pesquisar junto com o aluno. Ele tem que sair de dentro da sala de aula, para o aluno fazer uma educação diferente lá fora. Já acabou, não tem mais vaga para aquele professor eminentemente de sala de aula, de quadro e voz. O mundo mudou, é muito dinâmico. Ele tem que ensinar coisa nova para o aluno sair um professor novo.

Inacabado - Eu sou um professor que eu hoje, eu tenho plena consciência dessas experiências que eu já obtive, dessas minhas práticas, assim como orientar alunos a também a fazer o mesmo, nossos alunos de licenciatura. É a questão de apresentar a Matemática de uma forma concreta, realista e não dando exemplos hipotéticos.

Mas, para mim o sentido maior é que se cumpra o objetivo, que é fazer com que você aprenda o máximo daquele conhecimento proposto e que o

- A consciência do que faz – compromisso com a docência.

- Sentido da docência – que os alunos alcancem os objetivos propostos.

- Autodidata e autoformação.

- O “básico do básico de todo professor” – bases epistemológicas, em que cada professor escolha (re)organiza os saberes para possíveis intervenções utilizando estratégias cuidadosamente integradas aos objetivos e ao perfil dos alunos para as criar possibilidades de ensino e isso, atender as finalidades do professor e as expectativas e interesses dos alunos.

Profissional útil.

aluno possa utilizar esse conhecimento matemático para resolver problemas da vida dele, do dia a dia, tanto pessoal, quanto profissional.

Então, o básico do básico de todo professor e ter o domínio daquilo que ele vai ensinar e, diante da realidade dos alunos, ele saiba intervir utilizando estratégias corretas para ensinar para aquele público específico. Então, eu acredito que a mesma aula para um público de jovens e adultos, é diferente para os menores, para a área rural, zona urbana (pausa) eu não sei (pausa) Então, o professor ele (pausa) eu sempre digo para nossos alunos, vocês têm que entender, se colocar no lugar do aluno e procurar encontrar a melhor estratégia que você pode ter alcance de seu trabalho e cumprir sua finalidade, para que você se sinta um profissional útil.

Vida - Eu tenho hoje um propósito que é a gente conseguir através do Laboratório Didático de Ensino de Ciências, a gente se aproximar das escolas públicas. Eu quero fazer um projeto mais direto, de pegar uma escola campo ou várias escolas campos e a gente fazer o Laboratório Didático dentro dessas escolas campos. A gente fazer, o IFPI enquanto escola de formação de professores, mais presente dentro dessas escolas. Além desses laboratórios, eu trabalho, eu coordeno o Laboratório de Microbiologia e Imunologia. Eu estou com um projeto de Extensão em andamento, esse projeto de Extensão é mesclando a área específica com

- Quebrando paradigmas em relação a construção dos laboratórios de ensino.

- Projetos e projetos.

- Projetos: Laboratórios de ensino nas escolas de aplicação.

- *Kits* experimentais.

- Sala de aula.

- Estou preso ao ensino!

- Foco: no ensino. Dívida com a pesquisa e extensão.

- Sente um certo distanciamento e pouco participação em outras atividades.

a área pedagógica, porque é construção de *kits* para o ensino de Ciências em escolas públicas, construção de *kits* experimentais de aulas, de atividades e experimentos para os alunos levarem para as escolas. E, a gente estava fazendo, estamos participando de pesquisas juntamente com o pessoal lá do Curso de Biologia, quanto os alunos do Curso de Alimentos. Nós temos um PIBIC, pesquisando sobre a qualidade de microbiologia de doces comercializados aqui em Teresina, doce de batata doce. E, na parte de ensino, eu estou com 20h aulas, em sala de aula.

Respeito - Nessa parte aí, eu estou devendo, eu estou muito preso ao ensino. Eu estou muito preso ao ensino mesmo! Talvez porque eu não saiba fazer essa parte aí. Eu vejo assim, diante do fato de não ter uma dedicação exclusiva, meu tempo fica corrido. Eu acho que ajudei muito na Residência Pedagógica. Mas, eu não tenho participado, mesmo, porque, também, ali no Instituto tem muita coisa que a gente fica de fora, não sei porquê. Tipo, vamos lá! Participação de banca de TCC, ninguém me chama. Eu também não vou me oferecer. Eu já orientei, mas eu faço assim, deixo bem à vontade, eu só oriento aquelas pessoas que vêm me procurar. Por que? Porque eu acho que nessa relação tem que ter afinidade também, entre o orientando e o orientador. Nessa parte aí, por isso que eu estou dizendo, eu não participo tanto, por conta de os convites serem também poucos.

- Da articulação/peculiaridades docentes no CATCE IFPI.

- A única diferença é o nível do conteúdo.

- O processo de transição de professor da educação básica para professor formador.

- O prazer de estar na sala de aula.

Mas assim, dentro do que me procuram eu tento ajudar.

Quanto à articulação entre as formas de atuação docente, o trabalho com os alunos do ensino médio e a atuação como professor formador, eu administro isso muito bem! A minha aula no ensino superior tem uma diferença mais na parte do nível do conteúdo. A relação professor – turma de alunos é praticamente a mesma, eu converso com os meninos, não tem muito essa questão de: - Ah, eu estou no ensino médio, agora eu vou para o superior, vou aumentar um degrau, não! Estou no mesmo nível ali dos meninos, a única diferença é o nível do conteúdo, que aumenta.

Poema - Eu passei pela falta de experiência e tive que me esforçar muito para tentar acompanhar o ritmo de graduação. É algo mais, além de aula, da aula do quadro, seriam as aulas práticas em laboratório, seria o envolvimento em eventos, a organização de palestras, a organização de outras atividades. supervisão de Estágio. Eram, quatro ou cinco doutores e, eu especialista. E eu, tinha vergonha de perguntar. Eu não tinha acesso para eu perguntar pra eles, ficava com vergonha, assim e tal. Aí disse: - Vou aprender aqui na raça. Ai eu fiz! Naquela tentativa e erro, dá certo, dá errado. Uma hora você acerta e vai (pensando), pois foi dessa forma. Foi difícil também!

- Hoje eu me divirto. Eu digo é muito para meus alunos, até porque como eu sou da gestão e a

- Paixão pela experimentação no ensino que desafio o aluno a pensar uma escola diferente para uma dada realidade.

- Ilustração da escola real para uma possível futura realidade de atuação e intervenção.

- A transcendência da atuação docente, o que não verei.

- Peculiaridades da atuação concomitante.

gestão é muito burocrático, muito melindroso, papel, memorando, resolve problemas ali no primeiro andar. Ali, eu tenho que resolver de lâmpada queimada, banheiro sujo, professor que não veio, algum entrevero com aluno. A gente tenta resolver tudo ali. Ai quando diz assim, é a hora da minha aula, para mim é uma diversão. Eu me divirto nas minhas aulas, hoje. Eu digo assim para meus alunos: - Vamos crescer! Aproveita para crescer, como pessoa, como professor, como profissional. Daqui uns dias, nós vamos ser amigos de trabalho e eu quero ter o prazer em dizer que você foi meu aluno. Não me venha com aquela aula, que ninguém suporta. É essa a mensagem.

JJ - Na pandemia, agora, eu estou tentando me preparar para essas aulas. Confesso, que não será fácil. As atividades teórico-práticas anteriores, eu sempre procuro desenvolver projetos e, eu gosto muito. Todas as minhas disciplinas práticas, os alunos são convidados a fazer um projeto de intervenção que eles fariam numa escola. Eu digo: - Olhem, façam de conta que tua escola, aí cito um “exemplinho”, de um município mais pobre do Piauí (PI) ou do maranhão (MA). Então, eu gosto muito, tenho uma verdadeira paixão pela experimentação no ensino de Química. Essa parte, eu levo assim ao pé da letra, a risca. Os alunos, em todas as disciplinas são convidados a desenvolver esses projetos, apresentar a teoria, defender e apresentar na prática. E, para dá mais pressão,

eu boto a equipe para filmar e editar. Eu acho isso muito legal! Isso o torna independente. Melhora a percepção dele do ensino e, faz com que ele seja um professor diferente. Quando ele chegar lá na escola, ele vai ter uma inquietação que vai ser própria da formação dele. Ele jamais vai aceitar ficar parado ou ver laboratório fechado ou não fazer prática. Ele vai fazer, com certeza!

Persistência - Na verdade, no ensino médio a gente tem uma organização didático pedagógica de conteúdo que é muito alinhada ao cotidiano, ao dia a dia. Quando a gente pega nosso livro didático é, o que eu vejo, eu não vou estudar Marx, eu não vou estudar Durkheim, eu vou estudar questões do cotidiano, da sociedade e que nessas questões está lá a teoria dizendo: - Olha, esse teórico olhou para essa realidade e disse isso. No superior, a gente tem que conseguir entender essa teoria, do ponto de vista, o que Marx pensou sobre a educação, o que Durkheim pensou, o Werber pensou e como é que a gente elabora esse olhar, para nossa prática, enquanto professor, para o nosso dia a dia? Será que as questões de classe estão presentes no nosso cotidiano? Então, é assim, é algo que no ensino médio, obrigatoriamente, a nossa prática ela já nos leva a pensar esse cotidiano.

Então, eles não vão aprender do mesmo jeito. É algo que precisa assim, a gente ter um olhar diferenciado, por isso que eu disse para você que

é muito cansativo. A preparação de uma aula, o formato, as discussões, os debates, às vezes eu acabo de dar aula no ensino médio e, já tenho que entrar no superior. Eu tenho que elaborar todo o meu pensamento, toda a minha dinâmica dentro daquele público ali, que é diferente do médio.

3.4 Conhecimentos teórico e práticos adquiridos na educação profissional que interferem na formação e atuação como professor formador nos cursos de licenciatura

Transcrições	Observações e Comentários
Dedicação – No Napne onde atuo como formadora de monitores, onde vivenciamos diferentes aspectos de como orientar esses alunos para atividades que colaboram no processo de alunos com deficiência, eu levo para a formação de professores porque cedo ou tarde eles irão se deparar com a realidade desses alunos nas escolas onde atuaram com professores. Dinâmico – É eclético. Bem eclético isso aí! É uma postura boa! Sabe por que? Essa coisa é boa! Porque quando você está dentro do curso de licenciatura, você vai para o curso de ensino médio, você atua no outro nível. Quando você desce para cá (fazendo referência ao piso do primeiro andar – B1 dos cursos de licenciatura no CATCE), você traz a vivência de lá, do aluno e você mostra para teu aluno (da licenciatura), que aquele aluno (do ensino médio) é assim, que ele reage desse jeito. Então, eu trago a experiência dos outros (alunos) para mostrar para o futuro professor.	- A vanguarda da docência - Papel de mediador e tradutor. - Ecletismo filosófico? Ecletismo pedagógico? - Socialização de experiências e a construção de alternativas metodológicas. - Mesmo não atuando na Educação Básica através dos alunos nos chega essa realidade através dos Programas e Iniciação Científica. - Mesmo modelo de formação.

Inacabado – A minha contribuição, meu elo de ligação com os alunos do ensino básico, do ensino médio no Instituto ou fora do Instituto, são nossos alunos de licenciatura, porque eu oriento alunos do Pibic e alunos do Pibid, não diretamente, mas a gente está lá orientando. Conversando, fazendo as devidas orientações, sugestões para eles (alunos/bolsistas) de como desenvolver suas atividades nas escolas e, também eles trazem muitos alunos para fazer visitas no laboratório. A minha contribuição com o ensino médio é isso, no âmbito desses programas e o laboratório (sorrindo), mais uma vez, reiterando aqui a importância do laboratório de Matemática. Na licenciatura, como lhe falei, minha atuação é diretamente na licenciatura em Matemática e eu procuro pegar as disciplinas onde eu possa realmente, está discutindo essas estratégias, as estratégias com os alunos. E no âmbito de especialização e no mestrado, do ProfMat, a gente também leva essas ideias porque nós recebemos muitos professores, vamos pegar o exemplo da especialização, gente formada na (pausa) professores formados na Universidade Federal, na Estadual, que nunca viram um laboratório de Matemática, nunca tiveram nenhuma orientação em como desenvolver práticas, novas estratégias. Então, tiveram realmente aquele modelo, puramente de exposição, conteudista, aquela coisa toda. Então, eu pego estrategicamente disciplinas onde eu possa estar inserindo esses novas ideais

- Diferencial do professor formador: está focado na formação docente.
- Discutindo práticas pedagógicas.
- O professor formador que coloca a formação docente no centro do processo através de orientações sobre a prática pedagógica.
- O olhar para o profissional que estamos formando.
- A aula ministrada no tecnólogo é a mesma da licenciatura. Buscar fazer diferente é um “diferencial”.
- Mesmo modelo de formação – continuamos a formar professores para uma realidade que não existe mais. Modelo tradicional, o ProMat nos traz essa realidade.
- Sair da zona de conforto. Críticas às demais IES que ofertam cursos de licenciatura em Matemática. Ainda recebemos professores com o mesmo perfil de formação em que fomos formados.
- A atenção aos objetivos da formação profissional e foco no planejamento.

para eles (alunos da pós-graduação), para mim não é nova, mas para eles é porque nunca tiveram acesso a esse conhecimento.

Vida – Então, tanto é que quando eu pego uma turma lá no tecnológico, que eu dou aula lá, um semestre sim, outro não, no Curso de Tecnologia em Alimentos, e eu dou aula pra eles lá, de Microbiologia, de Microscopia, e dou para os meus lá na licenciatura. Só que quando eu vou dá Microbiologia e Microscopia na licenciatura, eu estou sempre trazendo o contexto teórico-prático, lá nas salas de aula, e aí quando eu vou para o 2º andar eu me pego nesse contexto. Ai, fico tentando me adaptar para sair desse perfil do professor formador e focar mais em outra vertente.

Respeito – Já até me disseram que minha aula parece com uma aula do ensino médio, por que? Por conta da estratégia, toda aquela estratégia de chegar, de copiar o conteúdo, de revisar, eu sempre coloco: - Pessoal, revisão! Eu uso muito a palavra revisão, porque sempre que eu vou começar um tópico, eu reviso o anterior. É muito como no ensino médio. Então, eu acho que isso aí, na minha opinião, é muito positivo, essa aula no superior ter esse mesmo, essa mesma estratégia que a gente usa no ensino médio. Porque muitas pessoas quando vão ministrar aula no superior, partem muito de ideia de que o aluno tem que ir buscar tudo sozinho e, procuro ajudar muito nisso, de ensinar bem, onde ele

- Estratégias de ensino.

- O professor do ensino médio dando aula para o superior – mesma estratégias.

- Não replico como eu aprendi na universidade.

- Capacidade de entender a dificuldade do aluno.

- Processo de conscientização sobre a docência.

buscar. Por isso eu anoto o passo a passo, eu faço muito isso. Eu não quero ver sofrer, como eu sofri, porque muitas vezes o professor botava lá só o nome do assunto e dizia: - Olhe, está no livro tal e depois a gente vai discutir. Eu não falo isso! Agora, dentro do limite, porque também, meu conhecimento é pequeno. Mas, aquele pouquinho de conhecimento que eu adquiro nas leituras, eu passo para eles, eu faço isso.

Poema – Lá no B1, a gente, eu tento trabalhar assim, conscientizando meus alunos para que eles sejam bons professores, que eles se atualizem na tecnologia, que eles dominem essa tecnologia, que está aí disposta para eles, que organizem aulas boas, bem didática. É (pensando) trabalhando bem o conteúdo para que eles obtenham sucesso na profissão, porque além da parte do conteúdo, eu tento incentivá-los a serem bons profissionais e aproveitarem ao máximo a nossa estrutura, os nossos professores, que eles podem usar os computadores a vontade, fazendo bom uso, usar com zelo, mas pode usar a vontade. Os professores ali são professores bons, tanto em termo de qualificação, quanto em termo de atendimento. Eu acredito que nós ali somos bons mesmos, de atender aluno, de (pensando). Então, a mensagem que eu (pensando), e falo também, dos alunos do ensino médio, que eles precisam porque são alunos carente, que precisam de boas aulas e de bons professores para poder crescer no conhecimento, na ciência.

- Alunos preparados para atuar na pós, com independência para desenvolver técnicas de pesquisa.

- Fazer diferente, a quebra de um ciclo ou modelo de formação e atuação.

- Ensinar a ensinar e estudar, por toda a vida.

- Eu consigo ver o antes e o depois. Docência que transcende.

- Mesma escola.

- O exercício ético da profissional.

- A contribuição dos programas e políticas na formação e atuação do professor formador consegue mudar a realidade – papel do professor.

JJ – Eu tento unir isso e, já preparo o aluno para atuar na pós. Como? Um bom aluno de pós tem que ter independência, ele tem que aprender a pesquisar, ele tem que conhecer os *sites* de pesquisa de artigo. Então, o primeiro passo é isso. Depois, usar as ferramentas, usar *software*, aprender a fazer tudo de *software*. Quando eles chegam na pós-graduação, eles não têm dificuldades, eles conseguem. Aquilo para eles vai ser mais fácil que a própria graduação. É o que eles me dizem. Ele vai ser diferente ou vai ter um ensino diferente, ou vai tentar fazer uma realidade diferente daquela que teve lá no ensino básico. -Eu consigo ver o antes e o depois. Olhe, eu acho deplorável um aluno chegar na graduação sem saber dominar as quatro operações básicas, professora. Eu acho que alguém está errando aí. Não é possível. Não é possível. Por exemplo, como é que você tem uma escola aqui perto de Parnaíba (PI), que os alunos saem com um conhecimento altíssimo e você tem uma escola, exatamente igual em Teresina (PI) com um nível de aprendizagem totalmente diferente. Então, eu acho que alguém está errando aí. Então, o que eu sempre exijo do alunado é que ele tenha o mesmo comportamento, enquanto profissional, de atuar na escola da rede particular e na rede pública. Eu digo: - Olhe, faça chuva ou faça sol, ganhe R\$ 500,00 (quinhentos reais) ou R\$ 10.000,00 (dez mil reais) sua aula tem que ser a mesma sob pena de você ficar com a consciência pesada. –

- Os problemas do dia a dia da escola.

- Questões para os alunos de licenciatura – oficina de problematização.

Professor, mas a escola não tem. Eu digo: - Tem. Se não tem faça acontecer, não é desculpa, não. Eu digo: - O problema você já tem, agora tem que resolver. E, geralmente, por exemplo, esse programa Pibid ele ajudou demais esses alunos, até alunos que não tinha a menor intenção de ser professor, entraram ali por, sei lá! Porque era fácil de passar ou era (pensando) pressão da família, né? Por alguma coisa parecida. Então, a gente consegue mudar a realidade. Eu acho que isso, isso é que é o nosso papel, mudar a realidade.

Persistência – Ah, eu levo muitos exemplos do nosso dia a dia de sala de aula lidando com alunos adolescentes, os problemas que estão lá, que aparecem e que surgem, independente do professor ser de Matemática, de Química, de Física, de Biologia ele está lá na sala de aula. É essa percepção que o professor precisa ter. Aquele aluno que muitas vezes tem uma dificuldade de falar, já tem aquele que fala demais, aquele que não levanta a cabeça para nada, aquele que chega dizendo que chegou atrasado porque é, é no bairro tinha lá um tiroteio, estava numa situação de violência. – Eu perdi o ônibus, professora. Cheguei agora. Outro que teve que levar o exame para a mãe e isso aqui. Eu digo: - Como é que você vai se comportar como professor diante dessa realidade? O que o cotidiano impõe a você? Você vai virar as costas dizendo que não interessa saber? – Eu quero saber é que você tem

que estar aqui em tal horário para assistir sua aula. Então, assim, são questões que é muito importante que a gente faça com que isso aflore dentro desse discente de licenciatura, para que ele entenda que o papel dele vai além de ser professor de Matemática, Química, Física ou Biologia.

3.5 Conhecimentos teórico e práticos adquiridos na formação de professores que interferem na formação e atuação como professor na educação profissional

Transcrições	Observações e Comentários
Dedicação - No NAPNE onde atuo como formadora de monitores, onde vivenciamos diferentes aspectos de como orientar esses alunos para atividades que colaboram no processo de alunos com deficiência, eu levo para a formação de professores porque cedo ou tarde eles irão se deparar com a realidade desses alunos nas escolas onde atuaram com professores. E levo da sala de aula onde ministro disciplinas de educação Especial, os conhecimentos pertinentes à formação de monitores. Quando entre os monitores estão alunos da graduação a troca de experiência se torna bem mais interessante.	- A experiência no NAPNE – formadora de monitores, nessa formação tem alunos da graduação. - Abordagens de questões básicas de Direitos e práticas. - Essas atividades de alunos que estão em contato direto com os alunos com deficiências impactam diretamente na formação dos futuros professores. - A articulação das atividades de pesquisa, ensino e extensão nessa perspectiva de atuação do professor para além da sala de aula ressignifica o sentido da docência. - Alunos na educação básica com deficiência quando não se tem a estrutura necessária – o que fazer? Essas questões são refletidas e suas possíveis soluções ou alternativas de soluções ainda no processo de formação inicial - práticas formativas - Espaços da formação docente. - O exercício de reflexividade e a reflexão sobre a futura atuação do licenciando.

Dinâmico - Eu acho que a postura. A gente leva uma didática diferente. Porque queira ou não... Quando... Eu digo assim: - O Prof. Dinâmico ele queira ou não ele se moldou, ele se modificou um pouco porque ele está dentro da licenciatura. Então, o Prof. Dinâmico leva essa garra de informações, essa postura diferente para as outras áreas. Ele leva essa didática diferente para o curso de Mecânica. Então, eu tenho uma postura diferente porque eu... eu... tenho uma preocupação com meu aluno que vai ensinar. Imagina com aquele que estou ensinando agora, que não seja para ensinar. Eu vou ensinar no curso de mecânica, eu levo a preocupação que eu tinha com meu aluno. Eu queria que meu aluno da licenciatura aprendesse a ser professor, também. Eu dou mais detalhes, eu levo uma riqueza de detalhes para meus alunos de outros níveis.

Inacabado - A minha contribuição com o ensino médio é isso, no âmbito desses programas e o laboratório (sorrindo), mais uma vez, reiterando aqui a importância do laboratório de Matemática.

Vida - Eu saí de lá do IFPI e vou dá aula de Saúde. Então, eu termino (pausa) eu já consegui, já me adaptar a essa mudança, né? Do professor formador para um outro perfil. Então, eu já faço

- Incorpora a postura de investir nos detalhes do ensino.

- Professor formador aguarda e espera os resultados de sua atuação.

- Contribuição como professor formador de forma indireta, através das atividades dos licenciandos e das atividades no laboratório de ensino, extensivos aos alunos de outras escolas.

- Dá sentido a tua atuação em diversos tempos e espaços.

- Incorpora. Personalizar a tua atuação docente. Aquele desenho, aquela arquitetura pedagógica tem um sentido, uma razão de ser.

isso todos os dias assim, saiu de lá e vou para o PREMEN, à noite. Lá no PREMEN eu não trabalho com formação, lá é técnico, na verdade é formação, só que voltada toda para a área da saúde. Então, é técnico, é formação profissional ainda, continua sendo. E assim, eu vejo que se a gente tiver boa vontade, se a gente conseguir, se a gente tiver um bom planejamento, porque isso é muito importante. Eu, às vezes é (pensando) me pego é, é, é, fazendo todo esse processo de adequação, de organização no plano. Então, quando eu já vou para prática, para essa rotina, eu já estou bem esquematizada com meu plano, entendeu? E isso, ajuda muito, eu acho que quando o professor é pego assim, de surpresa, ou que ele não está preparado, ele não quer se preparar, isso é fator que pode atrapalhar, e muito.

Respeito - No superior a gente vai aprofundando os conhecimentos e você, no ensino médio, não é que você vai ensinar de maneira mais profunda. Mas, ali você melhora. Passa a ter uma segurança maior naquilo que você está falando. Então, se realmente o conteúdo que é adquirido nas leituras para as disciplinas da licenciatura, ela te dá um embasamento teórico melhor nas aulas do ensino médio.

Poema - Eu já tenho, assim (pensando), o meu perfil de professor, eu já o construí assim, ao longo da vida, nas escolas, em tudo. E, é

A perspectiva de que o ensino-aprendizagem carecem de sentidos. Se falta o sentido, falta o essencial.

- A prática do professor formador como fundamento teórico.

- A construção do perfil/identidade docente como resultado dos processos e práticas formativas.

- Contribuições a atenção quanto às questões pessoais.

(pensando), é (pensando), o que eu levo assim, para o básico, eu tento levar mais paciência, tento levar, por incrível que pareça, eu tento levar mais otimismo para os alunos. Tento mostrar para eles que, que (pensando), que dá pra eles aprenderem os assuntos, os conteúdos. Lá no ensino médio, eu digo: - Olha, vocês têm muitas oportunidades, além da aula, tem a *Internet*, tem as aulas no *You Tube*, tem textos, tem informações que vocês podem aproveitar para aprender mais, aprofundar no conteúdo. Então, assim, além do conteúdo em si, da minha aula expositiva, da correção de exercícios, lá no ensino básico, eu tento levar muito essa mensagem de esperança para os alunos, de fé, que eles têm potencial para crescer na vida, fazer uma graduação. Enfim, o que eu levo mais é isso mesmo.

JJ - Eu acho que atuar na licenciatura, não é uma tarefa fácil. Mas, depois que você está dentro, consegue entender aquele ambiente de formação. Aí, você não consegue, fica até difícil de atuar numa “Engenharia” da vida, porque (pensando) a disciplina de Química para Engenharia, ela não tem muita importância. É só para ensinar o engenheiro a não fazer prédio com areia da praia, porque destrói as estruturas. Mas, no geral você fica com a carga de responsabilidade muito grande porque defender aquela quantidade de aluno e você ver as “safra” de alunos a cada ano que entra, você

- O entendimento sobre o ambiente de formação.

- Muita responsabilidade – com o aluno licenciando e todos os alunos que ainda ingressaram no curso.

- Compromisso com o egresso do curso de licenciatura.

- A importância do planejamento e os objetivos da aula.

poder ter aquela quantidade de alunos ali, ser responsável pela formação dele e, seguir em frente e poder ajudar o aluno, que também já está na pós, eu acho isso bem interessante. Eu acho que depois que você entra não tem volta.

Persistência - O que eu levo é a questão da organização, ela é fundamental. Olhe, eu digo muito para eles: - Nunca chegue numa sala de aula de educação básica sem estar com sua aula preparada, organizada, com seu material porque você fazendo isso, ainda assim, o percurso pode se desviar e você não conseguir alcançar aquele seu objetivo. É importante que você leve a questão didática, ela é importante. A aula, a quantidade de textos que você leva, a quantidade de conteúdos que você leva e apresenta. O debate é muito importante, o diálogo, ainda assim, você tem que, obrigatoriamente, ter essa preparação. A formação de professores me deixa muito isso, não dá para gente trabalhar no improviso.

3.6 Por que ser professor formador

Transcrições	Observações e Comentários
Dedicação - Não penso em desistir, mas sempre procuro refletir sobre essas dificuldades porque é isso que eu quero ser. É isso que eu sei fazer. Fico a refletir, porque nessa turma dá certo e em outra turma não dá? O que eu vou fazer? Por que esse grupo de aluno se envolve tanto e outros não? Sempre me considereei uma profissional muito dedicada e responsável.	- Refletindo sobre ser professor. - Prática reflexiva – como e por que? - Consciência do fazer docente. - O exercício de refletir sobre a prática - ressignificando saberes e práticas.

O exercício que tenho feito constantemente, é analisar os perfis das turmas, e nessa análise entra a própria história de vida deles, eu tendo me aproximar e entender o porquê de estarem ali.

E aqueles que mais destoam, que demonstram que estão ali (na formação inicial) mas que não é nesse lugar que eu gostaria de estar. Percebo que são esses perfis que mais “contaminam” (gesto de abrir aspas com as mãos) o ambiente. Aprendi essa estratégia no período passado. São com eles que... Olha! (sorrindo...) minhas estratégias!! A gente aprendia lá no pedagógico (formação técnica de nível médio) que na turma “a gente tinha que neutralizar aquele aluno que era a influência negativa” isso a professora de Didática dizendo.

Estratégias: Dando uma responsabilidade para ele, elogiando. Identificando aqueles que perfis que mais parecem insatisfeitos, tento aproximá-los mais, trazendo-os para o centro do debate; ouvindo mais eles; acolhendo as queixas deles.

- “Ah, mas ser professor do município é ruim”, “o salário é ruim” (imitando a fala dos alunos), eu vou trazendo um aspecto positivo, para que reflitam também sobre esse aspecto positivo. Isso nem sempre funciona.

Dinâmico - Eu me descobri sendo professor. Eu acho que hoje não iria para outro “ramo” ou outra coisa. Mas, assim... a gente passa a adquirir uma paixão quando você se envolve. Quando você gosta do que faz, você se sente

- A gente aprendia lá no pedagógico (formação técnica de nível médio).

- Paixão e amor pelo que faz.
- Envolvimento e compromisso.

De si mesmo – buscando sempre melhorar.

Aquilo não sai mais de você.

O contato com os alunos – proximidade professor – aluno.

- É dinâmico, nunca para.
- Estamos em contínuo processo de aprendizagem – da profissão em si.

- A opção de permanecer na formação de professores com alunos de Matemática na Graduação, Especialização e Mestrado Ensino de Matemática.

bem. Você não quer mais sair. Você se sente bem, se sente realizado quando você está dentro da sua zona de conforto. Sai um pouquinho, mas você está dentro do ensino, dentro da educação, dentro da escola. Você continua sendo um professor formador. Quando você sai temporariamente, por exemplo, quando você vai para uma disciplina que você ainda não ministrou, você pega uma disciplina nova que é uma situação um pouco diferente e tal. Mas, você, está na formação. Então, eu me sinto bem e me sinto à vontade, é isso que me motiva para continuar ali (na formação de professores). Eu gosto do contato com meus alunos, eu gosto de estar ali. É uma coisa dinâmica, existe um dinamismo bem grande porque a gente está o tempo todo aprendendo com nossos alunos, com a nossa profissão em si. Então, esse é o motor! É o fator que faz com que eu não consiga sair dali, porque eu gosto daquilo lá!

Inacabado - Eu me encontrei é, é (pausa) Agradeço a Deus de hoje ser professor no Instituto e atuar na formação de professores. Eu tenho ou teria outras possibilidades para trabalhar em outros setores, outros níveis de conhecimento e outras áreas do conhecimento no Instituto, bacharelado, na (pausa) no ensino médio, no ensino básico, no ensino técnico, aquela diversidade que tem e, nas próprias licenciaturas. Mas, eu optei em trabalhar especificamente, com os alunos de Matemática, Licenciatura em Matemática, Especialização em

- Realização pessoal e profissional.

- A certeza de que está no lugar certo.

- A relação com o ensino básico através dos alunos e demais professores. Ensinando e aprendendo. Aprendendo ensinando.

- A crença na docência e a realização pessoal.

- Acompanhar o sucesso e êxito dos egressos – na pós-graduação no mercado de trabalho.

- Uma analogia para o “sangue, suor e lágrimas”.

- A entrega total – sangue, suor e lágrimas.

Matemática e Mestrado em Matemática. Então, eu me sinto realizado pelos resultados que nós temos obtido ao longo desses anos que estou trabalhando. Então, eu me convenço cada vez mais que eu estou onde deveria estar. Eu acredito que estou dando uma contribuição realmente para a formação docente, desses nossos alunos do Instituto. E não só do Instituto, eu já fui, eu sou convidado para dá palestras em outras instituições e estou sempre, também, ensinando essas minhas ideias e são sempre muito bem aceitas.

Vida - Ontem pela manhã participei da banca de um egresso. Ele está defendendo o TCC dele de Mestrado. É a aluna mandar para gente que passou no Doutorado e está lembrando da gente lá (na pós-graduação). Então, isso, assim, às vezes a gente está aqui e não conseguir enxergar que está contribuindo. A gente está fazendo, está remando ali. É aquela história de você, cortar o pé quando está em agitação que nem sente o sangue, nem sente a dor e quando o sangue esfria, você vai ver que cortou e que vem a dor. Então, é mais ou menos isso, eu acho que a gente nessa rotina dentro do IFPI, a gente às vezes nem consegue perceber muito bem a nossa contribuição. Mas, aí quando chega essas mensagens, os alunos que passaram no Mestrado, aluno que passou num classificatório, que está empregado, que está trabalhando. Quer dizer, é assim, acho que é o melhor de tudo, a

- Como professor formador – fazendo o que eu acredito – contribuindo a partir da minha visão.

- Professor formador – opção ou obrigação.

- O professor que conta sua história de vida.

- O orgulho de ser professor.

- A certeza de que está no lugar certo e no tempo certo.

- A necessidade de produzir conhecimentos.

- Pesquisar é preciso – desde a primeira iniciação científica é assim.

- Professor formador – não tem hiato.

gente conseguir ver os nossos alunos egressos, conseguindo espaço.

Respeito - Porque mesmo sabendo dessa resistência dos alunos, eu continuo fazendo o que eu acredito. E, o que eu acredito, aqueles que na minha opinião, comecem a também acreditar na minha visão, eles vão ter um sucesso no futuro. Eu penso assim.

Poema - Eu acho que eu tenho muito a contribuir com eles, com os alunos do nível médio. E, também, faço questão de trabalhar na graduação porque eu, também me sinto a vontade, tanto no conteúdo, quanto em motivação pra que eles sejam bons professores. De vez em quando, eu conto a minha história também, que eu não queria, não queira, ser professor. Mas, que hoje eu só me vejo sendo professor. Eu não me veria, dentro de um consultório, cuidando de dentes de ninguém, dentro de uma ambulância, indo buscar motoqueiro que acabou de levar uma queda, sendo enfermeiro. Eu não me vejo, não.

JJ - Eu sou um tiro muito grande (sorrindo) para ficar atuando só no técnico ou lá no ensino médio. Eu prefiro gastar meu “cartucho” com coisa grande. Então, eu prefiro, como o LF diz: - Rapaz, eu não sei como você consegue fazer tanta coisa ao mesmo tempo! Eu digo: - Pois é, eu gosto é assim, quando eu fico sem fazer nada eu fico doente. Então, o professor formador nunca para. Você nunca tem um hiato, o hiato

- Pelo desafio em desafiar os sentidos das coisas.

que está tendo é agora. Mas, mesmo assim, a gente tem contato com os alunos. A gente não os abandona, de jeito nenhum. Essa é a ideia.

Persistência – É uma tarefa que eu assumo assim, com muito prazer e com muita consciência do papel de ser um professor formador. O que eu quero como esse professor formador? Eu quero que saia daqui, dessa formação, um professor que ele tenha consciência do seu papel que vai desenvolver, do seu papel de olhar para a realidade e não naturalizar determinadas situações. Mas, olhar para a realidade e dizer: - Como é que eu faço parte dela? De que forma eu posso contribuir de alguma maneira na alternância, na alteração disso de forma positiva? Um olhar crítico para a sociedade. Eu acho que essa é a função que mais me mantém dentro desse desafio, de ser um professor formador, é isso! Hoje mais do que nunca, mais do que nunca.

APÊNDICE D – Plano evolutivo 16

Eixo 1 - PROCESSOS FORMATIVOS – SUBJETIVAÇÃO DA DOCÊNCIA		
Escolarização básica - escola de 1º e 2º graus	A opção pelo curso de licenciatura.	Formação inicial e construção de conhecimentos
- Formação no 1º Grau (Primário e Ginásio) em escolas públicas, filantrópicas, sala de aulas multisseriadas e escolas da rede privada. ok - Formação no 2º Grau: Magistério de Nível Médio (Escola Normal), Curso Profissionalizante e “científico” em escolas públicas e privadas. - Necessidade e resistência ao Curso Magistério de Nível Médio – Escola Normal. - Empoderamento docente. ok - Êxodo educacional, a não aceitação da terminalidade precoce do processo	- Influência na escolha do curso: Afinidades com a área, inspiração docente, questões familiares. - A “lógica de mercado” - a formação em licenciatura tinha mais campo de trabalho. - Determinismo socioeconômico ou uma questão pessoal? - Conflitos, contradições, admiração pela docência e a missão de educar. Ser ou não ser professor?	- Ressignificando a Pedagogia e o sentido da docência. - Engajamento político dos professores formadores. Identidade e responsividade docente na formação inicial. Eu posso transformar o mundo! - Desenvolvimento profissional, acadêmico e pessoal. - Convite à docência. Sala de aula – espaço da docência e discência. Docência e formação inicial concomitantes. Docência “leiga”? - Elementos da base de formação. A docência por imitação – professores como referência ou modelos. - A ausência da Pedagogia. Aprendendo a “fazer conta” e fazendo de conta que sabe ensinar. - A formação sem identidade – o embate entre a pseudobacharelado e a pseudolicensiatura, - Estágio e prática de ensino – sala de aula/laboratório de ensino. - Ser professor e tentar ganhar dinheiro. Desenvolvimento profissional – estudar para melhorar o salário.

de escolarização básica – LDB, Lei n. 5.692/1971. ok		- Os Centros de formação, dois universos que não dialogam. Estranheza à Pedagogia. Dificuldade em aceitar os Fundamentos da Educação. Contribuições da Psicologia da Educação. - Encantamento e desencantamento pelos professores formadores. - Iniciação Científica como elemento da formação docente. - A escola como espaço do processo formativo e práticas formativas. Pré docência, docência “leiga” ou iniciação à docência?
---	--	--

Eixo 2 - CONCEPÇÕES, SENTIDOS, SIGNIFICADOS E FINALIDADES DA DOCÊNCIA			
Concepções de homem, sociedade, educação e conhecimento	Sentido e significado da docência – subjetivação da e na docência	Finalidades da atuação como professor no contexto da EBTT – IFPI - <i>Campus</i> Teresina Central – IFPI, mais especificamente, na formação de professores	Conhecimentos necessários ao exercício da docência na educação profissional de nível médio e na educação superior, concomitantemente
- Complexidade. Pensar e agir na diversidade, a mediação dos conflitos. - A crença na aprendizagem e a busca de estratégias frente as dificuldades dos alunos. - Na coletividade, a valorização do pensamento divergente. - Empatia - olhar e ouvir o aluno em suas necessidades e fragilidades. Escola: Lugar de fala e escuta.	- Transformação da realidade. Processo de mudança individual e coletiva. - Mediação no mundo. - Desmistificando o professor das “exatas” – quebrando paradigmas. - Construção da identidade docente. Reconhecimento da docência. - Reciprocidade e acreditação. - Ciclos do processo de formação e atuação docente. Autodidatismo e autoformação?	- Integrar as “ilhas de saberes” das áreas e núcleos de formação. - Resgate dos fundamentos da educação na formação de professores de área. - Adequação dos conhecimentos da área de forma aplicada aos objetivos da formação e do aluno. - Suprir lacunas do “fracasso” na educação básica. Inconformismo docente. Como romper esse ciclo?	- Reconhecimento da importância secular do IFPI na sociedade. - O investimento pessoal e coletivo na formação pela prática tendo por base a relação teoria-prática. - Práticas de laboratórios experimentais, didáticos e de ensino. - Conhecimentos atualizados para “fazer a diferença” do futuro profissional no mercado de trabalho. - Compreensão dos conflitos entre o

- Desvalorização e valorização docente. - Conflitos, dúvidas e esperanças no homem e na educação. - Conhecimento e formação do pensamento holístico integrando sociedade – natureza – desenvolvimento econômico. - Brasil, pandemia e docência – negacionismo da Ciência. Insegurança no fazer docente. “Ataque” aos professores “doutrinadores”. Você não foi “formado”, você foi doutrinado! Ensino remoto – difícil falar em educação quando a prioridade é a sobrevivência. Carência de acessibilidade digital e social. - Contemporaneidade.	- Exercício de reflexividade das práticas formativas. - Questionar: o “básico do básico de todo professor”. Estou sendo útil? Qual o meu diferencial? - A conscientização sobre as finalidades da docência. - Professor: profissional inacabado. A necessária incompletude? - Não é vocação! É identidade docente. - Que tipo de professor você deseja ser? A empatia pelo professor como lugar da pré-docência. A docência através do “espelho”. - “Zonas de conforto” docente. Desafiar a si próprio na formação e atuação docente. - O início é difícil, e assim permanece.	- Dar o melhor de si na valorização da escola pública. - Reverter o desinteresse dos alunos sem identidade com o curso. - Atender aos interesses dos alunos de cursos técnicos, graduação e pós-graduação. - Estimular a valorização do currículo da formação docente. - Desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão. Existem dívidas. - Participar nas políticas, programas e projetos de iniciação científica e à docência. - Atuar politicamente no resgate do papel da escola e na formação para o exercício da cidadania.	- currículo de formação profissional e os interesses e necessidades dos alunos. Foco no interesse do aluno? Ensino propedêutico? - Simpatia sobre a realidade e interesses do aluno. - Administrar os dilemas da atuação docente multifacetada. E agora professor? - Saber de si e dos alunos – potencialidades e fragilidades.
---	---	--	--

Empoderamento das temáticas nas pesquisas e TCC. Quem disse que não pode?	Aprendizagem docente. - A inter-relação política e educação, tarefa de todos. - Atividade profissional: processo e produto da formação. Ato de gratidão.	- Criticar e participar na gestão escolar como parte inerente da docência responsiva. Ser um sujeito político na instituição incentivando a participação individual e coletiva - docente e discente. - Vivenciar a escola enquanto microcosmo em suas dimensões políticas, culturais, científicas e acadêmicas.	
--	--	---	--

Eixo 3 - FORMAÇÃO, ATUAÇÃO E PRÁTICAS DO PROFESSOR FORMADOR

Sentidos e significados atribuídos à docência a partir da atuação ou experiência como professor formador	Conhecimentos fundamentais à formação e atuação docente nos cursos de licenciatura	Peculiaridades das atividades teórico-práticas desenvolvidas como professor formador
- Docência: Atividade profissional. - Docência responsiva - Frente aos diferentes perfis de alunos, o que fazer? Por que alguns alunos se mantem tão distantes? Será que estão no lugar onde de fato gostariam de estar? - Empoderamento da Pedagogia e docência. Espectro de professor formador. - Aprender, ensinar, ensinar aprendendo, aprendendo ao ensinar, desenvolvimento profissional e formação para a vida. Poética do professor formador? - Integra as atividades de ensino, extensão e pesquisa que favoreçam o fazer docente com possibilidades de intervenções. - Atuar na graduação é uma coisa fantástica! Tem que valorizar! - Práticas formativas exitosas – orgulho dos resultados alcançados. O investimento valeu a pena! - Ressignificação de saberes. Ensino e aprendizagem que transcende e reverbera. Efeito de uma gota d'água na areia. - O ápice da carreira docente. - Docência universitária – As narrativas de vida pessoal e profissional.	- “Como se aprende?” Eis a questão!! Estamos dando conta do processo de ensino e da aprendizagem? - Base de conhecimentos: os processos de aprendizagem, ensino e avaliação. - O “domínio” de mais conhecimentos, leituras, uso das tecnologias e estratégias de ensino – poética do professor formador. - Aprendizagem permanente. - Quando a forma é o conteúdo. - “Abrir a mente”. Expandir questionamentos importante na formação docente entre os pares e licenciandos. - Saber e saber de si. Investir na subjetivação da docência que orienta e dá sentido à docência e a formação de professores. Estou sendo um profissional útil a sociedade e a formação docente? - Ensinar a ensinar - Como se estivesse sempre começando.	- Contribuições e articulações das atividades de ensino, pesquisa e extensão. - Foco: no ensino. Dívida com a pesquisa e extensão - A paixão pelas atividades práticas dando “vida” aos laboratórios de ensino. - Dificuldades na articulação das atividades de ensino – pesquisa – extensão. Docência universitária. - A construção da identidade docente é difícil sem a experiência na graduação, requer aprendizagem docente. - A sala de aula concomitante as atividades como gestor. - A crença no aluno – processo de acreditação docente em relação ao futuro professor.

- Lacunas da formação – no processo de ressignificação, ficam mais visíveis e expostas. - Estigmas da docência - quando o professore sente que não é aceito...	- Empatia e saber lidar com as questões emocionais e os conflitos de interesses. - Exercícios de reflexividade – problematização e questionamentos da formação docente ressignificados em sua abordagem teórico e prática. Aprender para si mesmo e para o outro. - Conhecer as políticas e programas de Iniciação à Docência. - As implicações políticas do saber para a vida. As implicações com as políticas educacionais, as contribuições da Sociologia da Educação para o fazer docente e a prática da cidadania.	- Peculiaridades da atuação concomitante, com a gestão escolar. -Apresentar a teoria e defender a prática desvelando a realidade em diversas perspectivas. - Foco na independência e autonomia do futuro professor. - Vivenciando o planejamento e a prática docente para públicos diferenciados em curto espaço de tempo. - O despertar para a prática de questionar a realidade social, educacional e escolar problematizando e agregando valores à formação docente e à docência.
---	--	--

Eixo 3 - FORMAÇÃO, ATUAÇÃO E PRÁTICAS DO PROFESSOR FORMADOR

Conhecimentos, atividades, reflexões e experiências que orientam a atuação nos cursos de formação de professores	Conhecimentos teóricos e práticos adquiridos na educação profissional que interferem na formação e atuação como professor formador nos cursos de licenciatura	Conhecimentos teóricos e práticos adquiridos na formação de professores que interferem na formação e atuação como professor na educação profissional	Por que ser professor formador
- Autoformação – poética do professor formador. - Dificuldades no encontro com os pares – ainda somos “ilhas” cercadas de gente por todos os lados? - O “feedback” com a formação de professores na pós-graduação. - A integração de saberes e conhecimentos de professores que	– A problemática de educação básica em “primeira mão”. Na vanguarda da docência? - Processos formativos – aprender para mais ensinar. Práticas formativas – ensinar para mais aprender. - Campo de pesquisa para questionamentos, discussões e	- A estreita relação entre os aspectos teórico-práticos da docência. - Ensino em detalhes. Didaticamente correto. Planejamento e organização das atividades de ensino. - Intercâmbio docente e discente institucional? Práticas formativas diferenciadas.	- Espaço de autoavaliação. - Olhar o caminho percorrido e ver que valeu a pena. - Oportunidade de experimentar estratégias que ressignificam as práticas formativas. - O exercício de ressignificação/consolidação da identidade docente. - A rotina que muitas vezes anestesia, é pouco provável. - O melhor da docência – lugar da colheita. Porque a semeadura não é fácil. - Por opção e obrigação. - Espaço de narrativas da vida de professor em sala de

marcaram sua trajetória em diversos tempos e espaços do magistério - Exercício da reflexividade - A aula em seus aspectos teórico-práticos – a aula que todo aluno gosta e aprende. Faça acontecer! - A docência precede a docência. - Aluno de graduação e pós-graduação é para estudar. - Organização curricular e a tradução do projeto de formação docente. - A dupla dimensão do fazer docente. Vivenciando a formação na prática. - Na docência multifacetada, as práticas formativas	pesquisa na formação docente. - Oportunidade de ressignificar saberes, processos e práticas formativas. - Atualização e conscientização sobre ser professor e aprendizagem docente. - A dinâmica do planejamento de ensino em turmas diferentes. Foco nos objetivos da aprendizagem. - Exercícios de reflexividade integrando os licenciando em diferentes situações práticas. - Prática dialógica – consigo mesmo. Debate das situações de ensino e aprendizagem.	-A aula ministrada nos demais cursos é a mesma da licenciatura? Fazer diferente é um “diferencial”. - A perspectiva de que o ensino-aprendizagem carece de sentido. Se falta o sentido, falta o essencial. - A prática do professor formador como fundamento teórico-metodológico. Aprendizagem docente. - A consolidação da identidade docente como professore formador nos cursos de licenciatura.	aula. Histórias de si mesmo como conteúdo. - A percepção, sentimento e consciência de que pode contribuir com a formação docente - Docência sem hiatos. Aprendizagem docente. - Autoconfiança. Por prazer e plena consciência de que pode contribuir com a formação docente.
--	--	--	--

como objeto de estudo.			
------------------------	--	--	--

APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Prezado(a) Senhor (a)

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) de uma pesquisa denominada As Práticas de Professores Formadores – As Bases Epistemológicas da Docência. Esta pesquisa está sob a responsabilidade da pesquisadora Profa. Dra. Carmen Lúcia de Oliveira Cabral, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, da Universidade Federal do Piauí – UFPI e tem como objetivo geral: Analisar as bases epistemológicas da docência que orientam as práticas formativas de professores que atuam nos cursos de licenciatura no contexto do IFPI - *Campus* Teresina Central e objetivos específicos: Caracterizar as bases epistemológicas da docência que orientam as práticas formativas de professores que atuam nos cursos de licenciatura no contexto do IFPI - *Campus* Teresina Central; compreender os sentidos e significados da docência constituídos pelas práticas formativas de professores como expressão da reflexividade e da experiência vivida no contexto do IFPI - *Campus* Teresina Central; analisar de que forma as bases epistemológicas da docência implicam na formação e atuação de professores nos cursos licenciatura no IFPI - *Campus* Teresina Central. Esta pesquisa tem por finalidade a compreensão sobre os conhecimentos e práticas formativas do professor formador e a resignificação das práticas do professor formador em sua atuação na formação de futuros professores, oportunizando estudos referentes à docência na educação superior em cursos de licenciatura. Neste sentido, solicitamos sua colaboração mediante a assinatura desse termo. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), visa assegurar seus direitos como participante. Após seu consentimento, assine todas as páginas e ao final desse documento que está em duas vias. O mesmo, também será assinado pelo pesquisador em todas as páginas, ficando uma via com você participante da pesquisa e outra com o pesquisador. Por favor, leia com atenção e calma, aproveite para esclarecer todas as suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de indicar sua concordância, você poderá esclarecê-las com a pesquisadora responsável pela pesquisa Prof.^a Dr.^a Carmen Lúcia de Oliveira Cabral, através do seguinte telefone (86) 988208250. Se mesmo assim, as dúvidas ainda persistirem você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFPI, que acompanha e analisa as pesquisas científicas que envolvem seres humanos, no *Campus* Universitário Ministro Petrônio Portella, Bairro Ininga, Teresina –PI, telefone (86) 3237-2332, e-mail: cep.ufpi@ufpi.br; no horário de atendimento

ao público, segunda a sexta, manhã: 08h00 às 12h00 e a tarde: 14h00 às 18h00. Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Esclarecemos mais uma vez que sua participação é voluntária, caso decida não participar ou retirar seu consentimento a qualquer momento da pesquisa, não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo e as pesquisadoras estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento.

A pesquisa tem como justificativa a relevância do estudo sobre os fundamentos filosóficos, éticos, teórico-práticos e técnicos no contexto das práticas, formação e atuação do professor formador, tendo em vista contribuir nas reflexões acerca do processo de formação de professores para a educação básica e para sua realização serão utilizados os seguintes procedimentos para a coleta de dados: responder (01) um questionário e participar de (01) uma entrevista individual com duração aproximada de uma (01) hora. Considerando o contexto da pandemia do COVID-19, a suspensão das atividades letivas presenciais e o isolamento social, as entrevistas serão realizadas individualmente fazendo uso das ferramentas Agenda e Google Meet, em data e horário acordados entre a pesquisadora e o(a) interlocutor(a). Portanto, o que você relatar ficará registrado para posterior estudo.

Esclareço que esta pesquisa acarreta os seguintes riscos o participante poderá se sentir constrangido em algum momento da pesquisa, porém os riscos serão contornados da seguinte forma, a pesquisadora responsável pela coleta dos dados suspenderá imediatamente os procedimentos de coleta dos dados, e os mesmos só serão reiniciados quando o participante permitir, caso o mesmo não queira continuar na pesquisa, poderá ter todas as informações que quiser e retirar seu consentimento a qualquer momento, sem qualquer tipo de prejuízo. Os benefícios são de ordem pessoal e coletiva porque além de contribuir para a ressignificação das práticas do professor formador em sua atuação na formação inicial de futuros professores, oportunizará estudos referentes à docência na educação superior em cursos de licenciatura.

Os resultados obtidos nesta pesquisa serão utilizados para fins acadêmico-científicos (divulgação em revistas e em eventos científicos) e os pesquisadores se comprometem a manter o sigilo e identidade anônima, como estabelecem as Resoluções do Conselho Nacional de Saúde nº. 466/2012 e 510/2016 e a Norma Operacional 01 de 2013 do Conselho Nacional de Saúde, que tratam de normas regulamentadoras de pesquisas que envolvem seres humanos. E você terá livre acesso as todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo, bem como lhe é garantido acesso a seus resultados.

Esclareço ainda que você não terá nenhum custo com a pesquisa, e caso haja por qualquer motivo, asseguramos que você será devidamente ressarcido. Não haverá nenhum tipo

de pagamento por sua participação, ela é voluntária. Caso ocorra algum dano comprovadamente decorrente de sua participação neste estudo você poderá ser indenizado conforme determina a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, bem como lhe será garantido a assistência integral.

Após os devidos esclarecimentos e estando ciente de acordo com os que me foi exposto, Eu declaro que aceito participar desta pesquisa, dando pleno consentimento para uso das informações por mim prestadas. Para tanto, assino este consentimento em duas vias, rubrico todas as páginas e fico com a posse de uma delas. O TCLE não deve ser submetido a plataforma com qualquer assinatura.

Preencher quando necessário

- ☐ Autorizo a captação de imagem e voz por meio de gravação, filmagem e/ou fotos;
- ☐ Não autorizo a captação de imagem e voz por meio de gravação e/ou filmagem.
- ☐ Autorizo apenas a captação de voz por meio da gravação;

Local e data: _____

Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisador Responsável