

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ

ADRIANA BORGES FERRO MOURA

REFLEXÕES DOCENTES SOBRE CAMINHOS QUE SE ENTRELACAM
COM O FAZER DO PROFESSOR BACHAREL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR:
(RE)CONHECIMENTO DA EXPERIÊNCIA:

TERESINA

2014

ADRIANA BORGES FERRO MOURA

**REFLEXÕES DOCENTES SOBRE CAMINHOS QUE SE ENTRELAMAM COM O
FAZER DO PROFESSOR BACHAREL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: (RE)
CONHECIMENTO DA EXPERIÊNCIA:**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí em cumprimento às exigências para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação Docente e Prática Educativa.

Orientadora: Profa. Dra. Maria da Glória Soares Barbosa Lima.

Teresina

2014

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Educação
Serviço de Processamento Técnico

M929r Moura, Adriana Borges Ferro

Reflexões docentes sobre os caminhos que se entrelaçam com o fazer do professor bacharel na educação superior: (Re) conhecimento da experiência [manuscrito] / Adriana Borges Ferro Moura. – 2014.
201 p. : il.

Impresso por computador (printout).

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, 2014.
Orientação: Profª. Drª. Maria da Glória Soares Barbosa Lima.

1. Docência Superior. 2. Prática Educativa. 3. Conhecimento da Experiência. I. Título.

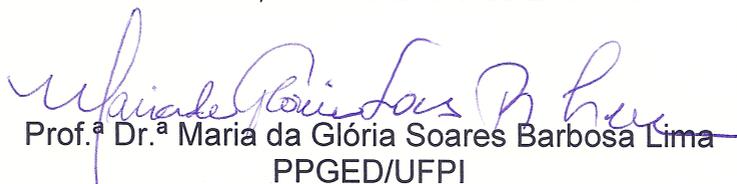
CDD: 378

ADRIANA BORGES FERRO MOURA

REFLEXÕES DOCENTES SOBRE CAMINHOS QUE SE
ENTRELAÇAM COM O FAZER DO PROFESSOR BACHAREL NA
EDUCAÇÃO SUPERIOR: (RE) CONHECIMENTO DA EXPERIÊNCIA.

Tese aprovada no Programa de Pós-
Graduação em Educação da Universidade
Federal do Piauí em cumprimento às
exigências para a obtenção do título de
Doutora em Educação. Orientadora: Profa.
Dra. Maria da Glória Soares Barbosa Lima.

Teresina, 24 de outubro de 2014.


Prof.^a Dr.^a Maria da Glória Soares Barbosa Lima
PPGED/UFPI
(Presidente)


Prof.^a Dr.^a Ana Maria Iório Dias
UFC
(Examinadora Externa)


Prof.^a Dr.^a Isabel Maria Sabino de Farias
UECE
(Examinadora Externa)


Prof.^a Dr.^a Antônia Edna Brito
PPGED/UFPI
(Examinadora Interna)


Prof.^a Dr.^a Carmen Lúcia de Oliveira Cabral
PPGED/UFPI
(Examinadora Interna)

*Mário, Gabriel, Rafael e Miguel.
Para os homens da minha vida,
com amor.*

AGRADECIMENTOS

Um percurso tão longo quanto a produção de uma tese não pode ser percorrido sem que muitas pessoas deixem suas marcas ao longo do caminho. E quando chega este momento, o momento de agradecer, invade-me a alegria de perceber quantas bênçãos posso contar, quantas pessoas são bálsamo e dádivas em minha vida.

O agradecimento primeiro, sempre, é a meu amado Deus, que não me deixa só, mesmo nos momentos mais solitários. Quando nem eu mesma acredito que é possível, Ele me mostra que é o Deus do impossível e que tudo concorre para o bem daqueles que o amam.

Agradeço a minha família mais próxima, meus pais, exemplos de luta e de estudo. Minha mãe que colocou no meu coração o amor pela docência. Meu pai, incentivador primeiro, que sempre acreditou. Meus irmãos, que são os melhores irmãos que eu poderia ter, vivem comigo minhas alegrias e tristezas.

Agradeço àquele que é companhia constante em minha vida: Mário. O compromisso dele de viver ao meu lado foi incondicional, pois posso contar com seu ombro, amor, compreensão, apoio e noites insones. Ele leu e revisou o meu texto, criticou, elogiou, foi rigoroso com carinho e carinhoso no rigor.

Agradeço aos meus filhos, que nestes últimos três anos cresceram em tamanho, sabedoria e graça. Souberam entender as ausências maternas e, em certos casos, até supri-las. Foram meus incentivadores e a presença de cada um em minha vida faz tudo ter sentido.

Agradeço à Professora Glória, minha orientadora querida, que me acompanha desde o começo desta aventura, foi quem me conduziu nos caminhos da pesquisa acadêmica, leu com desmedido zelo meus escritos, redimensionou, recortou, conduziu, e se cheguei até aqui, foi pela segurança de sua presença ao meu lado, ou a minha frente, desbravando os caminhos.

Agradeço às professoras Antônia Edna, Bárbara, Carmen Lúcia, Iveuta, Ana Lório e Isabel, que tiraram um tempo para ler minha tese e, desde a qualificação, fazer as observações sempre muito adequadas. Quanto a este processo de qualificação e defesa, a impressão que eu tinha a cada sugestão, a cada crítica, era como se elas desvelassem os tesouros escondidos que eu ainda não tinha me atentado.

Agradeço a todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI, que fizeram parte da minha formação desde o Mestrado e por todos estes anos do Doutorado, todos eles trouxeram significativas contribuições para a minha pesquisa, mas muito mais para minha vida acadêmica e profissional.

Agradeço aos alunos da primeira e da segunda turma de Doutorado, que me acolheram em seu meio, que partilharam seus estudos, seus textos, suas reflexões. Foram dias árduos e intensos, porque assim devem ser os dias de quem se dedica à pesquisa, mas foram mais leves pela presença deles.

Agradeço ao Instituto Camillo Filho, nas pessoas dos professores Charles e Marcelino. Ali é minha segunda casa, espaço onde desenvolvo meu ser professora e que acolheu esta pesquisa.

Agradeço aos professores do Instituto Camillo Filho, em especial àqueles que ao longo do trabalho chamo de interlocutores: Clovis, Artemis, Armida, Ágora, Erla, Rosa, Ípsilon, Alfa, Ônix e Teresa, por conversarem comigo e entre si, pela disposição em colaborar, pelo carinho demonstrado. Sem vocês esta pesquisa não seria possível.

Agradeço à Lílian e à Débora, que muito mais do que secretárias, são meu braço direito, por conduzirem minha agenda de forma a permitir que eu pudesse pesquisar sem descuidar de outros assuntos profissionais.

Agradeço a Prof.^a Dr.^a Renata Cunha, para mim, sempre Renatinha, que me ajudou no Abstract desta tese, a meu ex-aluno José Carvalho Filho, que fez meu Résumé e a Prof.^a Virginia Magalhães pela criteriosa revisão metodológica.

Tenho tanto e tantos a agradecer que, termino agradecendo novamente a Deus, por permitir que ao longo do caminho eu não estivesse só, mas que estivesse acompanhada das pessoas que me fizeram e me fazem muito bem!

Tomando Café Juntos...

Quando vejo duas pessoas sentadas, soprando suas xícaras, que denotam a temperatura pela tênue fumaça que se espalha pelo ar, tenho, quase sempre, a sensação de intimidade, de uma conversa que só se pode ter com aqueles que lhes são mais caros.

Tomar café juntos, para mim, é dividir segredos, dividir sorrisos e, por vezes, dividir lágrimas, tomar café juntos é uma proposta de vida, de amizade, de cumplicidade.

Quando vejo um casal tomando café juntos, às vezes até em silêncio, tenho a impressão que o olhar e o sorriso de leve trocado dizem mais sobre eles que qualquer apresentação.

Quando um casal senta para tomar café juntos eles renovam a intenção de repetir este ato por muito tempo.

Quando vejo amigos tomando café juntos, vejo, no semblante de cada um, um prazer contido, pela alegria de estar perto, de ter o outro por perto, de estar rodeado de dádivas que a vida cuidou de presenteá-los.

*Sabe, fiquei com vontade de tomar um café?
Está servido?*

(ADRIANA MOURA, 2012)

RESUMO

Este relatório de tese constitui etapa do estudo que é desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, inserindo-se na linha de pesquisa: Formação Docente e Prática Educativa, e tem como tema "(Re) conhecimento da experiência: reflexões docentes sobre caminhos que se entrelaçam com o fazer do professor bacharel na Educação Superior". Tem como objetivo geral analisar a produção e a percepção do conhecimento da experiência pelo professor bacharel como arcabouço necessário a sua prática educativa. Assim, apresenta como tese de pesquisa: o professor bacharel, no contexto da atividade docente, produz e identifica o conhecimento da experiência caracterizado como arcabouço fundamental do desenvolvimento da sua prática educativa. Para sua condução e desenvolvimento propõe como questões norteadoras: 1) Como os docentes bacharéis produzem e reconhecem o conhecimento da experiência? 2) Quais os locus de produção do conhecimento da experiência do professor bacharel? 3) De que forma o conhecimento da experiência dá suporte à ação docente do professor bacharel? Emprega, para tanto, uma orientação metodológica de natureza qualitativa, alicerçada em autores como Souza (2006a; 2006b), Clandinin e Connelly (2011) e Chené (2010), Nóvoa (2010), Josso (2010) e Finger (2010) entre outros, o contributo de narrativas de formação produzidas por meio de entrevistas narrativas, que foi baseada nos estudos de Jovchelovich e Bauer (2010), e de Rodas de Conversas, cuja discussão passou pelas pesquisas de Campos (2000), Warschauer (2001, 2002, 2004) e Freire e Shor (1987). Define como sujeitos da pesquisa dez professores bacharéis de diversas áreas do conhecimento (direito, arquitetura, serviço social, economia, ciências contábeis, administração), que se dispuseram a contribuir com o estudo proposto. Esses professores contam mais de oito anos de docência no ensino superior e não possuem formação inicial na área pedagógica. A partir da inquietação gerada por estas questões, discute no plano teórico docência superior, conforme Masetto (1998, 2003), Castanho (2000), Zabalza (2004) entre outros, e conhecimento da experiência, por meio de Freire (2011a), Shulman (1987), García (1992), Dewey (2011), Schön (2000) e Larrosa (2002). As narrativas dos professores participantes da pesquisa confirmaram que eles produzem conhecimentos profissionais docentes, por meio das experiências, e que são inseridos no manancial de instrumentos que fazem uso para dirimir os dilemas de sala de aula, de seus alunos, colaborando para a construção de um profissional ético e cidadão, que na compreensão e na vivência, não só produzem conhecimentos, mas os assume como indispensáveis a este contexto particular da docência superior.

Palavras-chave: Conhecimento da Experiência. Prática Educativa. Docência Superior.

ABSTRAT

This report constitutes part of the study developed in the Program of Graduate Studies of the Federal University of Piauí, in the research group of Teaching Education and Educative Practice. Its title is "The (re) cognition of experience: professors' reflections about the paths that interact with the Law professor's practice of Higher Education" and its main objective is to analyze the production and perception of the knowledge of experience by the Law professor as fundamental basis to his/her educative practice. This way, it presents the following thesis: the Law professor, in the context of teaching practice, produces and identifies the knowledge of experience characterized as fundamental basis for the development of his/her educative practice. In order to do that, it proposes a methodological orientation of qualitative approach based in authors as Souza (2006a; 2006b), Clandinin and Connelly (2011) and Chené (2010), Nóvoa (2010), Josso (2010) and Finger (2010) among others, a contribution of educative narratives produced by the narrative interviews which were based in the studies of Jovchelovich and Bauer (2010), and chat meetings whose discussion is based in the researches of Campos (2000), Warschauer (2001, 2002, 2004) and Freire and Shor (1987). The participants of the research were ten Law professors who teach in several areas of knowledge (Law, Architecture, Social services, Economy, Accountancy and Administration) who accepted to take part of the study. These professors have more than eight years of experience in Higher Education and do not have pedagogical training. This research was conducted in order to answer the following questions: 1) What kind of knowledge of experience does the Law professor produce and recognize as fundamental and necessary to his/her educative practice? 2) Where does this professor produce this knowledge of experience? 3) How does this knowledge of experience support his/her teaching practice? Considering this, the discussion proposed by these questions, this report highlights Higher Education theories according to Masetto (1998, 2003), Castanho (2000), Zabalza (2004) among others, and knowledge of experience according to Freire (2011a), Shulman (1987), García (1992), Dewey (2011), Schön (2000) and Larrosa (2002). The professors' narratives confirmed that they produce teaching professional knowledge through experiences and that they are part of the several instruments they use to diminish the dilemmas of the classroom and of the students, collaborating to the construction of an ethical and citizen professional who, in the comprehension and in the living experience, does not only produce knowledge but considers them as fundamental to the specific context of Higher Education.

Keywords: Knowledge of experience. Educative practice. Higher Education.

RÉSUMÉ

Ce rapport de thèse est une étape du programme de doctorat en Éducation à l'Université Fédérale du Piauí (Brésil). Il s'insère dans la ligne de recherche « formation d'enseignants et pratique de l'éducation » et a pour titre « Les connaissances empiriques et la pratique de l'éducation : des chemins qui s'entrelacent au labour d'un professeur *bacharel* dans un processus réflexif ». Le principal but de ce travail est de comprendre les connaissances empiriques des professeurs *bacharéis* en tant que conditions à la promotion d'une pratique de l'éducation à travers un processus réflexif. On propose comme thèse de recherche : des professeurs *bacharéis*, considérant la faute de formation pédagogique pour l'enseignement, utilisent des connaissances empiriques pour exercer son métier, en se servant d'un processus réflexif. Pour autant, on développe une étude méthodologiquement qualitative, par laquelle on analyse des entretiens narratifs et des roues de conversations. On examine certaines œuvres académiques consacrées au sujet, comme Souza (2006a, 2006b), Nóvoa (1988), Bertaux (2010), Clandinin et Connelly (2011), Cheney (1988), entre autres. En ce qui concerne les entretiens, dix professeurs de différents domaines (droit, architecture, assistance social, économie, comptabilité, administration) étaient prêts à contribuer à l'étude proposée ; en conséquence, ils sont les sujets de la recherche. Ces professeurs ont tous plus de huit ans d'expérience dans l'enseignement supérieur et pas de formation initiale dans le domaine pédagogique. On propose des questions suivantes comme problématique : 1) Comment le professeur *bacharel* utilise ses connaissances empiriques pour le développement de l'éducation en pratique ? 2) Comment l'expérience empirique, considérant son caractère multidimensionnel, fournit le savoir-faire au professeur de l'enseignement supérieur ? 3) Quel est le rôle de la réflexivité quant à la production de la connaissance empirique du professeur de l'enseignement supérieur ? De l'inquiétude générée par ces questions, on examine le plan théorique de l'enseignement supérieur, en réfléchissant sur les leçons de Masetto (1998, 2003), Brown (2000), Zabalza (2004), Freire (2011), Shulman (1987), Tardif (2002) Perrenoud (1997, 2002), Dewey (2007) et Larrosa (2002). Les récits des enseignants participant à la recherche ont confirmé qu'ils produisent les enseignants de connaissances professionnelles à travers les expériences, et qui sont insérés dans la richesse des outils qui utilisent pour résoudre les dilemmes de la salle de classe d'étudiants, collaborer pour construire un citoyen professionnelle et éthique, que la compréhension et l'expérience, non seulement produire des connaissances mais les prend comme indispensable à ce contexte particulier de l'enseignement supérieur.

Mots-clés: Expérience connaissances. Pratique éducative. Enseignement Supérieur.

LISTA DE SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCE	Centro de Ciências da Educação
CNS	Conselho Nacional de Saúde
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENC	Exame Nacional de Cursos
ENFORSUP	Encontro Inter-Regional Norte, Nordeste e Centro-Oeste de Formação Docente para Educação Superior
IES	Instituição de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
NUPPED	Núcleo de Pesquisa sobre Formação e Profissionalização em Pedagogia
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
RIDES	Rede Inter-Regional Norte, Nordeste e Centro-Oeste sobre Docência na Educação Superior
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UESPI	Universidade Estadual do Piauí
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFPI	Universidade Federal do Piauí

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Professor do ensino superior em contexto	67
Figura 2 -	Relação entre prática educativa, prática pedagógica e prática docente	79
Figura 3 -	<i>Locus</i> do conhecimento da experiência	113

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO: A PESQUISA E SUA GÊNESE	14
2	O CAMINHO DA PESQUISA: ENTREVISTAS, RODAS E SUJEITOS.....	25
2.1	NARRATIVAS DE FORMAÇÃO	29
2.2	ENTREVISTAS NARRATIVAS	34
2.3	RODAS DE CONVERSAS	38
2.4	SUJEITOS DA PESQUISA	45
3	DOCÊNCIA DO ENSINO SUPERIOR: EXPANSÃO, PRÁTICA	
	EDUCATIVA E APRENDIZAGENS ...	64
3.1	O MUNDO EM MUDANÇA	66
3.2	PRÁTICA EDUCATIVA DO PROFESSOR DO ENSINO SUPERIOR	77
3.3	PANORAMA DAS PESQUISAS EDUCACIONAIS SOBRE DOCÊNCIA SUPERIOR	83
4	CONHECIMENTO DA EXPERIÊNCIA: O PRÁTICO, O COMPARTILHADO,	
	O INSTITUCIONAL	91
4.1	TIPOLOGIA DOS CONHECIMENTOS PROFISSIONAIS DOCENTES	94
4.2	EXPERIÊNCIA E CONHECIMENTO DA EXPERIÊNCIA	98
4.3	LOCUS DE PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO DA EXPERIÊNCIA	104
4.4	PROFESSOR BACHAREL E CONHECIMENTO DA EXPERIÊNCIA	126
5	HISTÓRIAS QUE SE CRUZAM EM TROCAS DE EXPERIÊNCIAS:	
	FALANDO, OUVINDO, REFLETINDO	130
5.1	CONHECIMENTO PEDAGÓGICO GERAL	133
5.2	CONHECIMENTO DO CONTEÚDO	141
5.3	CONHECIMENTO DO CONTEXTO	149
5.4	CONHECIMENTO DIDÁTICO DO CONTEÚDO	159

6 CONCLUSÃO: RECOLHENDO AS CADEIRAS	168
REFERÊNCIAS	178
APÊNDICES	189

1 INTRODUÇÃO: A PESQUISA E SUA GÊNESE

1 INTRODUÇÃO: A PESQUISA E SUA GÊNESE

*A vida tem sons que pra gente ouvir
Precisa aprender a começar de novo.
É como tocar o mesmo violão
E nele compor uma nova canção.
(VALLE; TAVITO; AZAMBUJA, 2007)*

Este trabalho é oriundo de reflexões que permeiam minha trajetória acadêmica. O processo formativo e a escolha dos caminhos da pesquisa não são cursos que se produzam de maneira endógena, e como ensina Nóvoa (1996), são elementos indissociáveis do lugar que ocupo nas relações de produção e no papel que desempenho. Ao longo da realização deste trabalho, os versos cantados por Roupas Novas me acompanharam, especialmente, quando indicam que é preciso começar de novo, tocando o mesmo violão, mas compondo sempre uma nova canção.

Sou professora cuja formação inicial deu-se no bacharelado e, durante o meu curso de graduação em Direito, tive poucas oportunidades de contato com a docência, mas isto não impediu que eu buscasse as escassas possibilidades que meu curso oferecia para tanto, razão por que, por duas vezes, realizei a monitoria, uma vez que já naquela época, considerava esta atividade, que, no currículo, entrava como atividade complementar ao ensino, uma forma de iniciação à docência. A monitoria, para mim, coadunou-se com minha intenção latente, de futuramente me dedicar à docência. Percebi, mais tarde, ao ler em Masetto (2003), que a experiência não só é capaz de aprofundar os conhecimentos de disciplinas estudadas, como proporciona ao monitor refletir sobre o ensino e a educação, pela convivência reiterada com o professor e por meio de constante trocas (*feedbacks*) entre monitor e o professor e o monitor e a turma.

Desde quando adentrei à sala de aula do ensino superior, na condição de professora, nasceu a inquietação sobre necessidades formativas desta profissão, foi então que passei a me envolver com leituras nesse campo, nascendo daí o interesse pela pesquisa que passei a empreender. No Mestrado em Educação, questioneei acerca do desenvolvimento profissional do professor bacharel em direito, para compreender como este promovia sua formação pedagógica. Resultou em uma pesquisa que me trouxe muitos esclarecimentos, mas que também suscitou novas

questões, e assim, a inquietação permaneceu, como é próprio daqueles que se envolvem com a pesquisa.

Na perspectiva de buscar respostas aos meus questionamentos, ingressei na primeira turma do Doutorado em Educação da Universidade Federal do Piauí, do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE). Assumi o compromisso de prosseguir pesquisando, de voltar a estudar com mais profundidade a formação do professor do ensino superior. Agora sem foco específico no professor de direito, mas tentando compreender a formação do professor bacharel, sua atuação em sala de aula, sem que seu curso de formação inicial lhe tenha proporcionado, em regra, substrato teórico para tanto, posto que o objetivo dos cursos de bacharelado é formação profissional diferente do exercício docente. Assim considerando, o propósito desta investigação comporta na linha de pesquisa do Doutorado em Educação, que é *Formação docente e prática educativa*, o que permite a inserção da problemática do estudo que hoje desenvolvo.

Diante da busca de saber mais sobre o professor do Ensino Superior, em específico o bacharel de diversas áreas que optou por transitar por este campo, personagem que me instiga, até pelo fato de pertencer a esta realidade, propus, para ingresso no programa de doutoramento, investigar a relação entre a prática educativa do professor do ensino superior, notadamente o que possui apenas o bacharelado, e o seu processo de formação continuada, com a pretensão de compreender qual a relação existente entre a prática educativa e seu desenvolvimento profissional. Mas novos caminhos se abriram ao longo do doutorado, nas discussões das disciplinas, nas apresentações dos seminários doutorais, e, até, no processo de “confusão intelectual”, que é próprio dos que começam a (des)construir suas perspectivas de estudo. Novas questões emergiram, e, na busca da definição do problema de pesquisa, deparei-me com leituras sobre conhecimento profissional docente, que me apresentou a categoria teórica Conhecimento da Experiência.

Após percorrer um caminho longo, permeado de leituras e informações valiosas sobre a pesquisa em educação, o tema da pesquisa começou a se descortinar. Percebi que todo o processo de dúvidas, inquietações, construções e reconstruções era essencial para o amadurecimento do meu olhar enquanto pesquisadora, de modo que, na definição do tema, várias temáticas despontaram dos estudos, todas com possibilidade de gerar pesquisas relevantes. Finalmente,

com os Seminários de Estudos Doutorais, promovido pelo Programa do qual faço parte, foi possível refinar esse delineamento, com as contribuições dos professores que estiveram presentes.

Assim, então, como tema do trabalho, o conhecimento oriundo da experiência e sua relação com a prática educativa do professor bacharel, emergindo como título funcional *Conhecimento da experiência e prática educativa: caminhos que se entrelaçam no fazer do professor bacharel em um processo reflexivo*. O título funcional não significa que será o título definitivo, até porque Diniz (2012) ensina que, mesmo sendo ele uma das primeiras tarefas que o pesquisador realiza, é o derradeiro arremate da escrita do trabalho científico, porque é natural que neste processo seja permanentemente modificado, revisado e melhorado.

Assim, esta pesquisa nasceu da inquietação sobre a atuação do professor bacharel na educação superior, para perceber o que ele é, o que utiliza em sua ação docente, nascendo da escuta sensível de/sobre os professores bacharéis que atuam do ensino superior, sua formação, sua identidade, seus dilemas e sua prática educativa, na perspectiva de apreender a relevância desse papel, dentro dos estudos da ciência da educação. Isto posto, percebi que o cenário da educação superior, em termos mundiais e nacionalmente considerados, dá mostras de que ainda comporta amplas discussões sobre a atuação de seus professores, sobre sua formação e seu desenvolvimento profissional. Neste cenário, proponho uma reflexão sobre o conhecimento da experiência destes professores. E foi, a partir das leituras sobre esta temática, que surgiram os questionamentos que deram origem à esta pesquisa que se desenvolve no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, discussão que versa sobre a prática educativa do professor bacharel e o conhecimento da experiência na aquisição do manancial necessário para o exercício da docência.

A docência superior tem se evidenciado, no interior das discussões sobre ensino/formação de professores, como temática representativa na construção humana, assim como na construção e aquisição de saberes necessários ao ofício profissional, ao papel social e profissional do professor nesse nível de ensino. A temática vem sendo motivo de preocupações de estudiosos da educação, tanto no Brasil quanto em outros países. Como exemplo encontro os estudos de García (1999) e Zabalza (2004) na Espanha, de Nóvoa (1997) e Alarcão (2007) em Portugal

e de autores como Cunha (2005); Pimenta e Anastasiou (2005); Veiga (2008); Veiga e Castanho (2000), entre outros, no Brasil.

A discussão sobre experiência e conhecimento da experiência encontra-se embasada nos ensinamentos de Dewey (2011), Shulman (2005), García (1992), Freire (2011a) e em Larrosa (2002) com seu substrato teórico sobre o conceito de experiência e saberes da experiência. Com estas categorias teóricas associadas aos estudos sobre docência, inicio a produção de minha tese, inspirada nos dizeres de Umberto Eco (1977), de que uma boa tese deve ser fruto de discussão passo a passo com o professor orientador, para que possa ser lapidada e moldada e que sua construção esteja de acordo com as exigências da academia. Construir uma tese, diz o autor, é um trabalho que demanda tempo, não se constrói uma tese em uma noite, mas ao longo de vários dias e meses de leituras e diálogos e escriturações.

A tese que defendo nesta pesquisa foi construída a partir do diálogo no processo de orientação, da escuta atenta das discussões nos seminários e das disciplinas do doutorado e no questionamento incessante na busca do saber. Foi se delineando timidamente, para, por fim, chegar à forma que ora se apresenta, mediatizada pela compreensão de que o professor bacharel, no contexto da atividade docente, produz e identifica o conhecimento da experiência caracterizado como arcabouço fundamental do desenvolvimento de sua prática educativa.

Como é próprio de toda pesquisa, esta contempla um objeto de estudo que foi escolhido com o zelo necessário que este aspecto requer, de modo que a escolha recaiu sobre a formação e a constatação do conhecimento da experiência pelo professor bacharel em sua atuação profissional. O estudo sobre o objeto de pesquisa determinou o problema de investigação que assumiu a seguinte perspectiva: Como os docentes bacharéis produzem e reconhecem o conhecimento da experiência?

Neste sentido, tracei o objetivo geral do estudo: compreender como os docentes bacharéis produzem e reconhecem o conhecimento da experiência em sua prática educativa.

O problema central da pesquisa apontou para novos questionamentos que estreitaram o foco do estudo, delineando os caminhos necessários para o conhecimento do objeto de estudo. São eles: Quais as fontes do conhecimento da experiência docente do professor bacharel? De que forma o conhecimento da experiência dá suporte à ação docente do professor bacharel?

Essas questões norteadoras, por sua vez, geraram os objetivos específicos da pesquisa, conforme seguem, e que se revestem em etapas necessárias ao alcance do objetivo geral: a) Compreender as fontes do conhecimento da experiência do professor bacharel; b) Discutir o papel do conhecimento da experiência na ação docente do professor bacharel.

A escolha da epistemologia do estudo recaiu sobre a perspectiva da pesquisa narrativa como processo tanto de investigação quanto de formação, uma vez que produz, media e interpreta sentidos na constituição dos sujeitos individualmente considerados, e enquanto partes de uma comunidade. Para firmar a escolha busquei os estudos de Souza (2006a; 2006b), Clandinin e Connelly (2011) e Chené (2010), Nóvoa (2010), Josso (2010) e Finger (2010), que, juntamente com outros estudiosos dessa temática, entendem que o método biográfico, por meio da pesquisa narrativa, que denomino narrativa de formação, possibilita a formação crítica de adultos, pois ao narrar, o sujeito elabora um saber crítico e emancipatório, por meio de uma tomada de consciência. (FINGER, 2010).

A pesquisa de natureza qualitativa, por meio das narrativas de formação, com produção de dados a partir de entrevistas narrativas e da técnica da Roda de Conversa, foi a opção assumida no contexto desta proposta de estudo, uma vez que possibilita a busca de explicação e de compreensão interpretativa de fenômenos complexos. Desse modo, a pesquisa foi elaborada mediante a articulação de vários componentes.

A pesquisa com narrativa de formação, propiciada pelas entrevistas narrativas e pelas Rodas de Conversas, evidenciou-se como percurso viável para dar conta de seu objetivo, uma vez que a "[...] pesquisa narrativa é uma forma de compreender a experiência" (CLANDININ; CONNELLY, 2010, p. 51). Implica dizer que a escolha da narrativa de formação demonstra a intencionalidade da pesquisa em buscar compreender o fenômeno da aquisição do conhecimento da experiência a partir do relato dos próprios professores. Neste sentido, a proposição da pesquisa Narrativa, tem fundamento teórico nas seguintes referências: Bertaux (2010), Souza (2006a, 2006b), Clandinin e Connelly (2011), Chené (2010), entre outros.

Não obstante a pesquisa narrativa comportar muitas formas de produção de dados, entendo que o formato escolhido se coaduna com esta modalidade de pesquisa, notadamente por conduzir sujeitos a produção de suas narrativas. Assim, a entrevista narrativa se faz oportuna tendo em vista que, ao ser entrevistado, o

sujeito da pesquisa tem uma liberdade maior de "remexer", reexaminar memórias e encontrar os acontecimentos que considera relevantes para demarcar e recordar o seu percurso profissional. A propósito, Jovchelovich e Bauer (2010) referem que a entrevista narrativa é uma forma de entrevista não estruturada, que foge do antigo esquema de perguntas e respostas curtas, de profundidade e com características próprias. Assim, diante de um processo de lembranças e escolhas os entrevistados contam, em feitiço de história, com temporalidade e contexto, sobre seu conhecimento da experiência, sobre sua estrutura e formação ao longo de sua caminhada profissional.

Cabe, também, justificar a viabilidade das Rodas de Conversas dado o seu caráter de produção coletiva de relatos, momento em que os sujeitos da pesquisa se encontraram para conversar, para trocar ideias e falar sobre docência superior e conhecimento da experiência. Diante desse entendimento, as rodas de conversa foram realizadas sob a luz dos ensinamentos de Campos (2000), Warschauer (2001, 2002, 2004) e Freire e Shor (1987), entre outros, que as concebem como uma oportunidade de vivenciar o diálogo, não apenas de teorizar (WARSCHAUER, 2002). Essa proposta de produção de dados permite um movimento de diálogo, em que os discursos se cruzam e se moldam no entremeio entre fala e escuta (CAMPOS, 2000). Os dados emergem do diálogo, marcado pelo componente interativo, com limites e contradições (FREIRE; SHOR, 1987).

Para a produção dos dados, contei com a colaboração generosa de nove docentes de uma instituição de ensino superior privada da cidade de Teresina, no Piauí. São professores bacharéis que atuam na educação superior há mais de oito anos, e que não tiveram formação inicial para a docência. A adesão e disponibilidade dos professores à proposta da pesquisa foram essenciais para o êxito do trabalho, e os relatos produzidos ao longo das entrevistas narrativas e das rodas de conversas geraram dados que permitiram dar resposta às inquietações da pesquisa.

Os participantes da pesquisa, no entanto, não foram apenas nove professores, foram dez. Explico este número. Considerando que me enquadro nos critérios inclusivos e exclusivos da pesquisa, e que uma das formas de produção de dados seria as Rodas de Conversas, inevitavelmente o meu conversar estaria presente e por esta razão inserir-me como sujeito no contexto da pesquisa. Assim, procedi à gravação da entrevista narrativa, contando como se deu meu percurso

profissional e como atuo em sala de aula, e, de igual modo, estive conversando nos encontros das Rodas de Conversa.

O percurso, vivenciado no doutoramento e na profissão docente conduziu-me à construção deste trabalho de pesquisa que vem se consubstanciando estrutural e discursivamente em um processo leve e dialogado. A escrita da tese pode tomar vários caminhos, pode ser informal, popular (coloquial); estética, elegante (literária) e cognoscitiva, racional (técnica) (SANTOS, 2010), e ao escolher a forma de construir o texto optei pela leveza, sem comprometer o rigor técnico exigido por uma pesquisa científica, até porque compreendo esse percurso como Creswell (2010, p. 26), ao se reportar à pesquisa de natureza qualitativa:

O relatório final escrito tem uma estrutura flexível. Aqueles que se envolvem nessa forma de investigação apoiam uma maneira de encarar a pesquisa que honra o estilo indutivo, um foco no significado individual e na importância da interpretação da complexidade de uma situação.

A construção do diálogo dá-se por inserção, ao longo de todo o trabalho, e não apenas no capítulo de análise, das falas dos professores participantes da pesquisa, não somente ilustrando o assunto em discussão, mas, antes de tudo, contribuindo com a construção deste. É importante o reconhecimento de que a tese foi construída coletivamente, com os sujeitos da pesquisa, ou seja, que nasce e se consubstancia das leituras teóricas e das análises das narrativas. A pesquisa recebeu efetiva contribuição da reflexão empreendida a partir do diálogo com os sujeitos interlocutores, em um processo de troca constante, tanto das entrevistas narrativas individuais quanto das Rodas de Conversas.

A compreensão do formato da pesquisa e do caminho a ser percorrido estão delineados. É chegada a hora de voltar um olhar mais acurado em direção aos achados da pesquisa, que precisam passar por um processo de amadurecimento e reflexividade, a fim de tomar corpo, mediante o rigor que esse processo requer, fortalecido e permeado pela reflexão mediadora, que viabiliza a compreensão mais aprofundada da realidade (GHEDIN; FRANCO, 2008). Trata-se de estudos que o pesquisador realiza à luz de um olhar treinado para a compreensão dos achados que emergem do discurso dos professores que foram ouvidos ao longo do trabalho, pela percepção crítica, contextualizada e identificada nas diversas nuances que o discurso apresenta, tais como: o que a fala esconde e o que ela revela, o que atende

ou não à expectativa do pesquisador, segundo a compreensão do objeto perspectivado. (GHEDIN; FRANCO, 2008).

Diante da consideração de que a formação do professor é contínua, tem data para iniciar mas continua por sua vida profissional, reforça-se a importância da relação entre a docência e o conhecimento adquirido através da experiência profissional e pessoal, considerando que o professor é um profissional que se depara com o inusitado em seu labor diário e que é instado a resolver questões e dilemas que o levam a reconstruir, organizar e utilizar os conhecimentos adquiridos em sua atuação profissional.

A proposta deste estudo está organizada, além da introdução e da conclusão, em quatro capítulos. O introito do trabalho permitiu apresentar, em linhas gerais, a tese que, implícita ou explicitamente, se encontra delineada em todo o corpo do trabalho, o objeto de estudo, o objetivo geral e os objetivos específicos, a justificativa do trabalho, momento importante para situar a linha epistemológica adotada e apresentar a metodologia que direciona a pesquisa.

O primeiro capítulo contém a descrição metodológica do trabalho. A fonte, o método, detalhes acerca dos professores interlocutores da pesquisa foram explicitados, descrições em torno da forma como os dados foram produzidos, o tipo de análise realizada, definindo-se, assim, o corpus da pesquisa, que tem uma abordagem qualitativa e na forma de Narrativa, uma narrativa de formação. Os métodos e instrumentos empregados na produção dos dados, com realce para a entrevista narrativa e a Roda de Conversa, foram descritos em seu passo a passo, seguidos dos formatos de análise desses achados. Considerando, que os sujeitos da pesquisa estão presentes no decorrer deste trabalho, contribuindo com as discussões e com a reflexão que demarcam este processo, é importante que sejam apresentados logo para que o diálogo se inicie, se fortaleça, dando a necessária conformação e harmonização discursiva que o estudo requer.

O segundo capítulo discute a docência superior, seu contexto situacional, a prática educativa do professor do ensino superior. Faz um diagnóstico de algumas pesquisas subsidiadas por este campo teórico. Elenca os autores que encampam a discussão e a reflexão sobre docência superior, a exemplo de Masetto (1998, 2003), Franco (2012), Carlini (2008), entre outros. Inclui reforços advindos de pesquisas da Rede Inter-regional Norte Nordeste e Centro-Oeste sobre Docência na Educação Superior - (RIDES), que alicerçaram a definição do diagnóstico do contexto em que

se encontra o ensino superior no país. Amparada neste suporte teórico, percebi a necessidade de analisar a experiência educativa como práticas sociais que tem sua intencionalidade explicitada, no entendimento de Franco (2012, p. 185): as "[...] práticas sociais só se tornarão educativas pela explicitação/ compreensão/ conscientização de seus objetivos, tarefa de investigação científica na educação [...]", para então compreender como os professores reconheciam o conhecimento da experiência no contexto de sua prática educativa.

O terceiro capítulo tem como temática a experiência e o conhecimento da experiência. Para propor a análise do conhecimento da experiência, busquei diferenciar conhecimento e saberes, assim como compreender quais conhecimentos são necessários para a atuação do professor no exercício de sua profissão, considerando que toda profissão exige um manancial de conhecimentos que lhes são próprios. Sobre conhecimentos profissionais docentes encontro e adoto os escritos de Tavares (2001), Sá-Chaves (2001), Fiorentini, Souza Jr. e Melo (1998), Imbernón (2006), Montero (2005), Shulman (2005) e García (1992), sem desconsiderar a discussão sobre experiência em Dewey (2007, 2011) e Larrosa (2002, 2011). Neste último autor mencionado emerge a percepção de que alguns fatores dificultam a experiência, enquanto algo que deve tocar o sujeito. Ainda com Larrosa, discuto o significado de experiência enquanto um acontecimento exterior que, necessariamente, deve atingir o sujeito e gerar transformação. Outro momento importante diz respeito à compreensão das implicações do conhecimento da experiência no desenvolvimento da atividade docente. Discutir todos estes pontos se configurou como tarefa essencial para a formação de um arcabouço capaz de dar conta da pesquisa proposta.

Considerarei, então, o conhecimento da experiência na perspectiva de um aporte formativo decorrente de um processo de reflexão, em que o professor, no seu dia a dia da sala de aula, nas interrelações com seus pares e na inserção no seu campo de trabalho, vai formando o conjunto de instrumentos necessários para o exercício do trabalho docente, compreendido enquanto um processo duradouro e contínuo, que tem um marco inicial, uma trajetória que permeia a vida profissional do sujeito, isto é, antes, durante e após o exercício de sua atividade no campo da docência superior.

O quarto e último capítulo traz os achados da pesquisa a partir da análise das narrativas dos professores interlocutores da pesquisa, estabelecendo eixos

temáticos que têm como matriz o binômio professor/conhecimento. Evidenciando, pois, como os professores reconhecem os conhecimentos experienciais que fundamentam a sua prática educativa, por meio dos dados produzidos pelas entrevistas narrativas e pelas Rodas de Conversa. Destaca a experiência e o conhecimento daí advindos e mobilizados pelos docentes, por intermédio de um processo de reflexão em torno da prática educativa.

A conclusão retoma as reflexões propostas ao longo do trabalho, detendo-se de modo particular no que concerne ao objeto do estudo. Contém síntese dos principais resultados produzidos, realçando algumas aprendizagens e conclusões da investigação realizada.

Assim, introduzo a presente tese, com um convite para adentrar nas páginas seguintes e exercitar uma reflexão sobre o conhecimento da experiência do professor bacharel e sua prática educativa, e que inclui uma leitura permeada de inquietações, reflexões, contextos e práticas dos professores, um trabalho construído com os sujeitos da pesquisa e que procura contribuir com o avanço dos estudos sobre o conhecimento da experiência desses professores, sobre prática educativa no contexto da docência superior.

**2 O CAMINHO DA PESQUISA: ENTREVISTAS, RODAS E
SUJEITOS.**

2 O CAMINHO DA PESQUISA: ENTREVISTAS, RODAS E SUJEITOS.

*Trago dentro do meu coração,
Como num cofre que se não pode fechar de cheio,
Todos os lugares onde estive,
Todos os portos a que cheguei,
Todas as paisagens que vi através de janelas ou
vigias,
Ou de tombadilhos, sonhando,
E tudo isso, que é tanto, é pouco para o que eu
quero.
(FERNANDO PESSOA, 1980)*

É com Fernando Pessoa que me associo a metáfora de um coração cheio, de um cofre abarrotado de impressões variadas, de lugares vários, e que na concretude deste estudo, revelam nuances de tantas vidas contadas, de tantas emoções partilhadas, de risos fáceis e lágrimas contidas, de marcas de histórias de professores do ensino superior que percorrem os corredores das instituições de ensino, que impregnam seu cotidiano, um espaço pelo qual também percorri e que também se confunde com minha própria história. Tudo isto foi considerado no momento da escolha do campo epistêmico considerado.

A pesquisa desenvolvida possui características da pesquisa qualitativa, na medida que busca encontrar os dados e realizar uma interpretação do significado mais amplo destes (CRESWELL, 2010), compreendida enquanto “[...] meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a problema social ou humano.” (CRESWELL, 2010, p. 26). Os professores do estudo são fontes e cenários da pesquisa, peculiaridade que somente a pesquisa de natureza qualitativa admite.

A escolha epistemológica do estudo recaiu sobre a perspectiva da pesquisa narrativa, como processo tanto de investigação quanto de formação, uma vez que produz, media e interpreta sentidos na constituição dos sujeitos tanto individualmente considerados, quanto no que concerne à compreensão de que representam parte de uma comunidade. Para firmar a escolha busquei os escritos de Chené (2010), Nóvoa (2010), Josso (2010) e Finger (2010), e outros diante do entendimento de que o método biográfico, opção adotada no presente estudo, se coaduna com estudos que envolvem a narrativa de formação, possibilitando a formação crítica de adultos, pois ao exercitar a narratividade, o sujeito elabora um

saber crítico e emancipatório, por meio de uma tomada de consciência. (FINGER, 2010).

Nesse mesmo sentido, Nóvoa (2010) reforça que o método de narrativa de formação "[...] procura repensar as questões da formação, acentuando a ideia que 'ninguém forma ninguém' e que 'a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida'." (NÓVOA, 2010, p. 166-167), de modo que, ao narrar sua biografia, o sujeito possui diante de si tanto um meio de investigação como um instrumento pedagógico, formativo.

Esse movimento é possível porque, ao narrar sua vida, especificamente sua formação, o sujeito precisa refletir, para possibilitar a construção e organização das lembranças. Esta evocação do passado passa a conduzir o futuro, o que se confirma como uma adequada forma de autoformação, mesmo considerando que a proposta inicial da fala é do investigador e não do narrador.¹

Josso (2010) compreende que encaminhar a pesquisa para uma estratégia que permite um movimento de investigação-formação acaba por "[...] desembocar não só numa melhor compreensão da formação do sujeito como também na perspectiva de recolocar o sujeito no lugar de destaque que lhe pertence [...]" (Josso, 2010, p. 78), considerando-o um ator que busca a autonomia e assume suas responsabilidades de formação.

A partir desta perspectiva epistemológica, Chené (2010, p. 132) oferece uma imagem que sintetiza a formação por meio da narrativa de formação. Para ela, a narrativa é como um quadro dentro de outro quadro maior, ou seja, nasce no indivíduo, desenvolve-se nele para em seguida ser exteriorizada. Compreende, então, que "[...] a prática de formação é reforçada pela prática de comunicação". O que leva a compreensão de que se faz necessário que o sujeito de formação tenha acesso a palavra para que possa expressar acerca do sentido que tem sua formação, sobre o sentido de si, mesmo enquanto professor em processo de contínua aprendizagem professoral. É como reforça autora, faz parte, é intrínseco a este processo dar margem ao professor narrador para se situar em relação às suas aprendizagens, em relação às suas vivências formativas no contexto de seu envolvimento e de seu crescimento docente profissional.

¹ Josso (2010) entende diferente, para ela a narrativa de formação, que denomina de Biografia Educativa, não pode ser classificada de "auto" uma vez que o iniciador da narrativa é o investigador.

Em reforço a esse entendimento, Chené (2010) expressa um reconhecimento das potencialidades não só das narrativas, mas principalmente do sujeito em formação, seja em relação a sua interconectividade com o saber e sua reaproximação, seja em relação à autoria de suas narrativas de formação, de seu discurso em torno desse processo, como afirma:

[...] a formação enraíza-se na articulação do espaço socializado; progride com o sentido que a pessoa lhe dá, tanto no campo da sua experiência de aprendizagem com o formador, como no quadro da totalidade da sua experiência pessoal. (CHENÉ, 2010, p. 131)

A peculiaridade desse tipo de abordagem investigativa-formativa é que ela possibilita muitos métodos de produção e coleta de dados, todavia, a profusão metodológica que a pesquisa narrativa permite não significa uma ausência de rigor científico ao trabalho, ao contrário, exige uma definição clara das escolhas e uma descrição detalhada do método, do caminho percorrido para alcançar os resultados obtidos. Neste sentido, ao responder a questão de como se define uma boa pesquisa, notadamente no campo da educação, Marli André (2005) indica pistas que são essenciais para orientar a elaboração de um estudo relevante. Para ela, é preciso que se destaque que

[...] os trabalhos atendam aos critérios de relevância científica e social, ou seja, estejam inseridos num quadro teórico em que fique evidente sua contribuição ao conhecimento já disponível. Temos valorizado a opção de temas engajados na prática social. Temos cobrado das pesquisas que tenham um objeto bem definido, que os objetivos ou questões sejam claramente formulados, que a metodologia seja adequada aos objetivos e os procedimentos metodológicos suficientemente descritos e justificados. Análise deve ser densa, fundamentada, trazendo as evidências ou as provas das afirmações e conclusões. Deve ficar evidente o avanço do conhecimento, ou seja, o que cada estudo acrescentou ao já conhecido ou sabido. (ANDRÉ, 2005, p. 32).

Assim, buscando atender aos critérios de relevância e cientificidade foi que produzi o manancial teórico e metodológico da pesquisa que ora apresento, com o propósito de propiciar um novo ângulo de conhecimento em torno da docência superior e do conhecimento da experiência de professores bacharéis, no interior de um processo de formação crítico-reflexivo, propiciado, especificamente, pela narratividade dos interlocutores do estudo.

2.1 NARRATIVAS DE FORMAÇÃO

As Narrativas de Formação atendem às necessidades de pesquisa uma vez que "[...] ganham sentido e potencializam-se como processo de formação e de conhecimento porque têm na experiência sua base existencial.", de modo a permitir ao sujeito da pesquisa " [...] adentrar num campo subjetivo e concreto [...]" (SOUZA, 2007, p. 15-16), viabilizando uma análise do (re)conhecimento que este sujeito tem ou faz de suas experiências formativas.

A pesquisa sobre História de Vida em Educação pode ser compreendida como narrativa (auto)biográfica ou narrativa de formação, segundo a orientação desse autor, uma vez que tem como escopo, durante todo seu percurso, empreender uma análise das memórias e das histórias de vida dos professores que buscam em suas memórias e através da compreensão dessas memórias desvendar o processo formativo para o melhor desempenho da docência. Ou ainda, denominada de Narrativa de Vida, segundo o pensamento de Bertaux (2010), ao dizer que a pesquisa com História de Vida em educação não está centrada em toda a história do sujeito da pesquisa, mas somente na narrativa de sua formação e prática profissional, e tudo que circunda estes dois marcos.

Bertaux (2010, p. 47) alerta que "[...] se pretendemos colocar a narrativa de vida a serviço da pesquisa, é necessário concebê-la diferentemente", e diz isto quando lembra que o termo narrativa de vida² pode evocar a ideia do estudo tratar sobre a totalidade da história de um sujeito. Conceber, pois, a Narrativa de maneira diferente é perceber que todo conhecimento é parcial e que a realidade está sempre em processo de construção. Por esta razão, não se busca toda a história de vida do sujeito, mas a história de sua formação, os depoimentos e relatos orientados pelo recorte da própria pesquisa, compreendendo, também, que quem narra é o indivíduo, mas a pesquisa é direcionada para além do enfoque pessoal do que está sendo narrado.

Percebi, então, que há uma profusão terminológica nas pesquisas narrativas. Assim, é comum encontrar pesquisas com narrativas denominadas de (auto)biográficas, biográficas, narrativas de vida, narrativas auto biográficas,

² É possível agregar outros termos como história de vida, narrativa (auto) biográfica, entre outros, que também evocam a mesma percepção.

narrativas de formação, história de vida, biografia educativa, em razão disto foi preciso fazer escolhas, e a primeira delas era a definição terminológica da opção teórico-metodológica. A escolha recaiu sobre Narrativa de Formação³, uma vez que os sujeitos são chamados a conversar e a contar sobre sua trajetória de formação e as experiências que influenciaram sua atuação em sala de aula.

Para adotar especificamente a terminologia Narrativa de Formação tomei os ensinamentos de Chené (2010, p. 132) ao considerar que a "[...] a narrativa de formação tem como objetivo principal, segundo o que é pedido, falar da experiência de formação [...]", e em que medida a produção da narrativa leva a experiência de formação.

Todavia, mesmo tendo como foco o indivíduo, a pesquisa deve dimensioná-lo no contexto mais amplo. “Nesta perspectiva, discursos produzidos através da rememoração de depoentes estão imbricados por diferentes narrativas no seu entorno. São falas polifônicas constituídas pelo grupo de pertença.” (WEIDUSCHADT; FISCHER, 2009, p. 79), na consideração que, ao narrar, o sujeito não narra sozinho, reproduz vozes, discursos e memórias de outras pessoas, que se associam à sua no próprio processo de socialização, diante do entendimento de que o discurso, a narrativa, é uma construção coletiva, no contexto da produção de dados, que envolve nuances culturais e individuais.

Na consideração de que dois atores circulam na pesquisa com Narrativa, o pesquisador e o interlocutor, o enfoque deve estar centrado na relação entre eles. Da mesma forma, se a terminologia apontar para as Histórias de Vida essas narrativas serão elaboradas a partir da solicitação do pesquisador que, de uma maneira ou de outra, participa da construção desse traçado rememorativo, na medida em que se relaciona com o interlocutor, e, em contrapartida, este produz o seu relato a partir da demanda do investigador. Seria esta a diferença entre Narrativa de Formação e relato (Auto)biográfico, uma vez que a produção memorialística do interlocutor dá-se a partir das necessidades investigativas do pesquisador (ABRAHÃO, 2004).

A autora, em seus escritos sobre narrativas, as descreve como elementos que trazem consigo um forte e acentuado tom pessoal, articulado, pelo exercício da memória, as trajetórias de cada professor interlocutor, pela sua maestria na tessitura

³ A escolha foi inspirada nos escritos de Chené (2010).

memorialística, ao articular presente, passado e futuro. Revelando, pois, não exatamente “[...] uma vida como de fato foi, e sim uma vida lembrada por quem a viveu.”, como diz Benjamin (1996, p. 37), comparando narrativa a uma forma artesanal e secular de comunicação.

Sobre esta vertente metodológica, assim se reportam Santamarina e Marinas (1995, p. 273):

Recolher os relatos ou as histórias de vida não é recolher objetos ou condutas diferentes, mas, sim, participar da elaboração de uma memória que quer transmitir-se a partir da demanda de um investigador. Por isto a História de Vida não é só uma transmissão, mas uma construção da qual participa o próprio investigador.

A pesquisa em História de Vida em Educação, com emprego da Narrativa de Formação, inicia-se com o relato do sujeito sobre a sua história formativa. Para tanto, o pesquisador solicita que seu interlocutor narre livremente os meandros de sua história. A recomendação é que, ao longo do processo de sensibilização do sujeito para participar da pesquisa, comece a ser produzido um vínculo entre este e o pesquisador, para que nasça uma relação de confiança mútua, e haja uma construção de sentidos, que haja uma interlocução.

Cada pesquisa narrativa, que contempla um objeto de estudo específico, possui um caminho peculiar a percorrer, que depende da escolha daquele que a realiza, mas também depende do sujeito a ser pesquisado, das suas respostas e do rumo que a pesquisa começa a tomar. E mesmo escolhendo uma metodologia a priori, por não raras vezes, o pesquisador é instado, por necessidade dos próprios dados, a mudar a trajetória do seu trabalho, reforçando a ideia de que a função dos dados, em uma pesquisa dessa natureza, não é a de verificar hipóteses já elaboradas, mas contribuir na construção de um corpo de hipóteses. Foi o que ocorreu com a pesquisa aqui desenvolvida, mesmo que se considere que a entrevista narrativa era um instrumento escolhido desde a proposta do projeto de pesquisa, as Rodas de Conversas configuraram uma escolha posterior, quando percebi que as conversas dos professores poderiam oferecer dados fecundos para o trabalho pretendido.

A experiência do pesquisador e seu cuidado com a produção e o tratamento dos dados é essencial para que a pesquisa alcance seus objetivos, uma vez que o elemento subjetivo é componente do próprio método. O papel do

investigador, então, passa ser o de perceber que a realidade relatada, não é necessariamente uma representação fiel do vivido, mas é como o sujeito da pesquisa percebeu a sua experiência, é, na verdade, uma resignificação do vivido, e muitas variáveis adentram nesta equação, como a memória, a idade dos interlocutores, o tempo das vivências e até se o relato se deu de forma individual ou em grupos.

Não é pois, sem razão, que reitero que narrar implica em por o sujeito da pesquisa diante de suas experiências de formação, “[...] as quais são perspectivadas a partir daquilo que cada um viveu e vive, das simbolizações e subjetivações construídas ao longo da vida.” (SOUZA, 2006b, p. 95). Narrar é parte essencial do ser humano e, conforme observa Jovchelovitch e Bauer (2010), a narrativa acompanha a história da humanidade, como se existisse uma necessidade inata na espécie humana, pelo contar, por comunicar-se, mesmo quando ainda não havia a linguagem estratificada, narrar é uma capacidade universal. Esta percepção subjetiva da realidade exige um método de análise que dê conta de discutir os dados, sem perda da cientificidade.

Neste sentido é que a investigação qualitativa, notadamente a que envolve narrativa de formação, precisa determinar as categorias que estão presentes nas narrativas, sendo que o trabalho de análise é, em última instância, isolar o conhecimento contido no discurso e discuti-lo a partir da sua lógica interna (ZANTEN, 2004).

E considerando que “As narrativas de vida não liberam de uma só vez todos os seus segredos” (BERTAUX, 2010, p. 90), a pesquisa narrativa começa com os estudos a partir de autores que têm debruçado sobre o assunto e continua paralelamente à produção de dados, e é neste momento, na escuta ou leitura das narrativas, que as categorias de análise começam a emergir. Todavia, é importante estar atento para que a descoberta destas categorias não as transformem em imagens abstratas e/ou gerais que, porventura, venham a anular a singularidade do discurso narrativo dos sujeitos da pesquisa.

Nesta perspectiva, é que escolhi a pesquisa narrativa como método de trabalho para desenvolver a pesquisa. Por compreendê-la enquanto recurso que, de tão rico e diverso, permite a reintrodução da seta do tempo, apontando espaços em que as coisas vão demarcando seus acontecimentos, em que as personagens

demarcam lugares e suas ações, porque é assim, que a história se faz e se conta, segundo Couto (2009).

Nesta consideração, a dimensão temporal, diferente de guardar sua linearidade, como é habitual nas considerações que envolvem tempo decorrido, não se mostra unilinear, antes se converte e se presentifica no passado que emerge da realidade presente (na concepção, no símbolo, inclusive, no próprio tempo), aspectos que potencializam a contribuição narrativa:

Precisamos de narrativas que contribuam para a compreensão amplificada do que é e do que pode ser a realidade social na qual estamos vivendo, escamoteada e tornada invisível a 'olho nu' pelas normas e regulamentos da cientificidade moderna, da hierarquia que esta estabelece entre teoria e prática e dos textos produzidos segundo tais ditames (OLIVEIRA; GERALDI, 2010, p. 23).

São estudos que o pesquisador deve empreender à luz de um olhar treinado para a compreensão das categorias que emergem do discurso dos professores que serão ouvidos ao longo do trabalho. Pela percepção crítica, contextualizada e identificada das diversas nuances que o discurso apresenta, tais como o que a fala esconde e o que ela revela, se atende ou não à expectativa do pesquisador (GHEDIN; FRANCO, 2008).

Acessar ao sentido subjetivo do relato, desvela-lo, e chegar a sua compreensão objetiva (social) como postula a movimentação narrativa enquanto método de trabalho, requer a percepção das categorias de análise e o cuidado com seu manuseio. Considerando, então, estas questões, notadamente o aspecto que faculta a narrativa pode ser colhida por muitos meios, como os memoriais, os diários, as cartas, as entrevistas. Para a presente pesquisa, a escolha recaiu sobre as entrevistas narrativas e as rodas de conversas. Esta escolha foi intencional e fruto de várias leituras e reflexões, sobre quais instrumentos poderiam propiciar respostas necessárias à compreensão do objeto de pesquisa.

2.2 ENTREVISTAS NARRATIVAS

Narrar é parte essencial da pessoa humana, que parece existir em todos os agrupamentos humanos, mesmo aqueles mais primitivos, mesmo diante de formas elementares de comunicação, a natural propensão de contar histórias, configura-se em uma capacidade universal (JOVCHELOVICH; BAUER, 2010). As narrativas iniciaram-se de forma oral, através da contação de história, por meio da transmissão oral das tradições. Esta forma de narrar também chegou à pesquisa narrativa, através da entrevista narrativa que é uma forma de entrevista não estruturada, que foge do antigo esquema de perguntas e respostas curtas, de profundidade e com características próprias. (JOVCHELOVICH; BAUER, 2010).

O início da entrevista narrativa foi provocada por uma questão-roteiro (questão desencadeadora dos demais itens) para que o sujeito começasse a contar sua história de formação, mais especificamente as experiências que reconhece como determinantes para a realização de sua atuação docente (APÊNDICE F). Cada interlocutor sustentou o fluxo da narração, como é próprio de entrevistas nesta modalidade, utilizando sua linguagem de maneira espontânea, mas focalizada na pergunta diretriz. É certo que este tipo de entrevista gera dados de forma mais esparsas se comparada a outros formatos de entrevistas, a exemplo da entrevista estruturada, em que o entrevistador direciona as respostas para seu objetivo de estudo específico, e que o trabalho do pesquisador é mais denso, mas ao mesmo tempo permite a visão do interlocutor da sua realidade, em um esforço de memória, em que esta é ativada pela relevância dos acontecimentos na vida do narrador e não por questões previamente formuladas.

Considero, neste caso, que o momento inicial da narrativa é muito importante para o desenrolar do discurso. É preciso que os sujeitos se sintam à vontade para narrar, para tanto é importante o preparo do ambiente da entrevista. Com base nesta compreensão, a pesquisa foi realizada na própria instituição de ensino, cenário de trabalho dos professores, em um horário previamente combinado com os sujeitos e solicitado que dedicassem, pelo menos, uma hora para a entrevista, que realizou-se em uma sala específica, regada a café e biscoitos. Antes, porém agendei com cada um dos nove sujeitos entrevistados⁴ Na maioria dos casos, o tempo foi mais que suficiente, mas contava com a possibilidade de o sujeito da

⁴ Para justificar a discrepância no número dos entrevistados, com 9 e não 10 é preciso lembrar que me inseri na pesquisa como sujeito e realizei o relato oral da minha história de formação, que foi gravado e depois transcrito, e também tomei por base a questão-roteiro, a diferença das demais entrevistas é o fato de entrevistadora e entrevistada encerrarem a mesma pessoa.

pesquisa precisar de um tempo maior para as lembranças e contação de sua trajetória formativa.

Antes da efetivação das entrevistas narrativas individuais, ocorreu a primeira Roda de Conversa, oportunidade em que expliquei a pesquisa, colhi as assinaturas dos termos de consentimento para participação da pesquisa e projetei um vídeo para que os sujeitos compreendessem como deveria ocorrer a entrevista narrativa, o vídeo escolhido foi o realizado por Cole Kawana, ao entrevistar seu tio-avô sobre o dia em jogaram a bomba de Hiroshima, e que pode ser encontrado no endereço eletrônico: <https://www.youtube.com/watch?v=IkEMaUuSnqA>. Este vídeo traz de forma bem elucidativa o formato das entrevistas narrativas, em que após ser lançada uma questão mote, o entrevistado passa a contar suas experiências baseando-se na memória do vivido. Quando se propõe uma entrevista, é muito comum que os sujeitos esperem um roteiro de perguntas e respostas, então foi preciso explicar, a priori, em que consistia a entrevista narrativa, sua forma de realização e sua dinâmica, para que eles contassem sua história de formação e sua história profissional.

Busquei seguir a orientação de Jovchelovich e Bauer (2010, p. 95), ao alertarem que “[...] a influência do entrevistador deve ser mínima e um ambiente deve ser preparado para se conseguir esta minimização da influência do entrevistador.” Assim considerando, o ambiente também foi preparado para tanto, o professor concedeu sua entrevista em uma sala da instituição de ensino *Locus* da pesquisa. Afora a questão de sensibilização, tinha um papel com a frase: Era uma vez..., locução comum no início das histórias infantis, apenas uma forma de "quebrar o gelo" peculiar a toda experiência nova. As entrevistas não começavam de imediato, uma conversa descontraída anterior era essencial para criar o clima de confiança necessário para a entrevista narrativa. E assim, os professores passavam a contar a sua história...

Percebi pelas narrativas, principalmente aquelas obtidas por intermédio das entrevistas narrativas, que os sujeitos não tem a possibilidade de visita e revisita ao texto, como no caso dos memoriais e dos diários, representam “ [...] um grande improviso construído sobre múltiplas e fluidas fundações constituídas de formas ambíguas que podem soar mais ou menos claras em um ponto ou outro.” (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 203).

É esperado da pesquisa qualitativa que defina com clareza a abordagem dos registros de dados e a escolha das entrevistas narrativas. Para tanto, Jovchelovich e Bauer (2010), ao discutirem as fases da entrevista narrativa consideram os seguintes passos ou etapas: 1) Preparação; 2) Início; 3) Narração central; 4) Fase de questionamentos; 5) Fala conclusiva; 6) Protocolo de memória.

Na primeira etapa, a Preparação, formulei uma indagação pedido com uma questão exmanente: "Professor, gostaria que me narrasse sua experiência em sala de aula, desde seu encontro com a docência até os dias de hoje, realçando o que contribui para sua atuação em sala de aula. E, ainda, como a experiência contribui para a sua atuação profissional como docente. "

Esta questão foi colocada de forma oral para o entrevistado. E, a rigor, a maioria dos entrevistados precisa de um ou dois minutos para começar seu relato. A impressão que deixavam, pelo menos aparentemente, é que mergulhavam na memória em buscas dos acontecimentos mais relevantes, daquele dado que parecia esquecido no passado, mas que permanecia latente. A esta fase é que Jovchelovich e Bauer (2010) chamam de Início. O olhar perdido em um ponto qualquer da sala parecia indicar que o interlocutor revivenciava suas memórias, como se tivesse remexendo em caixas que ao serem abertas revelavam inestimáveis tesouros acerca de sua história pessoal e profissional.

Quando isso acontecia, lembrava com frequência, das crianças que vão arrumar seus quartos e diante de um trabalho que, inicialmente acham pouco prazeroso, encontram brinquedos antigos que há muito não usam e se demoram na redescoberta do que era antigo e estava perdido. Era esta a sensação que o rosto dos professores interlocutores da pesquisa passavam, de quem estava descobrindo o novo no antigo.

A segunda etapa, denominada Narração Central começava logo em seguida. Neste momento, os professores, invariavelmente, iniciavam a sua narrativa e encadeavam as ideias de forma ora linear, ora voltando um pouco no tempo para trazer acontecimentos fora da ordem normal. Nesta fase não fazia questionamento, uma vez que o objetivo é que a memória do interlocutor esteja no comando e que ele narre os acontecimentos que entende ser mais relevante, apenas encorajamento não verbal acontecia, como o menear leve da cabeça ou uma ou outra palavra monossilábica dita em forma de pergunta (Foi? É?...), o que favoreceu o encadeamento de muitas histórias lembradas e contadas e como narrou a

professora Ágora, uma das professoras interlocutoras: "Quanto mais contamos, mais lembramos, e mais queremos contar..., deixando transparecer, nessa contação de história, seu riso fácil que permeava o discurso, assim como o discurso de todos os professores.

Nesses momentos não tinha como não rir também, como não envolver-se na história, e aliás o olhar de interesse, o sorriso ou a expressão solidários são considerados, por mim, como essenciais no processo de produção dos dados através da pesquisa narrativa. Para contar a vida é preciso empatia, e não há empatia sem cordialidade e solidariedade na escuta da entrevista. É bem verdade, havia momentos em que o cenho se fechava e era então que narrativa enveredava por experiências pouco prazerosas, aspecto natural no movimento narrativo rememorativo.

Na etapa seguinte, a fase de questionamento, é o momento que interpunha as questões iminentes. Elaborei um roteiro para ajudar a verificar se o professor tinha trazido as respostas às inquietações de pesquisa, e ficava atenta para que, ao final da narrativa, pudesse questionar o que ainda não havia sido contemplado. Tratava-se de perguntas do roteiro (Apêndice F): 1) Durante a sua formação inicial já almejava a carreira docente? 2) Por que fez a opção pela docência do ensino superior? 3) Fale sobre sua experiência enquanto profissional: quando iniciou a carreira, os cursos, as instituições que trabalhou, condições de trabalho, relacionamento com colegas e alunos, avaliações, preparação de aulas. 4) Qual avaliação você pode fazer de suas primeiras aulas comparando-as com as de hoje? 5) O que lhe ajuda a ser professor (avaliação discente, problemas surgidos em sala de aula e soluções adotadas, reformulação das aulas e dos planos de curso, cursos de atualização docente, semana pedagógica...)?

Voltando aos interlocutores, para verificar suas respostas às questões iminentes, conduzia o processo para a Fala Conclusiva, momento de entabular conversa informal, que também é considerado momento de produção de dados. Seguindo esta fase, avançava para a última etapa que era a construção de um protocolo de memória da fala conclusiva que foi realizada, e registrada, com realce para os aspectos importantes relativos a pesquisa e à compreensão de seu objeto de estudo.

Finalizando a gravação, o passo seguinte foi sua transcrição, e para tanto busquei ajuda nos escritos de Bardin (2011, p. 96) que afirma que "[...] a cada nova

entrevista é preciso fazer uma abstração de si próprio e das entrevistas anteriores.", mas isto não significa que esta influência não existe, todavia deve ser minimizada para que se procure encontrar "[...] a estruturação específica, a dinâmica pessoal, que, por detrás da torrente de palavras, rege o processo mental do entrevistado." (BARDIN, 2011, p. 96). Antes, porém de fazer a análise das entrevistas, elas foram apresentadas aos interlocutores para sua aprovação, em conformidade o termo de consentimento livre e esclarecido, anteriormente assinado por todos.

A entrevista narrativa, em relação a outros tipos de entrevistas, produz um volume de informações muito mais esparsas a serem compiladas e analisadas. Uma quantidade de informação muito mais dispersas na própria narrativa, aspectos que significam que o trabalho de análise é desafiador, porque há muito o que ser lapidado. E a análise, começa logo após a transcrição, com as leituras e releituras, oportunidade em que, a cada página lida, interpretada, realizava, as anotações e registros necessários para ver emergir respostas aos questionamentos imanentes e exmanentes, como que cintilando por entre as letras das entrevistas transcritas.

Ao abrir espaços para os sujeitos contarem sobre sua própria trajetória formativa ao longo de sua carreira docente, busquei compreender como esses sujeitos reconhecem o conhecimento da experiência, como momento formativo, para sua atuação enquanto professor do ensino superior.

2.3 RODAS DE CONVERSAS

A Roda de Conversa, dentro da pesquisa narrativa, representa uma técnica de produção de dados em que o pesquisador se insere como sujeito da pesquisa pela participação na conversa e, ao mesmo tempo, produz dados para discussão. É, na verdade, um instrumento que permite a partilha de experiências e o desenvolvimento de reflexões sobre as práticas educativas dos sujeitos, em um processo mediado pela interação com os pares, por meio de diálogos internos, e, ainda, no silêncio observador e reflexivo.

Quando falo de Roda de Conversa, a imagem inicial que me assalta é das conversas informais, familiares, conversas que estão se perdendo no tempo, a exemplo dos diálogos nascidos ao redor da mesa de jantar, ou mesmo da mesa da cozinha, enquanto a avó fazia bolo frito para todos comerem com um café

quentinho, espaço de atualização do que tinha ocorrido na família, na comunidade, de partilha de alegrias e tristezas, momento de abertura de alma e de corações.

São, assim também, as Rodas de Conversa, quando utilizadas como instrumento de pesquisa, uma conversa em um ambiente propício para o diálogo, em que todos possam se sentir à vontade para partilhar e para escutar, de modo que o falado, o conversado seja relevante para o grupo, suscitando, inclusive a atenção na escuta. No contexto da Roda de Conversa, da presente pesquisa concebo o diálogo como um momento singular de partilha, porque pressupõe um exercício de escuta e fala, na percepção de que uma roda de conversa agrega vários interlocutores, os momentos de escuta são mais numerosos que os momentos de fala. As colocações de cada participante foram construídas a partir da interação com o outro, sejam para complementar, discordar, sejam para concordar com a fala imediatamente anterior. Conversar, nesta acepção, remete à compreensão de mais profundidade, de mais reflexão, assim como de ponderação, no sentido de melhor compreensão de franco compartilhamento, como partilha Warschauer (2001, p. 179):

Conversar não só desenvolve a capacidade de argumentação lógica, como, ao propor a presença física do outro, implica as capacidades relacionais, as emoções, o respeito, saber ouvir e falar, aguardar a vez, inserir-se na malha da conversa, enfrentar as diferenças, o esforço de colocar-se no ponto de vista do outro etc.

Emerge, neste caso, a compreensão de que as rodas de conversa permitem a ressonância coletiva, a construção e reconstrução de conceitos e argumentos pela escuta e pelo diálogo com os pares e consigo mesmo. E, ao pensar a forma de adotar e conduzir este instrumento, considere que o diálogo construído representa o pensar e o falar dos interlocutores, que na sua condição de indivíduos com histórias de vida diferenciadas, razão por que os diálogos nascidos desse encontro, necessariamente, não obedecem a uma mesma lógica. (WARSCHAUER, 2002).

As Rodas de Conversas consistem em um método de participação coletiva de debate acerca de determinada temática em que é possível dialogar com os sujeitos, que se expressam, escutam seus pares e a si mesmos pelo exercício reflexivo.

Objetiva, entre outras finalidades, socializar saberes, implementar a troca de experiências, de conversas, de divulgação de conhecimentos entre os envolvidos, na perspectiva de construção e reconstrução de novos conhecimentos sobre a temática proposta. A conversa saiu dos alpendres das residências e chegou à escola como estratégia de ensino e, como caminho natural, alcançou a pesquisa educacional. Como se vê, a Roda de Conversa não é algo novo, a ousadia é empregá-la como meio de produção de dados para a pesquisa qualitativa. Neste sentido, apoio-me em Warschauer (2004, p. 2) que explica que os "[...] trabalhos comunitários e iniciativas coletivas, das mais diversas naturezas, se desenvolvem de maneira semelhante há muito tempo."

É nessa dimensão que a Roda de Conversa é desenvolvida nesta pesquisa, enquanto uma adaptação da proposta de Warschauer (2001, 2002), a exemplo do que propôs em sua tese de doutoramento: uma formação pela experiência apreendida por meio das rodas de educadores, pela reflexão individual e coletiva, no sentido de romper com ciclo da reprodução da concepção da escola e de ensino que os professores possuíam. Falo em adaptação porque me inspirei nos estudos desta autora, entretanto, entendo que avancei no sentido de propor o diálogo nascido das interações entre os professores como um instrumento de produção de dados da pesquisa narrativa, em uma caminhada coletiva, em que uns pudessem apreender e refletir com os outros, mediante momentos de diálogos nascidos de histórias de vidas diferentes, propiciando a autoformação com autonomia e autoria.

Para as Rodas de Conversas também tomei os ensinamentos de Paulo Freire (1967), quando apresenta seu Círculo de Cultura. Assim como esta metodologia de ensino, as Rodas de Conversa da pesquisa que empreendemos baseou-se na horizontalidade dos participantes e no fato ser uma metodologia ativa, dialogal e participante.

Ousei, também, ao definir e empregar a Roda de Conversa como um instrumento de produção de dados na pesquisa narrativa, estabelecendo um núcleo temático para cada edição das rodas, que congregaram três seções, que se encontram descritas a seguir.

As Rodas de Conversa, nesta pesquisa, ocorreram em três oportunidades. Cada uma delas foi guiada por uma questão tema que tinha como propósito suscitar o início do diálogo e a troca de ideias, ao mesmo tempo estas

questões tinham como foco os objetivos a serem alcançados pela pesquisa (. Em cada Roda de Conversa, e a partir do questionamento inicial, os sujeitos foram convidados a conversar, relatar e trocar experiências. E no desenvolvimento dos diálogos confirmou-se, como Warschauer (2002, p. 47) afirma, que a roda de conversa “[...] é uma construção própria de cada grupo. [...] Constitui-se em um momento de diálogo, por excelência [...]”, marcado pelo componente interativo entre os participantes do grupo, bem como sob organização do coordenador. Remete, enquanto técnica, às lições de Freire e Shor (1987, p. 127) acerca da condição dialogal:

O diálogo não é uma situação na qual podemos fazer tudo o que queremos. Isto é, ele tem limites e contradições que condicionam o que podemos fazer... Para alcançar os objetivos de transformação, o diálogo implica em responsabilidade, direcionamento, determinação, disciplina, objetivos.

Na condução e aplicação dessa técnica, procurei ser fiel a esses pontos no que concerne ao entabulamento dos diálogos narrativos, de forma que para atingir as metas propostas na pesquisa, planejei as Rodas de Conversas a partir de eixos temáticos. Sendo um eixo servindo de fio condutor para cada Roda. Estes eixos foram apresentados aos sujeitos por intermédio de questões-temas, na perspectiva de que o diálogo pertence ao grupo e ao pesquisador. A recomendação seguida foi no sentido de não impedir que a conversa fluísse, como forma de garantir a discussão do problema da pesquisa, e a busca de sua compreensão. (CAMPOS, 2000).

Conduzi as Rodas de Conversa direcionadas pelas seguintes questões-temas: Primeira Roda de Conversa - “Como deve atuar o professor do ensino superior?” (APÊNDICE G). O objetivo deste primeiro questionamento foi apreender quais percepções os interlocutores da pesquisa tinham a respeito do exercício da docência, inclusive para despertar a reflexão sobre a sua própria atuação profissional docente. Quanto a este primeiro momento os professores receberam apenas o convite para um café com prosa. O tema do diálogo foi apresentado quando já estavam sentados em redor da mesa para conversar. E a conversa aconteceu.

A segunda Roda de Conversa teve como questão tema: "Como soluciono as demandas da minha sala de aula, considerando que a atividade docente, mesmo

sendo imprescindível de planejamento, é evitada de ineditismo e improvisação?" (APÊNDICE H). Esta segunda Roda de Conversa teve como foco verificar como, e se, os professores utilizavam os conhecimentos da experiência para a realização do seu trabalho em sala de aula.

Como ação preliminar à realização da segunda "Roda", enviei um e-mail aos professores interlocutores lembrando (como uma sensibilização inicial) que para o exercício da docência não há fórmulas mágicas, com garantia de êxito sempre, mas que o ensaio, com a possibilidade sempre presente do erro, ainda é o melhor meio de testar as técnicas em sala de aula, na busca de facilitar a aprendizagem dos alunos. Assim, pedi que, antes da conversa, tentassem lembrar de acontecimentos, de situações inusitadas e/ou surpreendentes que aconteceram durante o exercício da docência. Sugeri, também que tentassem recuperar na memória como solucionaram eventuais problemas surgidos e se, em outras oportunidades, voltaram a fazer uso da solução.

A questão tema da terceira Roda de Conversa foi: Quais as contribuições que recebemos para nossa atuação em sala de aula? Como a prática nos ajuda na atuação docente?" (APÊNDICE I) Este questionamento se insere diretamente na necessidade de compreender as fontes do conhecimento do professor bacharel, como ele a produz e como a reconhece em seu labor diário. Também para este terceiro encontro de Roda de Conversa, mandei antecipadamente um e-mail com os questionamentos e com a provocação para que lembrassem o que, no dia a dia da atividade docente, propiciava aprendizados que são incorporados no fazer da sala de aula.

O fato é que muita coisa aconteceu antes e durante cada Roda de Conversa. O primeiro encontro para nossa conversa foi antecedido de um convite para um Café com Prosa, e os interlocutores da pesquisa foram convidados, por meio de e-mail, para um "bate-papo" acompanhado de cafezinho.

A partir do convite, dediquei-me à preparação do que denominei de Ambiente de Roda, os sujeitos precisavam se sentir a vontade para conversar, uma vez que não é normal o diálogo surgir entre desconhecidos. Temendo que a timidez normal diante do novo impedisse o diálogo, quis de logo trazer para nosso espaço de diálogo um ambiente de conforto. Este foi um dos motivos para que a escolha do local Roda de Conversa recaísse sobre sala dos professores da instituição *locus* da

pesquisa, aquele espaço já é um local de diálogo e conhecido por todos os interlocutores.

O Ambiente de Roda começou a ser criado com o cenário da conversa. Preparei uma mesa grande, com uma toalha branca simples, destas usadas em mesas de jantar. Coloquei as cadeiras dispostas ao redor da mesa, a fim de que todos se acomodassem e pudessem se olhar mutuamente. Coloquei sucos, café e petiscos a vontade. Os interlocutores foram se acomodando, cumprimentando os que chegavam, sorrisos e pequenos diálogos esperavam os que estavam por chegar e ajudavam a criar um clima ameno e descontraído. Todos os interlocutores, de uma maneira ou de outra, se conheciam, mesmo pertencendo a áreas bastante diferentes, por trabalhar na mesma instituição de ensino superior e por esta promover reuniões semestrais com todos os professores. Ambiente de Roda é, como denomino, o cenário que propicia o diálogo, o local familiar que não intimida, mas traz o conforto necessário para nascer o sorriso, a conversa. Devidamente ambientados, instalados, os professores começaram a dialogar buscando desvelar aspectos do vivido, ansiosos por partilhar suas experiências.

Para iniciar o primeiro encontro, realizei uma dinâmica de apresentação seguida de explicação da pesquisa, notadamente, de sua metodologia, inclusive da Roda de Conversa, na perspectiva de que a conversação flui melhor quando os sujeitos se conhecem e quando percebem pontos em comum entre eles, aspecto que propicia a empatia. Busquei construir vínculos de confiança necessários para o diálogo. Para tanto, os professores começaram falando, um por vez, seu nome, o tempo de docência e a área que lecionava, e, desta foi nascendo o Ambiente de Roda.

A resposta à primeira provocação suscitou alguns momentos descontraídos, com falas que evocavam tempos passados e quebravam a sisudez da apresentação formal, em forma de perguntas e respostas.

Nesse momento, obtive a autorização para gravar a conversa. Então, o aparelho gravador foi colocado no centro da mesa, e ligado. Pronto, a partir de então, a conversa começou a se desenvolver. Inicialmente tímidos, como era de se esperar, os sujeitos esperavam sua vez de falar, e algumas vezes até levantavam a mão como que pedindo autorização para intervir. Mas, aos poucos, a conversa começou a fluir com naturalidade e as falas se inter cruzavam na dinâmica própria da conversa em uma "desordem" equilibrada.

Eram dez interlocutores incluindo a pesquisadora. Como a proposta era de uma conversa, inseri-me no contexto, como já expliquei, não apenas para impulsionar o diálogo, mas para participar ativamente dele. Assim, ficamos em número de 10 "conversantes", e nossa conversa desenvolveu-se com tanta espontaneidade, que ao final, quando foi necessário encerrar a primeira Roda, pelo avançado da hora, lamentamos muito e já combinamos com ansiedade, a próxima conversa.

A segunda Roda de Conversa aconteceu alguns meses depois, uma vez que era necessário que as entrevistas narrativas, com todos os sujeitos, ocorressem antes dela. A mesa foi posta e quando os professores começaram a chegar, o sorriso largo era retribuído com espontaneidade, e amenidades eram objeto da conversa antes de começar o diálogo sobre a questão-tema proposta. Os professores foram convidados a refletir sobre o inusitado em sala de aula, sobre sua atuação diante destas situações. Os relatos a esse respeito permearam a conversa, que foi recheada de risos e comentários dos pares. E novamente, quando chegou o momento da despedida o lamento foi geral.

A terceira e última Roda de Conversa aconteceu um mês depois. Para esta sessão a reflexão proposta girou em torno das influências que os docentes recebem no seu dia-a-dia profissional, aquelas que acreditam importantes no seu fazer em sala de aula: seus alunos, a conversa com os pares na sala dos professores, a própria instituição de ensino. Os professores trouxeram vários casos lembrados, em razão da provocação realizada anteriormente, mas muitos relatos memorialísticos surgiram no momento que algo era falado e a memória era ativada. O falar do outro trazia à tona lembranças que não surgiriam se não fosse a construção coletiva que a Roda de Conversa permite.

Finalizando as três Rodas de Conversas, reforço que conversar é interagir, "[...] implica um número relativamente restrito de participantes, cujos papéis não são predeterminados, que gozam, em princípio, dos mesmos direitos e deveres [...] e não têm outro objetivo explícito que não seja o prazer de conversar." (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p. 13). Neste sentido é que percebi que a pesquisa em desenvolvimento é uma construção coletiva, a partir do diálogo com os sujeitos, professores do ensino superior, que ao se disporem a participar da mesma demonstravam interesse por conversar sobre sua docência e partilhar suas experiências.

Ao final de cada Roda de Conversa, fiz os registros das impressões. Transcrevi tudo o que foi falado, um trabalho demorado, mas necessário, para a organização dos eixos de análise. E, um exercício realizado ao longo das transcrições foi a percepção das pausas, das palavras proferidas de forma incompleta, do pensamento interrompido pela fala de outro interlocutor, pelas falas coladas (quando um sujeito começa a falar imediatamente após outro) ou sobreposições. Havia inclusive conversas paralelas, entonações ascendentes ou descendentes. Percebi assim, que não só o que é falado, mas o como é falado, que deve ser considerado ao longo da análise.

Neste sentido, para proceder à interpretação dos dados, primeiramente, estes passaram por várias sessões de leituras e releituras no sentido de melhor compreendê-los e, assim, seguir para a etapa de organização e categorização. Na sequência, como última etapa, empreendi a análise interpretativa-crítica dos achados mais relevantes para a compreensão do objeto de estudo.

Tomando a alegoria de Jesus (2003) como suporte, busquei garimpar entre cascalhos e resíduos, os metais e pedras preciosas. Peneirando as narrativas memorialísticas dos interlocutores “[...] algumas lembranças, cenas, fatos, vão cintilando, vão se destacando” (JESUS, 2003, p. 24).

Busquei, na Roda de Conversa, os dados advindos da memória coletiva, mas também as memórias individuais. Percebi que, embora pertencessem a áreas distintas do conhecimento, havia algo que nos unia, todos éramos professores bacharéis, docentes do ensino superior, o que demarcava nosso grupo de pertença.

Compreendi, por fim que a “[...] a memória não se restringe apenas ao fato vivido, mas também àquilo que poderia ter acontecido, ou seja, pode ser tomada como uma forma de resistência a um passado que não se desenrolou tal como o desejado.”(GUEDES-PINTO; SILVA; GOMES, 2008, p. 18). As Rodas de Conversas caracterizam-se como rememoração do vivido mas, também, como projeções do devir e, às vezes, até um formato de uma certa velada resistência em relação ao que não foi bem sucedido no âmbito da prática profissional na docência superior.

2.4 SUJEITOS DA PESQUISA

Quando propus a pesquisa sobre como os docentes bacharéis produzem e reconhecem o conhecimento da experiência, um passo importante foi a escolha dos professores que participariam da pesquisa, a escolha não podia ser aleatória, então busquei na instituição cenário da pesquisa os professores que se adequavam aos primeiros critérios de inclusão: ter bacharelado, não ter formação inicial com preparo para a docência, nem formação continuada em nível de especialização em Docência Superior, e que tivessem mais de oito anos de exercício da docência superior.

A preocupação com o critério de inclusão quanto à ausência de formação para a docência por meio de especialização para a docência, era encontrar os professores bacharéis com pouco contato com disciplinas formativas na área de educação. Como realizei mestrado na área, este foi o único critério que não atendi, mas mesmo assim, era preciso que minha fala estivesse presente na realização das Rodas de Conversas.

Enviei uma carta-convite para todos os professores nessas condições, que foi entregue a vinte e dois docentes, na reunião de início de período da instituição. A carta-convite continha informações sobre a proposta da pesquisa e como seria sua participação, de modo que solicitava dos professores que aceitassem participar como colaborador que encaminhassem um e-mail para a pesquisadora com o aceite. Dez professores aceitaram o convite e foi marcado a primeira Roda de Conversa.

No início da primeira Roda de Conversa foram dados esclarecimentos aos professores sobre a proposta da pesquisa e sua metodologia, sobre as entrevistas narrativas e sobre a própria Roda de Conversa. No encontro correspondente a primeira Roda de Conversa, nove professores se fizeram presentes e junto comigo, definiu-se o número final de participantes da pesquisa: dez.

Na condição de sujeitos, a primeira tarefa proposta foi escolher o nome pelo qual seriam chamados ao longo do trabalho. Esse foi um momento peculiar de encontro com lembranças e com histórias dos seus cursos de origem, cada nome remetia à formação inicial ou a um evento familiar, mas foi um esforço que trouxe, ao grupo recém formado, um clima descontraído, necessário para dar fluidez à conversa que se seguiria.

Assim os personagens da história emergiam das lembranças de cada um descortinando páginas, janelas de sua vida, de sua história. Nessas histórias, como

convém a Roda de Conversa todos se apresentaram formalmente, não obstante, no convívio cotidiano todos já se conhecessem por encontros eventuais nos corredores da faculdade ou porque já fossem amigos, concretamente falando. Nesse momento cada um pode realmente dizer: "muito prazer em conhecê-lo." Um relacionamento que se iniciava em uma manhã de abril do ano de 2013 e que continuou no decorrer de todo aquele ano, contando as 3 (três) edições das Rodas de Conversas, sendo que a última Roda aconteceu em uma manhã do mês de novembro de 2013, quando então em clima de saudade e despedidas, deu por encerrado os momentos dedicados às Rodas, assumindo o compromisso de, informalmente, voltar a se encontrar, buscando manter o vínculo criado.

É de se imaginar que um grupo formado por professores de várias áreas do ensino, muitos com outras atividades profissionais além da docência, teria dificuldade de se encontrar para conversar, ou que os professores tivessem pouco tempo para a entrevista narrativa, que viria em seguida. O fato é que os próprios sujeitos, iam afastando as dificuldades, adiando compromissos, sugerindo melhor data e horário, de modo que todos os encontros aconteceram e foram produzidos dados narrativos férteis de informações a respeito do objeto investigado. Uma ferramenta útil, nesta fase, foi a internet através do e-mail, usado para ajustes de horários, para marcação de encontros ou para tirar alguma dúvida quanto à proposta da Roda de Conversa.

Os professores interlocutores foram tão importantes para a produção do trabalho e suas falas ecoaram tão vivamente em minha memória que, na construção do substrato teórico do trabalho, recordava de nossas conversas e, por esta razão, tomei a decisão de trazê-los para todo o texto, não apenas para o capítulo de análise. Assim, optei por apresentá-los logo, para que os leitores da pesquisa pudessem conhecer os sujeitos e suas representações narrativas acerca do tema em estudo.

Mas quem são os homens e mulheres que se dispuseram a pensar um pouco sobre o seu fazer em sala de aula? Que aderiram a proposta da pesquisa sem saber o que esperar, pelo inusitado da atividade? Que mergulharam nas discussões buscando colaborar, mas também buscando aprender?

Para responder a estas questões, propus um texto mais ou menos uniforme contendo informações trazidas pelos professores participantes. Não são diálogos esparsos, perguntas e respostas, mas uma concatenação de informações

que cada um elaborou, tanto na entrevista narrativa quanto na Roda de Conversa. No caso, busquei manter expressões de linguagem próprias de cada interlocutor, razão por que os textos não se mostram uniformes, inclusive porque também os sujeitos possuem estilos diferentes, possuem histórias particulares, isto é, possuem um discurso sobre si. Ou como dizia Lobato (1950, p. 129), em Memórias de Emília: "Minhas memórias, explicou Emília, são diferentes de todas as outras[...]". Trata-se de um texto em que o narrador se autorretrata, mas não na dimensão exata cronológica, mas na dimensão do "homo academus", numa alusão a Bourdieu (1996, 1997), que em dado momento destas obras "[...] se abre, com sensibilidade aos relatos, às histórias de vida das pessoas entrevistadas" (OLIVEIRA, 2012, p. 50).

Na sequência, na seção intitulada: "Como vai, professor(a)? Conte-me um pouco sobre você!" apresento textos resultantes do expressamento coletivo-individual, na primeira Roda de Conversa, dentro do espírito das histórias de vida em formação, teoricamente discutidas por Nóvoa, Pineau, Josso e outros (2010). Representa um espaço de autorização (ARDOINO, 1998), o espaço autobiográfico elaborado conscientemente pelos professores-colaboradores do estudo, autodenominados: Armida, Artemis, Teresa, Ágora, Onix, Ipsilon, Alfa, Clovis, Rosa e Erla.

" Como vai, professor(a)? Conte-me um pouco sobre você!"

***Armida:** Bom dia, sou Armida e tenho 17 anos de docência superior. Comecei a lecionar no ano de 1996, recém saída dos bancos universitários. Na verdade, tinha acabado o curso de Direito e minha primeira experiência profissional foi a docência. Durante o meu curso, de alguma forma, já me preparava para a*

docência, porque exerci por vários semestres a monitoria. Nos primeiros anos após a formatura ainda advoguei, mas logo percebi que a docência era a atividade que me fazia mais feliz, e terminei por me dedicar exclusivamente a ela. Hoje, além da sala de aula, exerço atividade de coordenação pedagógica, mas é na sala de aula que encontro alegria. Ao longo da minha carreira, senti necessidade de qualificação profissional, e busquei o mestrado e depois o doutorado, não foi na área jurídica, mas na área de Educação, o que tem consubstanciado meus caminhos e minhas escolhas no exercício docente superior.

Armida traz como motivação para o exercício da docência a sensação de bem estar, de felicidade que a atividade lhe proporciona, tendo ela exercido atividade técnica em sua área de formação, hoje apenas atua como professora. Este fenômeno, de bacharéis que se dedicam apenas à docência tem sido percebido em todas as instituições de ensino, segundo Behrens (1998) esta categoria de professores é quem efetivamente se envolve mais com os alunos, com seus pares e com a instituição, por ter um tempo maior de carga horária na instituição de ensino. A professora Armida relata, ainda, que no desenvolvimento de sua atividade como professora, sentiu a necessidade de qualificação profissional, o que a impulsionou a buscar a pós-graduação *stricto sensu* a nível de mestrado e depois de doutorado.

Artêmis: *Bom dia, meu nome é Artêmis. Comigo foi diferente, apesar de também ter me formado em Direito, assim que me formei comecei a me dedicar a estudar para concurso e alcancei êxito no concurso de Auditora do Ministério do Trabalho, e lá*

comecei ter experiências com treinamento, tanto participando, quanto, depois, ministrando. E, quando a fase de treinamentos acabou, em razão da mudança de governo, comecei a sentir a necessidade de preencher esta lacuna, foi quando encontrei a sala de aula, e hoje já tenho 8 anos de docência. Também busquei a qualificação em nível de mestrado, e também foi em área diversa da do Direito, meu mestrado foi em Ciência Política. Hoje sou auditora do trabalho e professora, mas sou bem mais feliz como professora.

Artemis, a exemplo de Armida, também relata a sensação de felicidade em relação a sua atuação como professora, inclusive demonstrando que gosta mais da sua atuação profissional como professora do que como auditora. Ela se enquadra no grupo de professores que atuam no mercado de trabalho específico da área em que lecionam (BEHRENS, 1998). Em relação a este grupo, segundo Behrens (1998, p. 59), "[...] o destaque da contribuição assenta-se exatamente na preciosidade das experiências vivenciadas em sua área de atuação.", o que permite um diálogo com os alunos que só quem tem vivência na área que leciona pode ter.

Teresa: Bom dia, professores. No meu caso, também a docência aconteceu depois de algum tempo que já exercia a minha atividade como arquiteta, e foi uma atividade desafiadora, mas desde do início gostei muito. Comecei muito nova, não lembro bem, mas acho que foi com 23, 24 anos. Algum tempo depois que estava ministrando aulas, assumi a condição de coordenadora do curso,

acumulando, ainda, com atividade de arquitetura, porque ainda tinha o escritório aberto, coordenação e docência. Fiz mestrado e depois doutorado na área de conforto ambiental, que é a área que ministro aula, mas mesmo nestes espaços não houve preparação para a docência. Hoje conto com mais de 25 anos em sala de aula.

Assim, como Artemis, Teresa encontrou a docência depois de já estar atuando há algum tempo como profissional. Mas este encontro foi tão definitivo que além da docência logo assumiu cargo de coordenação. Também Teresa relata o gostar de estar na atividade docente. Outra especificidade é que a busca de Teresa pela pós-graduação deu-se na área de atuação profissional que é também a área em que ela leciona. Este aspecto confirma o que Masetto (1998) alerta quando informa que a formação para a docência superior tem enfatizado a competência para determinada área do conhecimento, quando igualmente importante é competência pedagógica.

Ágora: Bom dia, gente! Certo, vou dizer a vocês como foi que eu me tornei professora. Quando eu me formei, lá no Ceará, em Serviço Social, eu não tinha a meta nem o desejo de ser docente, eu tinha o desejo de ser assistente social na intervenção, na execução. Tanto é que, lá em Fortaleza, eu fiquei ainda de 1969 a 1971 trabalhando, assumindo cargo de coordenação de serviços dentro da instituição, mas por uma circunstância familiar, eu vim morar no Piauí. Eu continuei trabalhando como assistente social, aqui, mas em 1976 foi criado o curso de serviço social na

Universidade Federal do Piauí, e ia ser ministrada a primeira disciplina do ciclo específico profissional, que era Introdução ao Serviço Social, foi quando fui convidada a ministrar esta disciplina, e aceitei. Ministrei essa primeira disciplina, sem nenhuma formação docente, pedagógica, eu não tinha, era mesmo mais por intuição. Como eu sempre gostei muito de estudar, como eu sempre fui assim muito responsável, muito dedicada a tudo que eu fazia, eu tive a coragem de assumir. Durante minha carreira docente já exerci cargos de coordenação, já fui pró-reitora de ensino por oito anos, mas ainda hoje atuo na condução da sala de aula, espaço que me sinto a vontade.

Agora, assim como as duas professoras que antes se apresentaram, encontrou-se com a docência depois de algum tempo de exercício de sua atividade profissional oriunda do bacharelado, mas também como elas encontrou na docência um ambiente em que se sente a vontade. Desempenha, além das atividades docentes de sala de aula, atividades de gestão. Relata, em sua apresentação que no início de sua atuação docente, agiu muito por intuição, por lhe faltar o conhecimento pedagógico necessário para dar-lhe a segurança da condução de sua aula.

Ônix: Bom dia a todos! Interessante, também nós encontramos a docência mais tarde. Começamos a carreira como Administrador, assim que terminamos nosso curso e tivemos uma série de experiências profissionais até chegar à docência. Aliás, diga-se de

passagem, a sala de aula nunca foi cogitada como uma das nossas atividades profissionais, mas a vida tem planos diferentes dos nossos, e em razão da necessidade de uma parada por problemas de saúde, vi um anúncio de seleção de professores da Universidade Estadual do Piauí e me submeti, logrando êxito, foi assim que tudo começou e já estamos com 20 anos em sala de aula. Tenho cursos de especializações na área de Administração. Exercemos, assim a atividade de administrador e de professor, e uma complementa a outra.

O professor Ônix também relata seu encontro com a docência após algum tempo de atividade profissional. Este encontro aconteceu por evento inesperado em sua história de vida, que foi uma questão de saúde, só então a docência passou a ser uma meta sua, pois até então, o professor não cogitara estar em sala de aula. Um aspecto interessante é a observação de que a atividade de administrador e a de professor se complementam, o que confirma a observação de Behrens (1998) que como profissionais em exercício, os professores que aliam docência e atuação profissional têm condição de contribuir significativamente na formação dos acadêmicos.

Ipsilon: Eu tenho muito tempo de sala de aula, mas tudo começou quando eu estava fazendo o meu curso de Arquitetura, em Brasília. No meu primeiro semestre na universidade eu participei de uma montagem de um curso para formação dos operários trabalharem na obra da universidade, eu sempre gostei

de estudar história, história do Brasil, história da civilização, então eu fui contratado e entrei para esse grupo para ministrar aulas de história, e eu comecei então a me interessar. Fiz um concurso para ser monitor na Universidade de Brasília. Comecei a trabalhar ainda em Brasília, depois em Goiás. Foi quando tive a oportunidade de vir trabalhar em Teresina, na Universidade Federal, no início como diretor de projetos e obras, mas depois fui designado para o CEE, para ajudar a montar o curso de desenho, e então a vontade de voltar a sala de aula aflorou. E foi o que aconteceu voltei à sala de aula onde estou até hoje.

As narrativas do professor Ípsilon revelam a grande influência que sua escola de origem teve em sua formação. Tanto que ao se apresentar, ao justificar sua escolha pela docência, ao falar sobre sua atuação em sala de aula, o professor volta reiteradas vezes ao seu *locus* de formação inicial, lembrando os exemplos de seus professores, e as experiências que terminaram por levá-lo a docência. Neste aspecto, há um realce para escolha da docência como um ingresso que ocorreu em uma situação circunstancial, assim como aconteceu com a maior parte dos professores interlocutores desta pesquisa.

Alfa: *Eu comecei a trabalhar na área de contabilidade que é a minha formação, e, em um determinado momento, após cinco anos trabalhando em um escritório, senti a necessidade de mudar a minha trajetória profissional, decidi então estudar para fazer o concurso de Auditora Fiscal, pedi demissão do meu emprego e*

resolvi, então, estudar para concurso. Nesse período, que eu estudava para concurso, surgiu um concurso para professor substituto na Universidade Federal do Piauí, decidi então fazer esse concurso, fiz o concurso, na prova didática fui aprovada em primeiro lugar, com o resultado desse concurso, surgiu a oportunidade de vir para uma instituição privada, assim comecei a dar aula e continuava estudando para concurso. E deu certo, consegui minha aprovação no concurso público, mas mesmo tendo aprovação no concurso público de um cargo muito bom, fui me envolvendo cada dia com ensino superior, passando a dar aulas. E mesmo atingindo o objetivo que eu tinha traçado para mim, que era a aprovação em um concurso de fiscal, eu me apaixonei mesmo foi pelo ensino superior, e 11 anos depois, continuo em sala de aula, e pretendo continuar por muito mais tempo.

Para Alfa, a escolha pela docência ocorreu para solucionar um problema imediato, ela desejava dedicar-se ao estudo para concurso e para tanto pediu demissão de sua atividade técnico-profissional, e a docência surgiu como uma forma de não se afastar de todo das atividades laborais, e conseguir dedicar-se ao seu objetivo inicial que era lograr aprovação em concurso público. Todavia, ao adentrar em sala de aula, mesmo após conseguir aprovação no concurso que desejava, a professora viu-se encantada com a atividade docente, com tudo o que envolve o fazer do professor do ensino superior.

Clovis: A minha história começou há 20 anos. Comecei a lecionar no ensino médio, meio por acaso, quando estudava Direito e Engenharia na Universidade Federal do Piauí, lecionei geografia, história e inglês, para o ensino fundamental e médio. Então, quando eu fui convidado para ministrar aula em curso superior, eu já tinha toda esta experiência adquirida de sala de aula. Quando eu comecei a dar aula no ensino superior, foi em uma época que pouca gente queria, comecei com os formandos, prática jurídica penal e trabalhista, ninguém queria, e eu tinha dois anos e meio de formado. Há 10 anos eu me especializei em processo civil, cuja disciplina é a que eu ministro hoje. No ensino superior, tenho 14 anos, comecei em 1999. E digo a vocês que é minha vida, eu já pensei em deixar, penso em deixar, ainda, mas não me vejo deixando, eu acho que faltará algo em minha vida, sobretudo porque eu devo tudo ao magistério.

O ingresso de Clovis na docência não aconteceu de logo no ensino superior, antes ele esteve na docência no ensino fundamental e médio, caminho que foi percorrido, conforme o próprio professor narra, "meio por acaso", sem uma preocupação com a formação docente. Todavia, esta experiência anterior ao magistério superior permitiu a Clovis, ficar mais a vontade no seu papel em sala de aula. E após alguns anos de exercício da docência, mesmo pensando em

abandonar a sala de aula, o professor reconhecer que seu percurso pessoal e profissional está intimamente relacionado com o magistério.

***Rosa:** Fazendo um esforço de memória, percebo que são 16 anos de docência, contando em semestres, são 32 semestres. Muito tempo. Meu curso é Economia, e apesar de ser um bacharelado e não ter disciplinas específicas para a docência, ao longo da minha graduação eu já tendia para a docência, eu fui monitora, o que consolidou vontade de ser professora. Aliás esta profissão me é muito cara por ser filha de professores, Meu pai é professor de Economia também e minha mãe é pedagoga, assim a sala de aula sempre esteve muito perto de mim, uma vez que eles me influenciaram muito no sentido de ver boas práticas, bons resultados a partir das atividades deles, é quando alguém faz alguma coisa que gosta muito influencia a gente. Eu comecei a lecionar em 1997, apenas 3 anos depois da minha formatura, já na disciplina de economia. Um desafio que enfrento é que ministro a disciplina de Economia no Eixo de Formação Fundamental de outros cursos, não leciono para o curso de Economia, então é preciso que tornar a disciplina agradável, o que é uma tarefa imensa.*

A prof.^a Rosa traz para sua apresentação a perspectiva que sua decisão de ser professora foi se formando aos poucos desde a infância, quando observava

os exemplos de seus pais, também professores, demonstrando assim que a subjetividade não é um processo que se constrói na singularidade, mas que é múltiplo e uno ao mesmo tempo. No seu percurso como professora, o desafio que encontra é a necessidade de ministrar a disciplina para alunos de diversas formações, no Eixo de Formação Fundamental.

***Erla:** Só falta eu? Bem, vamos a minha história como professora. Eu fiz meu curso em Fortaleza e já naquela época eu ministrava aula de reforço no pensionato. Quando me formei, eu voltei para Teresina e comecei a trabalhar em uma instituição do governo, era o ano de 1970. Oito anos depois eu iniciei a carreira docente na Universidade Federal do Piauí, no curso de Serviço Social. Ah, eu sou Assistente Social. Entrar em sala de aula pela primeira vez foi muito difícil, é uma experiência que eu lembro até hoje. Fiz vários cursos tentando me preparar para a docência, fiz a disciplina Metodologia do Ensino superior como ouvinte em dois cursos de especialização, o que me ajudou muito. Já me aposentei da UFPJ e hoje estou trabalhando em outra instituição, agora de ensino privado, também no curso de Serviço Social. Aliás, já fui até coordenadora deste curso. 35 anos depois de iniciada a carreira como professora estou aqui, sempre querendo aprender mais, sempre querendo ser uma professora melhor.*

O início da experiência docente para Erla não foi suave, ela encontrou muitos desafios que considerou árdios nos primeiros tempos em sala de aula. Mas

a disposição para enfrentar as dificuldades moldou o ser professor de Erla, que mesmo contando com mais de 35 anos de docência ainda encontra disposição para aprender perseguindo, sempre, "ser uma professora melhor.

Esses são os professores que conversam ao longo do trabalho: Armida, Artêmis, Onix, Teresa, Alfa, Ipsilon, Rosa, Ágora, Erla e Clovis, homens e mulheres que se dispuseram a parar um pouco e refletir sobre o conhecimento da experiência e seus fazeres docentes, sobre seu conhecimento professoral e vivências no exercício da docência

Estes professores têm em comum o fato de serem todos bacharéis, e não possuem formação inicial para docência por meio de uma licenciatura. Todos contam com mais de 8 anos de atividade docente, sendo que ingressaram neste campo sem nenhuma especialização em área específica para a docência superior. Mesmo a professora Erla assumindo que assistiu como ouvinte a aulas em cursos de especialização, na disciplina de Metodologia do Ensino Superior, esta foi ministrada em cursos de especialização em área profissional, que é comum em muitos cursos. Aliás, quanto a esta disciplina, é importante lembrar o que ensinam Pimenta e Anastasiou (2005, p. 108), sobre sua ministração em cursos de pós-graduação *lato sensu*:

Embora, em geral, resumida a uma duração de 60 horas em média e nem sempre desenvolvida por profissionais que dominam os saberes necessários à docência, essa iniciativa tem sido, para muitos docentes universitários, a única oportunidade de uma reflexão sistemática sobre a sala de aula, o papel docente, o ensinar e o aprender, o planejamento, a organização dos conteúdos curriculares, a metodologia, as técnicas de ensino, o processo avaliatório, o curso e a realidade social que atuam.

O motivo desses critérios de inclusão decorre da necessidade de compreender os conhecimentos mobilizados e reconhecidos pelos professores que assumem a sala de aula sem preparo inicial para o exercício desta atividade profissional, e que já tivessem se consolidado na sala de aula, ou seja que não fizessem dela um atividade passageira, mera etapa até encontrar um outro tipo de colocação. Precisávamos de professores que identificassem a docência como ocupação a ser desenvolvida de maneira duradoura, que a docência fosse uma atividade de carreira, mesmo que desenvolvesse outro tipo de atividade profissional.

Apresentados os interlocutores da pesquisa, o passo seguinte foi a escolha dos seus nomes, cada um trouxe o significado ou simbologia do nome escolhido, e eles dizem respeito, muito pessoalmente, a cada um os professores. Com a palavra os professores para justificarem suas escolhas.

Professor, qual a razão do seu nome?

Armída: *Este nome, Armída, é de uma professora de Direito Penitenciário, que conheci ainda na graduação, quando veio ministrar um curso na minha faculdade. Impressionou-me, vivamente, sua disposição em lecionar, e a facilidade com que escrevia suas obras, apesar de sua idade já muito avançada. Então, ao pensar em um nome para a pesquisa, lembrei daquela professora idosa, que em meio a seus jovens alunos exalava juventude e disposição em ensinar. Quero um dia ser assim, porque a docência, o contato constante com o jovem, pode ser a nossa fonte da juventude.*

Artêmis: *Fui tomada de surpresa com a necessidade de escolher um nome para a pesquisa, mas Artêmis é um bom nome. É um nome grego, é o nome da Deusa da Luz, filha de Zeus, e irmã de Apolo. E como a Grécia está sempre presente nas aulas de Direito, uma vez que sempre utilizamos nomes gregos e romanos em nossos*

exemplos em sala de aula, nada melhor do que um nome grego para ser meu codinome.

Ônix: Quando fui chamado a pensar em um nome para me representar nesta pesquisa, logo lembrei da pedra que gosto muito, o ônix, que é uma variedade de ágata.

Teresa: A escolha por Teresa é familiar, minha sogra, minha filha e minha neta têm este nome, então nada mais significativo para mim que ser chamada por um nome que permeia três gerações de minha família.

Alfa: A escolha por Alfa é interessante. Como minha área é contabilidade, todos os exemplos que utilizamos em exercícios e provas há as empresas Alfa, Beta, empresas como letras gregas, então ao escolher um nome, me reporteí à sala de aula e lembrei deste nome tão utilizado em nosso dia a dia docente. Serei Alfa para vocês.

Ípsilon: Escolher um nome é uma tarefa desafiadora, um nome significativo... Pois bem, tem uma pessoa que para mim foi e é muito importante, minha mãe, Yolanda, então em sua homenagem, quero ser chamado pela primeira letra de seu nome Ípsilon.

Rosa: Sou economista, e gostaria de homenagear uma mulher economista que influenciou o universo econômico não só no seu país, Alemanha, mas no mundo, ela tornou-se conhecida pela militância revolucionária ligada a Socialdemocracia da Polônia, da Lituânia e da Alemanha, no final do século XIX e início do século XX. Fico feliz, de ser denominada por um nome tão singelo e ao mesmo tempo tão forte em simbologia e em significado: Rosa

Ágora: Interessante que sendo chamada a escolher um nome me lembrei de uma das minhas últimas aulas em que tratávamos da ágora grega, praça principal da cidade, em que aconteciam as feiras e os encontros, espaço de exercício da cidadania, onde os cidadãos tinham igual voz e direito a voto. Um espaço de discussão, de debate e de conciliação. Um nome bonito, gostaria de adotá-lo como meu nesta pesquisa.

***Erla:** Erla é um nome de origem germânica, e significa Dama da Sociedade, é um nome significativo, para mim que sou assistente social porque exerço a minha profissão no sentido de preservar, defender e ampliar os direitos humanos e a justiça social. Os assistentes sociais são homens e mulheres que exercem sua atuação dentro e para a sociedade, somos pessoas da sociedade.*

***Clovís:** Sou professor de processo, e buscando um nome percebi que muitos estudiosos e escritores de Direito Processual tem o prenome de Clovís, então o adotei para fins de ser nomeado nesta pesquisa.*

Feitas as apresentações, parto para começar o nosso diálogo. Conversar para compreender como o conhecimento da experiência de cada um destes docentes do ensino superior é mobilizado na condução dos processos de ensinar e aprender.

Puxem uma cadeira e peguem uma xícara de café. E, no embalo do seu aroma, que costuma despertar lembranças, como o cheiro que sentíamos ao acordar pela manhã, na infância, ou o sinal de que é hora de uma pausa no trabalho, momento de conversar com os pares, conversaremos, pois, sobre docência superior e o conhecimento da experiência.

**3 DOCÊNCIA SUPERIOR: EXPANSÃO, PRÁTICA EDUCATIVA
E APRENDIZAGENS.**

3 DOCÊNCIA SUPERIOR: EXPANSÃO, PRÁTICA EDUCATIVA E APRENDIZAGENS

[...] o profissional liberal professor das mais variadas áreas do conhecimento, ao optar pela docência no ensino universitário, precisa ter consciência de que, ao adentrar a sala de aula, seu papel essencial é ser professor.
(BEHRENS, 1998, p. 61)

O ambiente da docência superior é singular, na medida em que, neste espaço, a docência é exercida por profissionais das mais variadas áreas do conhecimento, e que buscam formar aqueles que futuramente serão seus pares. Neste contexto, é importante que estes profissionais se revistam da condição de docentes, se reconheçam assim e atuem como tal, seguindo a consideração de Behrens (1998) de que não basta ao bacharel esta condição em si para habilitá-lo a estar em sala de aula, faz-se necessário também, o reconhecimento da condição de docente, de um profissional da educação superior. Essa condição reclama, entre outros aportes, uma qualificação pedagógica, que necessita pautar-se no pressuposto de que "[...] o professor precisa ser crítico, reflexivo, pesquisador, criativo, inovador, questionador, articulador, interdisciplinar e saber praticar efetivamente as teorias que propõe a seus alunos." (BEHRENS, 1998, p. 66).

A complexidade do ensino superior se intensifica pelos múltiplos espaços em que esta atividade é desempenhada. A escola não tem uma configuração única, suas várias nuances são perceptíveis se, ao estudá-la, são colocados filtros diversos, como nível de ensino, ambiente social e político em que está inserido o professor que atua no contexto escolar e muda a partir e por causa da escola. Para compreender como o professor do ensino superior utiliza o seu conhecimento da experiência na sua prática educativa é, então, essencial compreender o espaço-tempo em que atua.

As instituições de ensino superior podem ser faculdades, centros universitários e universidades, conforme o que dispõe o art. 12 do Decreto nº 5.773/2006. Esses ambientes de formação profissional são marcados historicamente por traços de autonomia e resistência, e vivem, atualmente, um momento de incerteza diante do papel social que devem assumir em uma sociedade pós-moderna, em que conceitos como multiculturalismo e pluralismo estão presentes,

determinando a necessidade de considerar o singular, o atípico, em detrimento da generalização do sistema, só para citar um exemplo. Estudar a docência superior requer, então, que se considere o ambiente em que está inserido o profissional que hoje atua em sala de aula, suas mudanças, singularidades e desafios.

3.1 MUNDO EM MUDANÇA

As mudanças ocorridas nas últimas décadas do século XX e nas primeiras deste século, no campo social, educacional, político, têm exigido um redimensionamento da formação e do trabalho do professor do ensino superior, fato que só pode ser compreendido na medida em que se situa este docente dentro de um sistema educativo em transformação.

Em uma tentativa de trazer esta discussão à tona, Esteve (1999) realiza, com propriedade, uma alegoria sobre a realidade do professor universitário frente às mudanças que ocorrem no seu entorno:

A situação dos professores perante a mudança social é comparável à de um grupo de actores, vestidos com traje de determinada época, a quem sem prévio aviso se muda o cenário, em metade do palco, desenrolando um novo pano de fundo, no cenário anterior. Uma nova concepção pós moderna, colorida e fluorescente, oculta a anterior, clássica e severa. A primeira reação dos actores seria surpresa. Depois, tensão e desconcerto, com um forte sentimento de agressividade, desejando acabar o trabalho para procurar os responsáveis, a fim de, pelo menos, obter uma explicação. (ESTEVE, 1999, p. 97).

A sensação de desconforto em relação ao novo é algo natural, toda mudança traz consigo a necessidade de desajuste e reajuste à realidade que se apresenta. Mas tal como os atores descritos por Esteve (1999), o professor pode sentir uma sensação de urgência em terminar o seu trabalho, sem maiores cuidados, apenas para desincumbir-se de uma tarefa desconfortável, a esta sensação o autor chama de mal-estar docente. E conforme Moraes (2005, p. 25) "[...] é difícil compreender o caos, a ordem fazendo parte da desordem, a incerteza e o indeterminismo, tão presentes hoje na realidade e nas relações que acontecem nos ambientes educacionais."

Assim, compreender como o professor do ensino superior realiza sua ação docente, como ele promove o seu fazer e como insere, em seu dia a dia, os

conhecimentos apreendidos a partir de sua experiência, perpassa pela necessidade de situá-lo em um contexto, em visitá-lo onde está, para que sua experiência não seja considerada de forma estéril, mas permeada pelas influências que lhe são determinantes. Requer, entre outras demandas, que seu ensino seja qualificado e, por conseguinte,

[...] alicerçado na capacidade de investigar, problematizar e estabelecer elos com a sociedade, pois somente assim este saber contextualizado será capaz de acompanhar e interferir na transformação tecnológica, social e política, assegurando uma inserção crítica e cidadã no mundo contemporâneo (DIAS, 2009, P. 12)

Essa questão leva à necessidade de estudar as mudanças que são inerentes da profissão docente no século XXI, mudanças estas que se constituem em novos paradigmas e que afetam a função e a atuação do professor do ensino superior. Assim ao se efetuar uma análise da expansão do ensino superior, das exigências do mercado, das inovações tecnológicas, da sociedade do conhecimento, da mudança na relação professor-aluno e dos controles internos e externos que sofre a profissão docente atualmente, procurei compreender o cenário que o docente do ensino superior está inserido e em que realiza a sua atividade.

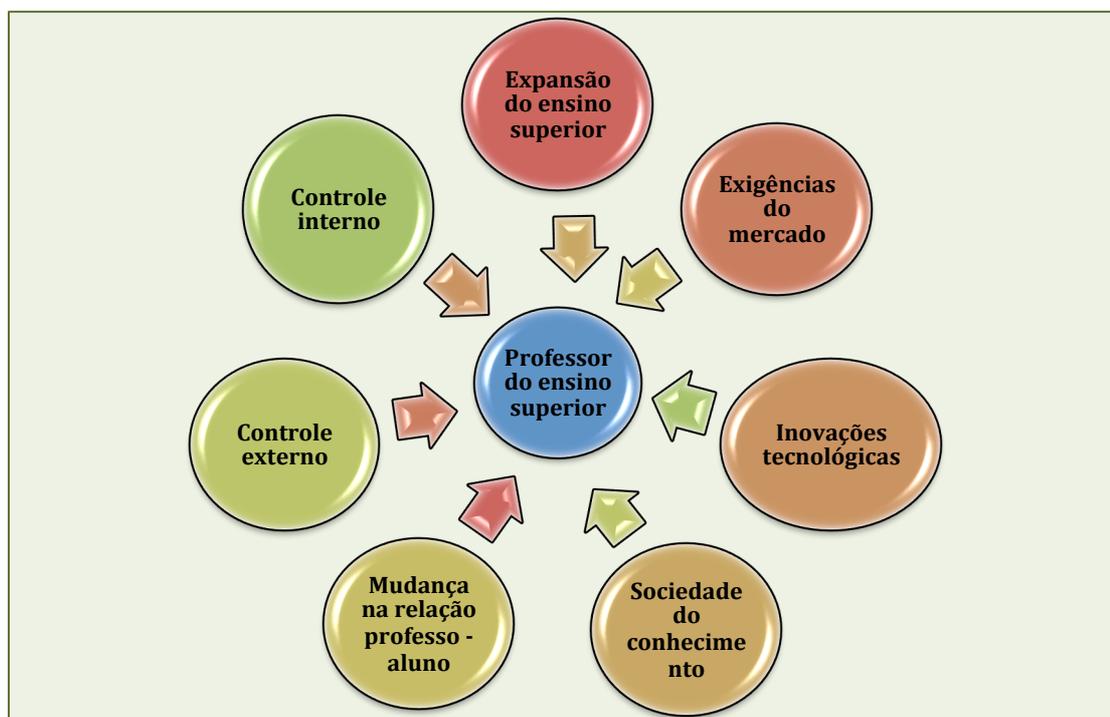


Figura 1 - Professor do ensino superior em contexto.
Fonte: Autora

O fenômeno da expansão do ensino superior não é recente, começou, no Brasil, quando da implantação das primeiras universidades, ainda em 1808, por iniciativa oficial do então príncipe regente Dom João VI, época em que o Brasil ainda era uma colônia portuguesa. Mas foi na década de 1990 que esse movimento passou a ser marcado pela diversificação das formas de organização das instituições de ensino superior.

Com o advento da Lei nº 9.394/1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), foi regulamentada pelo Decreto nº 2.207/1997, que trazia em seu art. 4º classificação das instituições de ensino superior quanto a sua organização acadêmica. Naquele momento eram, então, as universidades, os centros universitários, as faculdades, os institutos superiores e as escolas superiores. A diferenciação em relação cada uma dessas instituições era, essencialmente, em relação a autonomia que possuíam. No mesmo ano, o Decreto nº 2.306/1997 revogou o anterior, mas manteve esta classificação, que permaneceu também pelo decreto seguinte de nº 3.860/2001. Esta classificação foi alterada, no entanto, com o Decreto nº 5.225/ 2004, todavia, alterou a classificação estabelecendo que as IES seriam as universidades, os centros federais de educação tecnológica, os centros universitários, as faculdades integradas, as faculdades de tecnologia, as faculdades, os institutos e as escolas superiores, chamando os quatro últimos de estabelecimentos isolados de ensino superior.

Mas o Decreto nº 5.773/2006, que disciplina o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino, no seu art. 12, reduz esta profusão de nomenclatura, de modo que permaneceram três tipos de instituições: as universidades, os centros universitários e as faculdades. Sobre esta classificação Saviani compreende que

[...] os centros universitários são um eufemismo das universidades de ensino, isto é, uma universidade de segunda classe, que não necessita desenvolver pesquisa, enquanto alternativa para viabilizar a expansão, e, por consequência, a “democratização” da universidade a baixo custo, em contraposição a um pequeno número de centros de excelência. (SAVIANI, 2010, p. 11).

Neste sentido, o nascimento dos centros universitários e das faculdades como instituições de ensino superior se justifica pela urgência em expandir este nível

de ensino, sem necessariamente, ter que atender a todos os critérios de excelência que são necessários para a construção de uma faculdade, notadamente quando se discute o ensino superior no âmbito privado. Este modelo foi adotado no Brasil a partir da Constituição Federal de 1988 e marcou as legislações educacionais a partir de então. “Neste modelo a prevalência da sociedade civil enseja um maior estreitamento dos laços da universidade com as demandas do mercado” (SAVIANI, 2010, p. 11). Esta tendência, todavia tem um custo alto a cobrar, uma vez que se aprofunda “[...] a tendência a tratar a educação superior como mercadoria entregue aos cuidados de empresas de ensino que recorrem a capitais internacionais com ações negociadas na Bolsa de Valores.” (SAVIANI, 2010, p. 11).

Tratar as instituições de ensino superior como empresas gera um grande risco, uma vez que as instituições que lecionam este tipo de ensino são organizações de trabalho e envolvem um grande contingente de pessoas percorrendo seus espaços (docentes, discentes, gestores e funcionários), e, considerando os critérios de produtividade da sociedade capitalista, tendem a ser menos lucrativas que outras formas de investimentos empresariais, a não ser que se sacrifique a qualidade que é necessária para manter o nível de excelência exigido pelo ensino, pela pesquisa e pela extensão, esta realidade é que vem justificando a criação de instituições com níveis menores de exigência.

Dependo do tipo de IES em que atua o professor o tipo de atividade que lhe é exigida difere.

[...] Se ele atua num grupo de pesquisa em uma universidade, provavelmente sua visão de docência terá um forte condicionante de investigação. Já se ele atua numa instituição isolada, num centro universitário, ou mesmo numa federação, sua visão de docência terá um forte condicionante de ensino sem pesquisa, ou, quando muito, do ensino com pesquisa (MOROSINI, 2000, p. 14).

Nesta perspectiva, a cultura da IES, sua missão, seus objetivos, se são públicas ou privadas, são fatores condicionantes para a formação docente e para a sua ação enquanto profissional da educação, pois o seu pensar e agir, como professor, também serão diferentes.

A expansão tem um reflexo positivo, no sentido que gera a diminuição do déficit do ensino superior brasileiro, possibilitando acesso de um número muito maior de pessoas aos bancos das faculdades, todavia o qualidade dos cursos não

acompanha o crescimento da quantidade de vagas. E esta realidade em mudança atinge especialmente o professor que vai adentrar em sala de aula, e encontrar um ambiente que deve atender as demandas do mercado para ter produtividade.

Aliado à expansão que o ensino superior sofreu nos últimos anos, está o intenso crescimento das inovações tecnológicas, que caracterizam a chamada Sociedade do Conhecimento que se caracteriza pela “[...] velocidade do tempo real, com amplas possibilidades de controle, armazenamento e liberação de acesso a múltiplos conjuntos de informações.” (SQUIRRA, 2005, p. 254). Considerando que o mundo vive um processo de globalização que teve início no final do século XX e se intensificou no início do século XXI, as fronteiras entre os países se estreitaram e o acesso a informação e a comunicação ficaram cada vez mais simples.

Essa velocidade na aquisição do conhecimento chegou à sala de aula do ensino superior. Houve um tempo que o professor era basicamente a única fonte de acesso a informação que o aluno possuía, um tempo em que para confrontar os dados trazidos à sala de aula era preciso deslocar-se para uma biblioteca e despender longos períodos em pesquisas. Atualmente, a informação está a distância de um toque no celular ou no computador portátil, há equipamentos que permitem ao aluno ter acesso a dados mais detalhados do que o que está sendo trabalhado em sala de aula. Em outras palavras, o professor perdeu o monopólio do saber acadêmico, e pode tornar-se refém destas novas tecnologias. Uma possibilidade é aliar-se a elas, fazer das inovações tecnológicas instrumentos de trabalho no dia a dia docente.

Todavia, um risco que o professor corre é o de gerar apenas uma mudança estética, mantendo o matriz organizacional da escola (CANÁRIO, 2006). Em outras palavras, Rui Canário alerta para o fato de que o professor precisa adaptar-se a este novo modelo de sociedade, mas para tanto é necessário que se evolua de “[...] sistemas de repetição de informações para sistemas de produção de saberes”(CANÁRIO, 2006, p. 43), que promovam situações de aprendizagem proporcionadoras de reflexão que ensejem aspectos pedagógicos subjacentes à escolha dos equipamentos e instrumentos adotados para discussão do conteúdo.

Libâneo (2009), realizando uma reflexão sobre o impacto das novas tecnologias de comunicação e informação na escola, coloca em cheque a existência da própria escola, diante de sua incapacidade de acompanhar e utilizar estas novas tecnologias, todavia a escola, e aqui defendo também as instituições de ensino

superior, entra neste novo contexto como um espaço de síntese. Juntamente com a explosão do acesso à informação veio a grande dimensão dos conhecimentos a serem adquiridos, então, cabe à escola, e no caso do espaço deste estudo, às Instituições de Ensino Superior, ser um ambiente de direcionamento de saberes, um espaço onde se seleciona o que deve ser compreendido para o desempenho de uma profissão, e para a formação de um profissional autônomo e reflexivo, como nas palavras de Libâneo (2009, p. 65), ser um “[...] lugar onde os alunos aprendem a razão crítica para poderem atribuir significados às mensagens e informações recebidas das mídias, multimídias e formas de intervenção educativa urbana.”

Além disto, os professores vivem uma sensação de constante insatisfação e inadaptação gerada pela necessidade de adequação contínua às novidades tecnológicas. Adaptar-se às novas tecnologias requer investimentos de ordem econômica e de tempo, uma vez que a velocidade do desenvolvimento destas tecnologias se opera num quadro de enorme celeridade, mesmo assim, é um desafio a ser enfrentado pelo docente do ensino superior, que encontra, em sala de aula, comumente, o seu aluno fazendo uso dos equipamentos de última geração. E neste universo, ainda, vê-se o professor que possui “[...] um certo temor pela máquina e equipamentos eletrônicos, medo da despersonalização e de ser substituído pelo computador [...]” (LIBÂNEO, 2009, p. 68). O fato que se evidencia é que vencer a resistência natural que vem com o novo é essencial, assim como é essencial que se compreenda quem é o aluno que está chegando aos bancos universitários, um jovem que já nasceu imerso na sociedade do conhecimento, com acesso a tecnologias, em um ambiente que vive uma constante inclusão digital.

Nesse sentido, Carlini (2008, p. 85) explica que “[...] as demandas da sociedade do conhecimento impõem mudanças profundas nas relações fundamentais que compõem o trabalho pedagógico no ensino superior, em especial na relação professor-aluno e professor-conhecimento.” Em um mundo globalizado, em uma sociedade marcada pelo rápido e fácil acesso ao conhecimento e às novas tecnologias da informação, o professor vê-se diante de uma drástica mudança na relação professor-aluno.

Outro fator importante a considerar, quando se discute a sociedade do conhecimento, é o novo paradigma emergente, em que há o deslocamento do eixo do sucesso da posse do bem para a posse do conhecimento (MOROSINI, 2000). Assim, ao professor cabe uma tarefa muito delicada, colocar-se no entremeio entre a

informação e o conhecimento, possibilitando esta transformação, sem necessariamente o monopólio deste movimento.

Historicamente, a relação entre professor e aluno foi marcada pela sensação, ou mesmo um sentimento de desnivelamento entre ambos, em cuja relação o professor se encontrava em posição mais avançada, enquanto o aluno era considerado intelectualmente inferior, quase desprovido de quaisquer conhecimentos, de modo que ia à escola, ou a universidade, para adquirir um conhecimento que a única fonte era o professor. A verdade é que, nos tempos atuais, é muito comum o docente do ensino superior, a exemplo de outros professores, assumir a perspectiva de transmissor do conhecimento, de um transmissor de conteúdo, em que cabe ao aluno apenas o papel de mero expectador. Esta perspectiva é discutida em Freire (2011b) quando analisa o que chama de concepção “bancária” da educação, fenômeno que, para o autor, é concebido como instrumento de opressão. Para Freire (2011b, p. 79), a relação marcada por esse desnível é fundamentalmente narradora, dissertadora, neste sentido, compreende que:

Narração de conteúdos que, por isto mesmo, tendem a petrificar-se ou a fazer algo quase morto, sejam valores ou dimensões concretas da realidade. Narração ou dissertação que implica um sujeito – narrador – e objetos pacientes, ouvintes – os educandos.

Na educação bancária, o “saber” é privilégio do professor, que realiza uma doação de sua sapiência para os alunos que nada sabem, é “[...] absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro.” (FREIRE, 2011b, p. 81). Ocorre que o cenário da educação superior mudou, está sempre mudando. Mudou os tempos e os professores também, razão porque se entende que na sociedade do conhecimento não se pode mais considerar o aluno como alguém que nada sabe, e o professor como o detentor de todo o conhecimento. A percepção corrente e mais razoável, inclusive, é de que no ensino superior desenvolve-se uma relação entre adultos, essencial para que o professor, no comando da sala de aula, considere os conhecimentos e as reações dos alunos, que compreenda também que o seu papel é de mediador no processo de ensino-aprendizagem, considerando a mediação pedagógica como “[...] o comportamento do professor que se coloca como um

facilitador e incentivador ou motivador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem.” (MASETTO, 2003, p. 48).

A disposição das salas de aulas do ensino superior evidencia a tendência, ainda hoje presente das aulas conferências, em que a participação dos alunos restringe-se a algum questionamento daquilo que não foi bem compreendido da explanação do professor. Mas aos poucos os alunos e os professores percebem a necessidade de mudanças, a sala de aula começa a ser um espaço de diálogo, e os conhecimentos trazidos pelos alunos, assim como os que o professor possui interagem para a compreensão de conteúdos densos e que necessitam de reflexão. E a reflexão não nasce da mera transmissão, mas começa com a associação do novo com aquilo que já se sabe, que já se conhece, com a interrelação entre conhecimentos já anteriormente adquiridos.

Tudo isto foi observado pelos e com interlocutores da pesquisa quando das Rodas de Conversas e das Entrevistas Narrativas. A centralidade das aulas na figura do professor ainda é muito presente e o desconforto com a presença dos equipamentos eletrônicos em sala causa reações diversas dos professores.

Ágora: Todo professor quer que seus alunos fiquem altamente concentrados, naquele processo que você como professor esta conduzindo, mas só que os alunos não ficam não é? É um entra e sai, conversa, pegar o celular, agora o facebook, no início eu fico falando no intervalo, reclamando, brigando. " - olha gente quer saber de uma coisa? eu não vou mais me incomodar com quem não quer se concentra na sala, das duas uma, quem não quiser ficar na sala pode sair, que eu vou fazer de conta que não estou percebendo.

Rosa: Sabe o que eu ia fazer? Eu diria: "- Gente, saiam um pouquinho do WhatsApp, entrem na página x.". Era isto que eu faria, porque eles estão o tempo todo no WhatsApp. Esta semana eu disse que iria começar a dar aula pelo WhatsApp, porque está demais.

Um outro aspecto a ser considerado é que a atuação do professor passou a ser avaliada por instrumentos externos à própria academia, o que se chama de controle externo da educação. Se antes o desempenho do professor e do curso tinha sua apreciação diluída no lento reconhecimento dos egressos no mercado de trabalho, hoje a avaliação é constante, porque se trata de uma política do Estado, que gerou uma tendência a classificar os cursos por escores em ordem decrescente. Um fenômeno marcante na década de 90 foi a presença do Estado Avaliativo, na perspectiva da qualidade/excelência, em que a avaliação da educação passa a ser foco de interesse, apreciada por um sistema nacional de medidas (MOROSINI, 2000)

Esse processo de avaliação externa do ensino superior teve início em 1995 com a lei nº 9.131/1995, que em seu art. 3º estabelecia o Exame Nacional de Cursos (ENC), conhecido como Provão, que deveria ser implementado de forma gradativa, divulgando previamente os cursos que seriam avaliados. Nesta mesma lei ficou estabelecida a avaliação periódica das instituições através de visitas de comissões externas.

O sistema do ENC, ou Provão, foi inicialmente boicotado por algumas universidades e também por muitos alunos, uma vez que a obrigatoriedade do Provão era apenas na necessidade de comparecer no dia do exame e assinar a frequência, o que permitia que alguns alunos por indolência ou como protesto deixassem o teste em branco. A resistência inicial, no entanto foi sendo minimizada, e a avaliação passou a integrar a cultura do ensino superior, não sem antes sofrer críticas e perceber a necessidade de reformulação (VERHINE; DANTAS, 2005). Em decorrência dessas questões, após longo esforço, uma comissão instituída pelo

poder executivo federal propôs um novo sistema denominado Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), que, após passar pelas casas do Congresso Nacional, foi instituído pela lei nº 10.861/2004.

Essa lei trouxe em seu art. 5º uma nova forma de avaliação do ensino superior, o Exame Nacional de Avaliação do Desempenho de Estudante (ENADE). Esta nova abordagem avaliativa contempla duas dimensões: 1ª) avaliação educacional, visando à melhoria da qualidade e capacidade educacionais, e 2ª) regulação, envolvendo supervisão, autorização, credenciamento, reconhecimento e renovação dos cursos e das Instituições de Ensino Superior.

Para tanto, coube ao ENADE, como componente curricular obrigatório, conforme § 1º do art. 5º da lei 10.861/2004, aferir o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, suas habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e suas competências para compreender temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão, ligados à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento.

Se por um lado, o controle externo oferece um instrumento adequado para verificar as fragilidades dos conhecimentos dos alunos e promover a melhoria dos cursos oferecidos pelas Instituições de Ensino Superior, por outro lado, seu papel regulador de controle externo é claro, e se manifesta como a "mão invisível do mercado", em um sistema econômico de vocação liberal, e, portanto, classificatório. Para Volpado, em sua análise a esse respeito, tendo em vista a prática mercadológica e midiática, essa transmutação e toda a sua movimentação redundaram em um formato avaliativo em que "[...] os resultados das provas de conhecimentos acabaram sendo utilizadas como "notas" dos cursos, e, por extensão, interpretadas como "nota" da universidade."(VOLPADO, 2010, p. 147).

O impacto do controle externo dos cursos superiores, seja por meio de visita de órgãos fiscalizadores, seja por meio de mecanismos como o Provão e depois o ENADE, são sentidos pelas instituições de ensino superior e tem reflexos no trabalho do professor. No caso das instituições particulares de ensino o impacto é muito mais evidente, uma vez que

[...] na atual conjuntura das políticas avaliativas, o score alcançado assume o papel balizador fundamental de qualidade. Se o conceito é

positivo, passa a ser o grande trunfo de marketing para divulgar a IES e o Curso. Se negativo, catalisa esforços institucionais que procuram alterar esta posição no panorama nacional." (CUNHA; FERNANDES; FOSTER, 2003, p.15).

Neste cenário, avulta, como fiel da balança, a atuação do professor, uma vez que se o ENADE é respondido pelos alunos, é o professor o responsável por preparar esses alunos em sua disciplina para a atuação no mercado de trabalho e também para ser capaz de responder com eficiência os questionamentos propostos na avaliação. Assim, o ENADE funciona também como um instrumento de avaliação dos professores dos cursos em geral.

Afora o ENADE, há um outro tipo de controle externo para a atuação do professor no ensino superior: a avaliação institucional. Mesmo que em se considerando que esta avaliação é realizada pela instituição de ensino, dentro de seus muros, ainda assim, considero como um controle externo, porque ocorre fora da sala de aula, é um controle exercido pela própria instituição de ensino. É revestida de um caráter pedagógico, uma vez que contribui para o desenvolvimento da instituição e do próprio docente. Faz-se necessário, no entanto, alerta de que as avaliações docentes exigidas aos alunos, muitas vezes de forma compulsória, na medida que algumas instituições só permitem o acesso do aluno ao sistema de notas após realizarem a avaliação docente, pode ser um instrumento com dados distorcidos, se os alunos não forem alertados para a importância das suas repostas e do impacto que elas tem, neste caso, podem vir a ser usadas como forma de premiar os professores mais condescendentes ou punir aqueles que são mais exigentes e contrariam seus interesses.

Imerso neste contexto multidimensional encontra-se o professor do ensino superior, num contexto marcado pelo signo da mudança como regra, e que exige constatare adaptação. Neste sentido concordamos com Brito, Cabral e Lima (2011, p. 144) quando afirmam que:

O trabalho docente na educação superior, portanto, revela-se, na contemporaneidade, como um cenário que tem sua complexidade ampliada cotidianamente em razão das alterações que se operam, também cotidianamente, no mundo do trabalho, um contexto de mudanças céleres e de exigências docentes inesperadas, a exemplo do conhecimento e do domínio das novas tecnologias de ensinar e aprender, que estão a exigir um novo re-ordenamento pedagógico no ensino superior, notadamente na prática pedagógica.

Se antes a preocupação do professor era conduzir a sua disciplina, a sua aula, hoje a sua atuação transcende a sala de aula e chega a espaços antes não ocupados. E a compreensão desta realidade, permite uma reflexão sobre como o conhecimento da experiência e contribui para que o docente bacharel desenvolva a contento seu trabalho, sobre como apreende sua prática educativa no entorno da docência superior

3.2 PRÁTICA EDUCATIVA DO PROFESSOR DO ENSINO SUPERIOR

Compreender como o conhecimento da experiência contribui para a atuação do professor bacharel no desempenho de sua prática educativa pressupõe relacionar este tipo de prática, desempenhada pelo professor, com as demais práticas, na perspectiva que as aprendizagens não percorrem um único caminho, mas que múltiplos e diversificados tipos de ensino convergem para que o sujeito aprenda, e que o ensino escolar é apenas um destes caminhos.

No seio desta discussão, encontro, na literatura, uma abundância de termos como prática educativa, prática pedagógica, prática docente que, sem um olhar mais apurado, poderão ser tomados como equivalentes, ou mesmo como sinônimos. Todavia, apesar deles guardarem estreita relação entre si, têm, cada um deles, especificidades que não permitem a confusão terminológica. É importante, então, que me detenha um pouco para considerar a prática educativa, diante da prática pedagógica e da prática docente, para verificar se este tipo de prática faz parte da atuação profissional do professor bacharel no ensino superior.

A prática pedagógica consiste, conforme Franco (2012, p. 172), em "[...] práticas sociais que se exercem com a finalidade de concretizar os processos pedagógicos", que por sua vez significa os processos que foram selecionados por filtros diversos, como família, igreja, e mais especificamente escola, de caráter eminentemente político, para ser perpassado a cada geração. Neste sentido, concordo mais uma vez com Franco (2012, p. 173) quando afirma que a prática pedagógica são práticas "[...] que se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por uma dada comunidade social."

Ainda sobre prática pedagógica Souza (2009, p. 29) alerta que não se pode reduzi-la à ação docente em sala de aula, e mais, que ela é uma "[...] ação institucional da agência formadora de quaisquer formações, inclusive da formação de professores, de que esteja encarregada por uma sociedade ou por setores dessa sociedade". A partir destas reflexões emerge a compreensão de prática pedagógica como uma ação coletiva e institucional, que não está adstrita à atuação do professor, mas que exige vários sujeitos (gestores, docentes, discentes, família) para a efetivação do ensino de conteúdos pedagógicos, frutos de uma escolha política, dentre todos os que estão à disposição dos aprendentes, assim esta prática "[...] funciona como espaço de diálogo: ressonância e reverberação das mediações entre sociedade e sala de aula." (FRANCO, 2012).

Dentro da prática pedagógica, há a ação específica do professor como gestor do currículo, que é a prática docente, que constitui uma das dimensões da prática pedagógica mas com ela não se confunde. A prática docente considera a complexidade da sala de aula e reverte-se na necessidade de "[...] diagnosticar o contexto, tomar decisões, atuar, avaliar para reconduzi-la a um sentido adequado" (SOUZA, 2009, p. 26). Diante disso, a prática docente refere-se ao atuar efetivo do professor, que se encontra em sala de aula e precisa exercitar um processo contínuo de diagnóstico de perceber, avaliar e refazer seu trabalho.

Autores como Zabalza (2005), por exemplo, tomam o termo prática pedagógica como sinônimo de prática docente, ou seja, limitando-o a atuação do professor em sala de aula, ou mesmo fora dela, mas na construção do seu trabalho docente. Todavia, optei por considerar distintos estes termos como já explicitado anteriormente, diante da compreensão de que ambas as práticas também não se confundem com a prática educativa, que vem a ser objeto deste estudo. A prática educativa envolve a prática pedagógica, que por sua vez tem como uma de suas manifestações a prática docente, como ilustra a Figura 2.

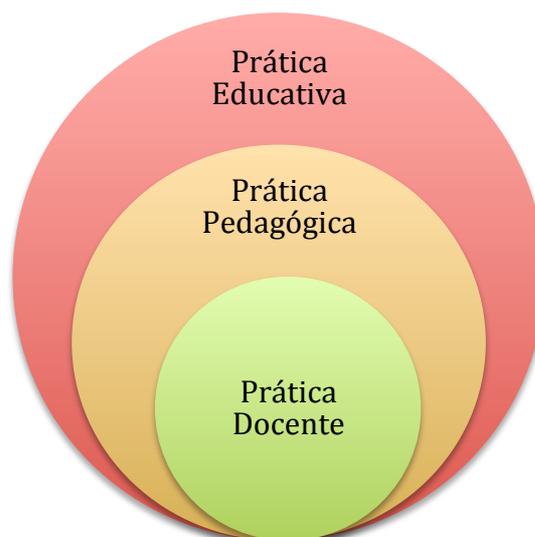


Figura 2 - Relação entre prática educativa, prática pedagógica e prática docente.

Fonte: Autora

Nesta perspectiva, a prática educativa é ampla e compreende todas as práticas (nas suas mais variadas formas) que permitem os processos educacionais. Tem por objeto o conhecimento acumulado pela sociedade no decurso do desenvolvimento histórico-social e é assim um fenômeno de natureza social e universal, que compreende o educar o que insere, culturalmente, o sujeito na sociedade a que pertence, papel que é assumido por várias instituições, como a família, a religião, o Estado, e também a escola.

Paulo Freire (2011a, p. 35) compreende que "Educar é substancialmente formar", o que nos leva a conclusão que qualquer que seja o nível de ensino sempre se está formando e sendo formado no processo de ensino aprendizagem, é por este motivo que "[...] toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que ensinando, aprende, outro que aprendendo ensina, daí seu cunho gnosiológico." (FREIRE, 2011a, p. 68).

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 (LIBÂNEO, 1994), a educação, então, pode e deve ser exercida pelo professor do ensino superior, que assume o papel de formação do profissional, não apenas na sua dimensão técnica-profissional, mas também na formação ética e cidadã, neste sentido, o professor além da prática docente, no sentido de conduzir o

conteúdo do currículo do curso, também é titular da prática educativa, enquanto formador de seus alunos para a inserção social.

A percepção da tarefa de formação dos alunos para além do conteúdo técnico da disciplina também emerge dos diálogos entre os professores interlocutores. Eles compreendem que é preciso orientar os alunos, que a preocupação não é apenas com a matéria a ser estudada, mas também com o profissional que sairá da faculdade. Há também preocupação com o comportamento dos alunos em sala de aula, muitas vezes comparados com os alunos de outros tempos, que se apresentavam mais dóceis às solicitações dos professores. Há um trecho da primeira Roda de Conversa que ilustra esta preocupação.

Ônix: O professor educador tem que ir mais além do conteúdo que ele ministra, deve ter uma prática multifacetada. Não é pelo fato de estar lecionando matemática, contabilidade ou administração que eu não possa também me envolver com a problemática do indivíduo, e embora esteja para se profissionalizar, ele também ainda tem espaço de formação de personalidade, ou seja de lapidar. É nesse sentido que a nossa função, cada vez mais, ela se reveste de outras atribuições e complexidades.

O professor Ônix compreende a sua prática como "multifacetada", no sentido que ela deve sair do campo da prática docente e se inserir na prática educativa, para formar o aluno, não apenas para sua atuação profissional, mas contribuindo para a sua formação como pessoa.

Alfa: Nós temos alunos que têm uma boa educação doméstica, e temos aqueles que não têm educação doméstica, alunos com problemas na sua orientação sexual, alunos com transtornos psicológicos, psiquiátricos... Então, essa diversidade, exige do professor um comportamento multifacetado, pra saber lidar, é a questão da prática professor.

A perspectiva apresentada por Alfa chama atenção para a diversidade de perfis de alunos que os professores do ensino superior encontram em sua sala de aula. Esse aspecto exige do professor uma prática que ela também chama de "multifacetada", coadunando sua narrativa ao antes colocado pelo professor Ônix.

Teresa: Então, o aluno que chega numa sala de aula, as vezes não sabe se comportar, as vezes tem problemas, e reflete isto dentro da sala de aula, e acaba perturbando a própria aula. As vezes você tem até que tomar atitudes mais radicais, pra conseguir, digamos assim, controlar na verdade a sala de aula. Eu tenho visto que isso aí tem acontecido, de uns anos pra cá, eu não sei, parece que os alunos de antigamente, eles eram mais dóceis, e eles respeitavam mais a figura do professor, hoje em dia a figura do professor parece que está assim... Não é fácil você impor aquela mesma forma de você ser.

Finalizando o diálogo, Teresa traz um aspecto relevante que é o espanto dos professores diante do perfil dos alunos que estão adentrando no ensino superior, levando a discussão sobre autoridade docente e prática educativa, que me remete novamente aos escritos de Freire (2011a), quando ele compreende que para o exercício de uma prática educativa, que leve à autonomia do educando, é exigência tanto a necessidade de liberdade do educando quanto a imprescindível autoridade do professor. Autoridade que muito comumente é confundida com autoritarismo, mas que dele se distancia quando se revela como conteúdo da atividade de um professor que preza por uma educação com limites mas valorizando a atuação livre dos discentes, considerando não ser possível "[...] autoridade sem liberdade e esta sem aquela." (FREIRE, 2011a, p. 106).

Mas a vivência desta liberdade nada tem a ver com licenciosidade, porque "a liberdade sem limites é tão negada quanto a liberdade asfíxiada ou castradas."(FREIRE, 2011a, p. 103). O professor educador, no ensino superior encontra-se em sala de aula com adultos, e/ou com pessoas no final de sua adolescência (fato que tem se tornado comum), mas que muitas vezes não estão preparadas para estar em uma sala de aula, para respeitar o seu professor e reconhecê-lo como alguém que precisa atuar com autoridade (não com autoritarismo).

A existência destes alunos em sala de aula é percebido pelos professores participantes desta pesquisa, eles se ressentem da necessidade de chamar atenção para comportamentos que a princípio seria papel do formador doméstico. Mas a tarefa de formar o homem, o profissional, o cidadão perpassa pela sala de aula do ensino superior, determinando assim, que a prática educativa, e não somente a prática pedagógica é atividade própria do professor que se encontra neste nível de ensino. Neste sentido é que Enricone (2005, p. 86) compreende que "[...] a função da universidade é formar cidadãos, objetivo também do trabalho docente, o qual é concretizado pelo reconhecimento do aluno como pessoa. ", em outras palavras, o docente do ensino superior, assim como o professor de quaisquer dos níveis de ensino, não se desincumbe do seu trabalho, tão somente ministrando o conteúdo sob sua responsabilidade, seu papel vai além, ele é responsável pela formação do profissional cidadão.

3.3 PANORAMA DAS PESQUISAS EDUCACIONAIS SOBRE DOCÊNCIA SUPERIOR

Nos últimos anos, houve um fortalecimento da produção acadêmica sobre Docência Superior, tanto que García (1999), ainda no final da década de 1990 considerou que este campo passou a ser uma área de investigação própria dado ao volume de trabalhos que passaram a ser apresentados e discutidos na academia. Proponho, neste quadrante, mapear as produções acadêmicas sobre Docência Superior, para verificar que aspectos foram destacados e/ou privilegiados pelas reflexões empreendidas pelos estudiosos na área.

O espaço fonte para o levantamento das pesquisas sobre Docência foi inicialmente o banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que tem por objetivo facilitar o acesso a informações sobre teses e dissertações defendidas junto a programas de pós-graduação em todo o Brasil. A segunda etapa foi a busca de trabalhos publicados sobre a produção científica para realizar a revisão de literatura.

O passo seguinte foi estudar as produções decorrentes dos Encontros Inter-Regional Norte, Nordeste e Centro-Oeste de Formação Docente para a Educação Superior (ENFORSUP). E finalmente, voltei o olhar para o Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Piauí (PPGE-UFPI), em especial para Núcleo de Pesquisa sobre Formação e Profissionalização em Pedagogia - (NUPPED), na intenção de delinear os estudos empreendidos sobre docência superior e as áreas abordadas.

A Pós-graduação no Brasil tem um papel fundamental na consolidação das produções científicas na área de educação, e funcionam como centro de produção do conhecimento que possuem padrões de excelência acadêmica, fortalecendo a pesquisa no campo educacional. Além de qualificar e titular os profissionais que desejam se dedicar à pesquisa, o fruto das reflexões advindas da Pós-graduação, em especial a *stricto sensu*, permite mudanças de rumo e tomadas de decisões. Este panorama justifica a necessidade de conhecer as pesquisas empreendidas na Pós-graduação, sobre a Docência Superior. Para tanto, elegi o banco de teses e dissertações da CAPES.

Para realizar o mapeamento das pesquisas junto à CAPES, fiz uma busca em sua *home page*, em especial ao Banco de Teses, que reúne as informações

sobre teses e dissertações defendidas junto aos programas de pós-graduação, desde de 1987 até 2011, as informações contidas ali são fornecidas pelos programas de pós-graduação de todo país. No campo de busca utilizei como descritor o termo "Docência Superior", e encontrei 218 pesquisas produzidas sobre esta área específica do saber, entretanto todas as pesquisas datavam dos anos de 2011 e 2012, o que significa que o retrato que será traçado corresponde a este lapso temporal. No caso, 155 destas pesquisas foram realizadas a partir de estudos para Mestrado Acadêmico, não só na área da Educação, mas também em outras áreas do conhecimento como Enfermagem Fundamental, Administração, Psicologia, Serviço Social, Controladoria e Contabilidade, e estes estudos, em sua maioria, versavam sobre a formação profissional do professor da Docência Superior. 8 inserções correspondiam a Mestrados Profissionais, em diversas áreas: uma pesquisa em Políticas Públicas e Gestão de Educação, 3 trabalhos em Administração, 3 estudos em Ensino e Ciência da Saúde e 1 em Ciências Contábeis. Sendo que as demais 55 pesquisas correspondiam a teses de doutorado.

Mapeando os estudos empreendidos, optei por ler os resumos das teses de doutoramento registradas no Banco de Teses da CAPES, e para melhor refinar os estudos escolhi aqueles que decorriam dos Programas de Pós-graduação em Educação e que contemplassem a Educação como área do conhecimento. Encontrei 43 trabalhos.

Procedi à leitura dos resumos, e em alguns casos tive que verificar o texto completo para definir a natureza das pesquisas ali dispostas. Uma das pesquisas não possuía o texto do resumo e estava indisponível o texto completo, por esta razão foi eliminada, ficando ao final com 42 teses para análise. Destas teses, 41 eram de abordagem qualitativa e apenas uma fazia uma discussão quanti-qualitativa. Das leituras dos resumos emergiram 5 categorias temáticas, notando que alguns trabalhos se inseriam, às vezes, em mais de uma categoria, prevalecendo aquela dominante na discussão. São elas: 1) Formação de professores, desenvolvimento profissional e saberes (contemplando estudos de formação inicial e continuada e desenvolvimento profissional); 2) Políticas de formação de professores; 3) Trabalho docente (compreendendo discussões que abordam a profissionalidade, a professoralidade e as práticas dos professores); 4) História da Educação; 5) Temas específicos (Educação a distância, currículo, hibridismo cultural).

Refinando, ainda mais, a pesquisa tomei os trabalhos que versavam especificamente sobre formação de professores e/ou saberes mobilizados pelos docentes do ensino superior, que foram 25 no total, 45,5% das teses. Realizei a leitura na íntegra destes trabalhos e constatei que a formação docente é uma preocupação que perpassa a investigação sobre o Docente do Ensino Superior, notadamente em relação aos professores que advêm dos cursos de bacharelado, uma vez que dentre as 25 teses lidas 12 tratam especificamente das demandas dos professores bacharéis. Sete teses discutem as necessidades formativas de professores de área específica, como engenharia, psicologia, administração e direito e área da saúde, ressaltando a inexistência de formação pedagógicas desses professores e buscando compreender o ser docente destes profissionais.

De maneira geral as teses permeiam discussões sobre docência superior do professor bacharel, sua formação e desenvolvimento de sua professoralidade mediadas pelos diversos saberes. Propõem, ainda, em linhas gerais, a formação continuada como meio de dar respostas às inquietações formativas destes docentes e defendem que há necessidade de um maior realce à problemática da atuação do professor bacharel e à importância de uma reforma legislativa que contemple a competência pedagógica como requisito para a atuação docente.

Ainda em busca de mapear as pesquisas sobre docência superior, encontro as discussões empreendidas nos Encontros Inter-Regionais Norte, Nordeste e Centro-Oeste de Formação Docente para a Educação Superior, ENFORSUP, que se encontra em sua quinta edição. Um dos objetivos dos encontros é oferecer aos professores das regiões Norte, Nordeste e Centro-oeste oportunidade de encontro para socializar as pesquisas e estudos sobre docência superior, além de partilha de práticas exitosas e dos dilemas vividos por estes professores.

Os ENFORSUPs são promovidos pela RIDES (Rede Inter-Regional Norte, Nordeste e Centro-Oeste sobre Docência na Educação Superior) que tendo sido criada em 2008, propõe-se a instituir um fórum permanente de discussões e realizações de pesquisa sobre docência superior. Tendo sido instalada em 2008 por ocasião do I ENFORSUP, a RIDES já realizou cinco edições do evento até o ano de 2013, com a VI já marcada para o ano de 2015, em Brasília.

O I ENFORSUP aconteceu em 2008, na cidade de Fortaleza, e contemplou 58 trabalhos sobre Docência Superior distribuídos em 4 linhas

temáticas: 1) Pedagogia Universitária: saberes e condições de trabalho na educação superior e na educação profissional-tecnológica (13 trabalhos); 2) Profissão, Profissionalismo, Profissionalização e Desenvolvimento: modelos em busca de uma política de formação docente para a educação superior (18 trabalhos); 3) Processos de Ensino e de Aprendizagem na Educação Superior e Profissional-Tecnológica: práticas e inovações pedagógicas e tecnológicas, relação docente-aprendiz, formação para atuação com/na diversidade (16 trabalhos); 4) Articulação ensino-pesquisa-extensão, conhecimento-cultura, teoria-prática na formação docente para a educação superior (11 trabalhos).

Nesta primeira edição do ENFORSUP, a temática formação docente e saberes percorria mais de um dos eixos apresentados, de modo que encontrei 30 trabalhos cujos títulos ou os resumos apontavam para o estudo da formação de professores e/ou para a discussão dos saberes docentes.

O II ENFORSUP, que aconteceu em Belém, Pará, no ano de 2009, trouxe apenas 2 áreas temáticas: 1) Ensino e Aprendizagem na Educação Superior e Profissional-Tecnológica: práticas e inovações pedagógicas e tecnológicas; relação docente- aprendiz; formação para atuação com / na diversidade; articulação ensino-pesquisa-extensão, conhecimento e cultura, teoria-prática na formação docente para a Educação Superior (27 trabalhos) ; 2) Pedagogia Universitária: modelos em busca de uma política de formação docente para a Educação Superior (profissão, profissionalismo, profissionalização e desenvolvimento profissional - saberes e condições de trabalho na Educação Superior e na Educação Profissional-Tecnológica) (34 trabalhos). Nesse segundo encontro, 29 trabalhos versavam sobre a formação dos professores para atuação no ensino superior. Foi nesse ano que me inseri na RIDES, e passei a contribuir com minhas pesquisas para fomentar as discussões sobre a necessidade de políticas de formação continuada para os professores que atuam na educação superior.

No ano de 2011, em Salvador, Bahia, aconteceu o III ENFORSUP, e neste ano os trabalhos foram distribuídos em 3 eixos: 1) Docência; ensino e aprendizagem na Educação Superior e Profissional-Tecnológica; relação professor-aluno mediada pelos saberes (25 trabalhos); 2) Práticas pedagógicas na Educação Superior e Profissional-Tecnológica (20 trabalhos); 3) Desenvolvimento profissional : formação docente para atuação com / na diversidade na Educação Superior e Profissional-Tecnológica; condições de trabalho (21 trabalhos). Neste ano houve um

considerável aumento na quantidade de trabalhos sobre docência superior, o que acompanha a preocupação da academia com a formação do profissional que atua nesta esfera do ensino.

O IV ENFORSUP aconteceu em Uberlândia, Minas Gerais, no ano de 2012, contemplando três eixos centrais: 1) Ensino, Aprendizagem Pesquisa e Avaliação na Educação Superior e Profissional-Tecnológica (57 trabalhos); 2) Desenvolvimento Profissional Docente para atuação com/na diversidade na Educação Superior e Profissional-Tecnológica: saberes pedagógicos, identidade profissional, currículo e formação pedagógica (61 trabalhos); 3) Políticas de Formação Docente para a Educação Superior e Profissional-Tecnológica: condições de trabalho; precarização do trabalho docente e mal-estar docente (11 trabalhos). Neste encontro, o segundo eixo contemplou especificamente as discussões sobre atuação do professor no ensino superior e as necessidades formativas.

O V ENFORSUP aconteceu no ano de 2013, em Teresina, Piauí, e contemplou seis eixos temáticos: Temática 1: Pedagogia Universitária: saberes e condições de trabalho na educação superior e na educação profissional-tecnológica; Temática 2: Profissão, Profissionalismo, Profissionalização e Desenvolvimento: propostas em busca de uma política de formação docente para a educação superior (16 comunicações orais); Temática 3: Processos de Ensino e de Aprendizagem na Educação Superior e Profissional-Tecnológica: práticas e inovações pedagógicas e tecnológicas, relação docente-aprendiz, formação para atuação com/na diversidade (40 comunicações orais); Temática 4: Articulação ensino-pesquisa-extensão, conhecimento-cultura, teoria-prática na formação docente para a educação superior (56 comunicações orais); Temática 5: Gestão pedagógica no âmbito da docência superior (5 comunicações orais); Temática 6: Políticas educacionais para educação superior e profissional tecnológica (6 comunicações orais). Além das comunicações orais, neste ano houve um considerável número de pôsteres apresentados.

As discussões empreendidas pelos pesquisadores que compõem a RIDES, e que têm nos ENFORSUP seu ponto de socialização de pesquisas, foram avançando em número e também em preocupação quanto à necessidade de os professores do ensino superior terem formação específica para a sua atuação profissional docente. Em todas as edições foram elaboradas cartas que levam o nome da cidade sede do encontro, e em todas elas persistiu a proposição de implementação de diretrizes nacionais de formação docente para educação superior,

com a intenção de tornar obrigatória a formação pedagógica para o exercício da docência superior.

Voltando o olhar para o Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Piauí (PPGE-UFPI), que abriga esta pesquisa, busquei os trabalhos apresentados, até agora, sobre Docência do Ensino Superior. A pesquisa ora apresentada é a primeira que versa sobre a temática em nível de doutorado, então foi preciso ir em busca das dissertações de mestrado. Desde a primeira defesa do programa, no ano de 1995 até março de 2014, foram defendidas 383 dissertações, sendo que deste universo apenas 26 tratam sobre ensino superior. Os temas desenvolvidos podem ser agrupados em 5 eixos: 1) Práticas do professor do ensino superior, com o maior número de defesas, totalizando 8; 2) Competência profissional e o tornar-se professor, com 3 trabalhos desenvolvidos; 3) Saberes docentes, contando com 5 dissertações; 4) História da Educação Superior, com 5 pesquisas; 5) Desenvolvimento profissional com 5 dissertações, entre as quais incluo a minha, que foi defendida no PPGE, no ano de 2009.

Mapeando as pesquisas, percebi que a primeira dissertação apresentada sobre a temática ocorreu no ano de 1997, e a segunda em 2002, ano em que teve duas defesas sobre a temática, houve uma defesa no ano de 2005, e um considerável aumento no ano de 2006 com sete trabalhos finalizados, no ano de 2008 houve apenas uma defesa sobre a temática, em 2009, ocorreram três defesas, sendo que em 2010 foram 5 defesas de dissertações sobre Docência Superior, uma no ano de 2011 e também uma em 2012, no ano de 2013 foram 2 dissertações defendidas sobre a temática, e em 2014, até março, haviam sido apresentados dois trabalhos versando sobre Docência Superior. A dissertação sobre o desenvolvimento profissional do professor bacharel em Direito, que apresentei ao PPGE da UFPI, aconteceu no ano de 2009, sendo, assim, uma das três daquele ano.

As pesquisas sobre o Docência Superior já fazem parte das discussões do PPGE UFPI, com uma preocupação sobre a formação do professor para este nível do ensino. Notadamente, destaca-se a preocupação com o professor bacharel e sua atuação em sala de aula, e aspecto ressaltado pelas próprias vozes dos interlocutores destas pesquisas que são os professores. As pesquisas demonstram que é importante escutar o professor quanto às suas demandas formativas e que é necessário uma política de formação continuada.

Foi o contato com os estudos desenvolvidos nestes campos de pesquisas, que instigou e impulsionou o meu olhar enquanto pesquisadora. A preocupação com a formação do docente do ensino superior, na perspectiva que a legislação é silente quanto à necessidade de formação específica para a docência desses profissionais, passou a ser um aspecto que norteou minhas leituras e terminou por forjar o objetivo desta pesquisa.

Assim, a partir das perspectivas teóricas apresentadas, considerei pertinente discutir a construção do conhecimento da experiência, na perspectiva de compreender como os professores do ensino superior o reconhecem, objetivando dar continuidade à construção do campo teórico no qual está situada esta pesquisa e, ao mesmo tempo, situar o objeto de estudo, o problema investigado e as questões que dele emergem.

4 CONHECIMENTO DA EXPERIÊNCIA: O PRÁTICO, O COMPATILHADO, O INSTITUCIONAL

4 CONHECIMENTO DA EXPERIÊNCIA: O PRÁTICO, O COMPARTILHADO, O INSTITUCIONAL

Dá-se corda no relógio e os rostos diante do professor parecem jamais envelhecer (exceto nas reuniões docentes, nas quais somente aqueles que nunca perguntam alguma coisa estão sempre sem rugas profundas na testa). Enquanto sentimentos de culpa por falhas passadas possam durar, sempre se pode redimi-las. É para isto que servem os recomeços.
(PARINI, 2007)

A docência é uma atividade eivada de desafios, seja pelo ineditismo presente em todas as aulas, seja pela peculiaridade de cada turma, seja pela exposição do professor diante de seus alunos, situações que concorrem para que os que a exercem se apaixonem sempre mais por essa atividade que se pode recomeçar todo semestre, cotidianamente, e que a experiência exerce um papel fundamental para este recomeço. É isto que Parini (2007) sugere, que recomeçar é intrínseco ao labor profissional do professor, e que o recomeço, em formato renovado o ajuda a refletir sobre a mobilização dos seus conhecimentos docentes.

Toda profissão exige conhecimentos específicos, e o que diferencia o professor dos demais profissionais é o saber ensinar, que se releva na capacidade de adaptação do conteúdo disciplinar, tornando-o mais acessível ao alunos. Neste caso, o professor é uma ponte para o aprendizado, encurtando distâncias, favorecendo o estudo. Assim, compreendo, como Imbernón (2006), que a especificidade da profissão docente está no conhecimento pedagógico e que a profissionalização do professor está ligada, diretamente, à prática profissional.

Implica dizer que o ato pedagógico, que se constitui na utilização adequada dos instrumentos necessários que possibilitam ao professor transitar com desenvoltura na complexidade que é o ambiente escolar, é apresentado pela primeira vez, à maioria dos docentes, quando de sua formação inicial, quando estão se preparando para o exercício da docência nos cursos de licenciatura. Todavia, nem todos os professores são oriundos desses cursos. Há aqueles que precisam estar nas salas de aulas dos cursos de bacharelados, e estes professores, em regra, não tiveram formação inicial para a docência.

É certo que a formação para a docência é constante e não se esgota nos bancos universitários, mas espera-se que perdure por toda a vida profissional do professor. Considerando que o bacharelado não tem como finalidade preparar seus alunos para a docência, mas para a realização de outras atividades profissionais, é importante compreender que o professor bacharel em algum momento se encontre com a docência, normalmente após concluir seus estudos universitários, e precisa, preparar-se para dar conta desta nova demanda. Nessa condição uma das fontes que o professor pode recorrer é o conhecimento da experiência.

Em busca de uma melhor compreensão sobre "conhecimento", encontro as reflexões de Fiorentini, Sousa Jr. e Melo (1998), que diferenciam "saberes" de "conhecimento", considerando que, a rigor, os teóricos utilizam estes dois termos como sinônimo. Mesmo assim, oferecem uma distinção que, para este trabalho é oportuna, uma vez que considero conhecimento como marco teórico importante para as reflexões empreendidas. A diferença, portanto, está baseada na forma de produção do "conhecimento" e do "saber", como revelam estes autores:

[...] 'conhecimento' aproximar-se-ia mais com a produção científica sistematizada e acumulada historicamente com regras mais rigorosas de validação tradicionalmente aceitas pela academia; o 'saber', por outro lado, representaria um modo de conhecer/saber mais dinâmico, menos sistematizado ou rigoroso e mais articulado a outras formas de saber e fazer relativos à prática não possuindo normas rígidas formais de validação. (FIORENTINI; SOUSA JR.; MELO, 1998, p. 312).

Nesse sentido, o "conhecimento" é o manancial teórico adquirido por meio de estudo, que pode advir de várias fontes, mas que para ser validado deve passar pelo crivo dos métodos reconhecidos pela academia. Todas as outras formas de ciência da realidade seriam os "saberes", que por sua natureza mais informal possibilitaria um leque maior de modalidades. O conceito, como se vê, oferece uma distinção entre os dois termos, no entanto, deixando claro que a centralidade dos seus estudos é os saberes, razão por que não trouxeram maiores reflexões sobre "conhecimento", na dimensão que o conceituam.

Fez-se necessário empreender leituras para encontrar fundamentos de como o campo de investigação sobre os conhecimentos docentes se desenvolveu. Os primeiros estudos aconteceram nos Estados Unidos e no Canadá na década de 1908, influenciando os estudos na Europa, e, posteriormente, chegaram a América

Latina após os relatórios Holmes Group (1986) e Carnegie Task Force on Teaching as a Profession (1986) que apontavam para a necessidade da construção de conhecimentos específicos para a profissão docente. (MUSSI, 2007).

Nesta direção encontrei os escritos de Shulman (2005, p. 5) que discutem conhecimento sobre a "docência" como aquilo que os "professores deveriam saber, fazer, compreender ou professar para converter o ensino em algo mais que uma forma de trabalho individual e para que seja considerada entre as profissões prestigiadas⁵". O conceito de Shulman está atrelado à necessidade de considerar a docência como uma profissão, deixando para trás a ideia de um ofício destituído de paradigmas científicos específicos, mas com pressupostos epistemológicos que permitem conhecimentos subjacentes ao exercício da profissão docente.

Os estudos de Shulman, na década de 1980, deram origem a um campo de pesquisa que ficou conhecido como Knowledge Base, que nasceu como crítica às pesquisas desenvolvidas até então e que ressalva a necessidade de os professores possuírem uma base de conhecimentos "[...] que devem aportar ao profissional autonomia e discernimento para responder ao ineditismo das situações cotidianas [...]" (BORGES, 2004, p. 31). As ideias de Shulman passaram a ser referências fundamentais nas pesquisas sobre ensino a partir de então. (BORGES, 2001)

Estudiosos desse campo de discussão, a exemplo de Gauthier et al (1998), de Tardif (2002) e de outros, influenciados pelos estudos de Shulman, apontam para a necessidade de construção de um corpus de conhecimento necessários para fundamentar a atividade docente como profissão, propiciando a melhoria dos programas de formação de professores e indicando a necessidade de valorização das condições de trabalho.

De igual modo, os estudos de García (1992, p. 1), inseridos no contexto do *Knowledge Base*, ajudam a compreender o conceito de "conhecimento" ao considerá-lo como os "conhecimentos, destrezas, atitudes, disposições que deverá possuir um professor do ensino". Tomando todas estas reflexões, e compreendendo a necessidade trazê-las para o estudo ora empreendido, percebo que o conhecimento profissional docente é aquilo que precisa ser mobilizado pelo

⁵ No original o texto segue da seguinte forma: " No señala lo que los profesores deberían saber, hacer, comprender o profesar para convertir la enseñanza en algo más que una forma de trabajo individual, y menos aún para que sea considerada entre las profesiones prestigiadas."

professor na sua atuação enquanto docente, ou seja, não é apenas o que ele aprende para e na atividade docente, mas o que ele precisa utilizar para, de fato, concretizar sua profissão.

Considerando que o ato pedagógico, assim como o ato médico, o ato jurídico, ou a atuação profissional em sua área, apresenta especificidades (SÁ-CHAVES, 2001), é preciso compreender que os conhecimentos subjacentes a cada área profissional é o que lhe atribui legitimidade social, que atesta ou não seu reconhecimento.

Antes, porém, de discutir a experiência como *locus* formativo do professor, que o habilita a desenvolver sua prática educativa, busquei compreender a tipologia dos conhecimentos docentes, daqueles conhecimentos que os professores mobilizam na atuação do seu fazer em sala de aula, e que constituem, em última análise, o manancial que caracteriza o ato pedagógico.

4.1 TIPOLOGIA DOS CONHECIMENTOS PROFISSIONAIS DOCENTES

Ao pensar o professor bacharel que atua no ensino superior, a questão da formação para a docência é um aspecto que emerge, na ciência de que, sendo a docência uma atividade profissional, é indispensável que se adquiram os conhecimentos necessários para o seu exercício.

O que difere o professor de outros profissionais é o conhecimento pedagógico, uma vez que o conhecimento técnico não é suficiente para que o docente se desincumba da sua tarefa em sala de aula, na compreensão de que a docência necessita de conhecimentos diferentes daqueles que são necessários para o advogado, ou o arquiteto, ou o administrador, ou o economista, atuarem nos seus respectivos campos de competência, requer inclusive, uma forma de comunicação diferenciada.

Montero (2005) ressalta que há uma diferença entre conhecimento dos professores e conhecimento do ensino, sendo este mais amplo e que abrange aquele. O conhecimento do ensino é algo externo aos docentes "[...] obtido por investigadores especializados (em muitos casos docentes universitários) [...]" (MONTERO, 2005, p. 170), e envolve tanto o conhecimento veiculado para a formação dos futuros professores quanto aqueles destinados aos professores em exercício, a este, Montero chama de "formal". O conhecimento formal perpassa a

formação dos professores bacharéis de maneira bem mais incipiente do que o desejado, uma vez que eles não tiveram formação inicial para a docência em sua graduação, e normalmente entendem investimento para a realização de sua atividade docente apenas como investimento no conhecimento técnico.

O conhecimento dos professores, que Montero (2005) compreende ser desejável que também faça parte do corpus de conhecimento do ensino, é bem mais próximo aos professores bacharéis porque é aquele elaborado pelos próprios professores durante sua atuação profissional. Este conhecimento que se converte no "aprender a ensinar", define o processo de aquisição e aprendizagem do conhecimento na prática do ensino na aula, possibilitando aos professores uma consciência maior do seu próprio saber profissional, é o conhecimento prático, que se aproxima do conceito que desenvolvo sobre conhecimento da experiência, mas não o esgota.

Partindo da compreensão de que a docência é uma profissão, uma vez que exige de seus profissionais conhecimentos específicos, conhecimentos do ensino e especificamente conhecimentos dos professores, que precisam ser elaborados e aplicados para dar conta das atividades que devem desempenhar, questiono quais as competências necessárias para o exercício da docência do professor do ensino superior, na perspectiva de que estas competências são próprias da sua atuação profissional.

Para tanto, proponho inicialmente mapear os conhecimentos mobilizados pelos professores para o exercício da docência, elegendo, entre vários autores que se debruçam sobre a temática, os estudos de Shulman (2005) e García (1992).

Shulman (2005), no texto *Conhecimento e Ensino: proposta de nova reforma*, constrói as bases para a reforma do ensino a partir de uma visão de ensino que enfatiza a compreensão e raciocínio, transformação e reflexão. Sua proposta reflete acerca das especificidades que transformam uma pessoa em um professor competente e define estas qualidades, habilidades e capacidades como "conhecimento de base".

Ao explicar este conhecimento de base, Shulman (2005), sem pretender esgotar a categorização, propõe uma tipologia mínima de sete conhecimentos. São eles: 1) O conhecimento do conteúdo composto pelo conhecimento do que se deve ensinar; 2) O conhecimento didático geral (conhecimento pedagógico), considerando os princípios e estratégias de gestão e organização da sala de aula que vão além do

assunto a ser trabalhado; 3) Conhecimento do currículo que é o domínio dos materiais e programas que funcionam como ferramentas para o ofício do professor; 4) Conhecimento didático do conteúdo, sendo constituído pelo amálgama entre o conhecimento do conteúdo e o conhecimento pedagógico dentro da esfera exclusiva do professor, constituindo-se na sua forma especial de compreensão profissional; 5) Conhecimentos dos alunos e suas características; 6) Conhecimentos dos contextos educativos, considerando o funcionamento da classe, aspectos como gestão e financiamento da escola, preocupação com o local que se ensina e a quem se ensina; 7) Conhecimento dos objetivos, metas e valores educacionais, e seus fundamentos filosóficos e históricos.

Para este autor, estas sete categorias resguardam os conhecimentos necessárias ao professor, e que as fontes de produção destes conhecimentos se encontram apoiadas em quatro espaços de produção: 1) na formação acadêmica na disciplina para ensinar, 2) nos materiais e contexto institucional (currículos, livros didáticos, o processo de ensino, organização escolar e de financiamento, bem como a estrutura da carreira docente), 3) na pesquisa sobre educação, organizações sociais, a aprendizagem humana, outros fenômenos sócio-culturais que influenciam o trabalho dos professores de educação e desenvolvimento, e 4) no Conhecimento que se dá pela prática.

García (1992), estudando as categorias apresentadas por Shulman (2005) avança nos estudos e estabelece quatro categorias de conhecimentos: 1) Conhecimento pedagógico geral; 2) Conhecimento do conteúdo; 3) Conhecimento do contexto; 4) Conhecimento didático do conteúdo. Realizando assim, uma simplificação e uma condensação da classificação anterior.

O conhecimento pedagógico geral para Shulman (2005) e García (1992) é o que comumente é chamado de conhecimento profissional do professor e refere-se às habilidades necessárias para o ato pedagógico, para a atuação docente, incluindo aquisição das técnicas de ensino, estruturas da aula, gestão de sala de aula, além de conteúdos como planejamento e avaliação. São os conhecimentos que, em regra, se adquirem na formação inicial, que trabalham também as teorias do desenvolvimento humano, os processos de planejamento curricular, aspectos legais da educação e outros similares.

O conhecimento do conteúdo, daquilo que se vai ensinar, é essencial, mas não apenas em seu aspecto material, compreendendo os marcos teóricos da

disciplina, mas também no seu aspecto formal, estrutural, é preciso que o professor compreenda que a sua disciplina tem interrelações com conhecimentos anteriores, e com disciplinas que lhes são concomitantes, e que poderá servir de base para conhecimentos futuros. A ciência da estrutura da disciplina conduz inclusive as decisões a serem tomadas, como os textos trabalhados, o nível do discurso em sala de aula e as perguntas direcionadas aos alunos.

O conhecimento do contexto, para García (1992), compreende três dos conhecimentos bases enunciados por Shulman (2005), o conhecimento do currículo, o conhecimento dos alunos e o conhecimento do contexto educativo. O professor, ao propor o conteúdo que deve ser motivo da aprendizagem dos alunos, o faz a partir do contexto em que está inserido, por este motivo é importante compreender que o processo de ensino aprendizagem não acontece em um laboratório estéril, desvinculado da realidade e sem influências externas, mas ao contrário, a realidade da escola, dos alunos, a proposta curricular, tudo isto influencia na atividade docente e na boa condução do conteúdo discutido, estudado, aprendido.

O conhecimento didático do conteúdo, para esses dois autores em estudo, é um tipo de conhecimento especial, uma vez que envolve, como explicado, a forma individual que o professor desenvolve o conhecimento do conteúdo a partir do conhecimento pedagógico que possui. Para García (1992), esse tipo de conhecimento é decorrente da biografia pessoal e profissional do próprio professor.

O manancial composto por todos estes conhecimentos elencados por Shulman (2005) e García (1992) propicia ao docente o desempenho de sua função com maior segurança e conhecimento de causa, assim como o habilita a executar seu trabalho como um profissional, alguém que atua com autonomia na condução de sua sala de aula, na escolha da metodologia, na produção intelectual intrinsecamente exigida pela docência.

Os conhecimentos dos professores bacharéis, pelas características que estes possuem, são produzidos de forma bastante idiossincrática e situacional, e advém de sua atuação profissional e trazem marcas do vivido dentro e fora da sala de aula, antes e durante o exercício da docência. A este conjunto chamo de Conhecimento da Experiência, ou Conhecimento Experiencial, que então, passo a discutir no tópico que segue.

4.2 EXPERIÊNCIA E CONHECIMENTO DA EXPERIÊNCIA

O debate acerca dos itens experiência e conhecimento da experiência perpassa, entre outras questões, por ponderações em torno do conhecimento profissional do professor, notadamente dos professores bacharéis, que tem, como uma de suas fontes abastecedora a experiência, nesse sentido, compreendo que o todo que compõe o lastro de conhecimentos adquiridos pelo professor, mesmo por outras fontes, é expressão da experiência vivida. É a experiência que abastece de ideias o sujeito-professor, que permite-lhe conhecer o mundo, conhecer sobre o mundo.

Neste quadrante, a preocupação será apresentar o conhecimento da experiência, categoria discutida ao longo da pesquisa. Assim, a proposta é definir experiência, diferenciar conhecimento experiencial de conhecimento prático e apresentar as matizes deste tipo de conhecimento.

Defendo, neste trabalho, que não há separação nítida entre conhecimento e experiência, posto que neste *locus* estão envolvidos o saber fazer e o conhecimento profissional, que envolvem, por sua vez, aspectos como experimentação, experiência e conhecimento. Dessa perspectiva emerge a compreensão de que é pela experiência que o homem chega ao conhecimento das coisas sensíveis e das coisas que dizem respeito à reflexão, no sentido de sua interioridade.

Mas o que é esta experiência que estou discutindo? Para compreender experiência, tomei as reflexões de Larrosa (2002, 2011), e sua discussão sobre experiência e o saber da experiência. Larrosa (2002) busca a etimologia da palavra experiência nas línguas românicas (português, espanhol, francês e italiano) e encontra que a palavra significa aquilo que passa pelo sujeito que experimenta, o que lhe acontece, o que lhe toca. Nesse sentido, experiência é mais do que presenciar algo que está acontecendo, a experiência é vivenciar o que o rodeia, ou seja, diz respeito à questões de o sujeito permitir que os acontecimentos o encontrem e passem por ele.

A reflexão de Larrosa (2002) é, inclusive, no sentido de que as informações, em regra, são produzidas para não gerarem experiência, e o autor aponta quatro motivos para tanto: o excesso de informação, o excesso de opinião, a falta de tempo e o excesso de trabalho. Quanto ao excesso de informação,

considera que não propicia a experiência, razão por que o autor chega a denominá-la de antiexperiência, uma vez que este excesso impede a conexão significativa entre os acontecimentos, porque o saber da experiência não é o saber das coisas, não é estar informado, mas significa permitir que a informação aconteça no sujeito, posto que apenas saber e não permitir que a informação lhe toque não é experimentar, e neste sentido Larrosa (2002, p. 22) conclui que " [...] uma sociedade constituída sob o signo da informação é uma sociedade na qual a experiência é impossível."

Em um momento em que todos são chamados a opinar sobre tudo, a formar opinião sobre aquilo que acreditam estar informado, Larrosa (2002) aponta o excesso de julgamento como um dos fatores que impedem a produção do saber da experiência, uma vez que a formação de uma opinião gera um apego que impede que algo aconteça no sujeito, que impede que a experiência o toque. E seguindo o excesso de opinião como fato impeditivo da aquisição de experiência tem-se a falta de tempo.

No cenário representativo da sociedade de informação e do conhecimento, tudo acontece muito rápido, com enorme celeridade, colocando como exigência que um estímulo seja logo substituído por outro, tornando tudo fugaz e instantâneo e gerando uma obsessão pelo novo e pelo imediatismo. Não há espaço para o silêncio em um ambiente que urge pelo próximo acontecimento. O silêncio, entretanto, é essencial para que os acontecimentos possam tocar os sujeitos, para a transformação da informação em experiência. E associado à falta de tempo, há o excesso de trabalho. Acerca desta questão, Larrosa (2002) tenta fazer uma diferença entre experiência e trabalho, mesmo considerando que os termos estão intimamente associados na formação do currículo, os profissionais são instados a tentar mudar o mundo mediante uma visão otimista de que tudo pode realizar. Relaciona-se com mundo do ponto de vista da ação, mais uma vez não sobra tempo para o silêncio, porque sempre está em busca do fazer, de preencher o seu currículo, de mudar o mundo.

Para o autor em questão, a aquisição da experiência necessita do silêncio interior, do silêncio que permite a reflexão, a ponderação crítica, nesse sentido, percebe a necessidade de adoção de algumas atitudes para que os acontecimentos possam passar pelo sujeito e transformá-lo, permitindo, assim, o alcance da experiência:

[...] requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2002, p. 24).

É esta experiência que pode se tornar um conhecimento, é o conhecimento da experiência, um conhecimento experiencial, que é, por sua própria origem, bastante peculiar ao sujeito que produz, porque a experiência é um fenômeno que é vivido no coletivo mas produzido no individual.

Considerar a experiência como fonte do conhecimento direciona o olhar do pesquisador para a epistemologia da prática, contrapondo-se à racionalidade técnica, na medida em que o conhecimento experiencial "[...] dificilmente se ajusta às categorias do conhecimento básico e aplicado - científico e tecnológico- (conhecimento formal)" (MONTERO, 2005, p. 172), características próprias da racionalidade técnica. A epistemologia da prática, no entanto, coloca a ênfase nos processos de formação do professor, na dimensão da prática, da experiência, valorizando o docente como produtor da sua formação.

A epistemologia da prática propõe uma racionalidade da prática e, neste sentido, racionalidade se adequa perfeitamente ao conceito trazido por Therrien e Nóbrega-Therrien (2011, p. 161) que consideram racionalidade "[...] o modo como cada sujeito articula sua compreensão e seus saberes sobre um fenômeno, o mundo, a vida... ", assim, em outras palavras, a forma como o sujeito reflete sobre a experiência do mundo que o cerca.

A proposta inicial de uma epistemologia da prática é creditada a Donald Schön (2000) que, diante de uma profunda crise da formação profissional norte-americana, expôs a necessidade de construção de uma nova forma de epistemologia, propondo, pois, um "ensino prático reflexivo", que permitiria o "conhecer-na-ação", através da "reflexão-na-ação", como explica o autor:

Quando os profissionais respondem a zonas indeterminadas da prática, sustentando uma conversação reflexiva com os materiais de suas situações, eles refazem parte de seu mundo prático e revelam,

assim, os processos normalmente tácitos de construção de uma visão de mundo em que baseiam toda a sua prática. (SCHÖN, 2000, p. 39).

Essa discussão, sobre aprender com a experiência, no entanto, é anterior à sistematização de Schön⁶ que baseou sua forma de ver a formação profissional nos escritos de Dewey.

Dewey (2007, 2011) discute a importância de considerar a experiência no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista que para aprender a pessoa precisa antes experimentar. A teoria deweyana é considerada pragmatista, mas o pragmatismo deweyano valoriza as coisas da prática vinculadas à vivência coletiva, nunca será um egoísmo, é um pragmatismo coletivo ou coletivizado, visando ao bem comum.

Neste sentido é que para Dewey, a experiência "[...] é um conjunto de particularidade mais ou menos isoladas, conhecimento que devem ser adquiridos de modo separado." (DEWEY, 2007, p. 91).

O processo educativo, o ato de aprender, possui um dualismo essencial entre o aspecto externo (que é a aquilo que é transmitido pelo outro, pelo meio acadêmico) e interno que é a necessidade de um ato individual, psíquico para compreender o que está posto para aprendizagem. É o que Dewey chama de dualismo de conteúdo e método. Sendo o conteúdo, aquilo já posto, um acúmulo de conhecimento, como mercadorias estocadas em um depósito e método, aquilo que puramente interno, subjetivo, que os indivíduos são livres para desenvolver.

O conceito de experiência para Dewey assume uma perspectiva naturalista, na medida que a compreende como fator importante na determinação das ações humanas, interferindo e modificando-as, e não tem um ponto de início e de fim, mas é um fluxo contínuo, o que possibilitaria uma educação, e no caso do professor, uma formação contínua "[...] como crescimento ou amadurecimento, deve ser um processo contínuo e sempre presente." (DEWEY, 2011, p. 51).

Pensar em experiência a partir de Dewey (2007, 2011), é observar que ela está intimamente ligada aos sentidos, o que significa que interage com a

⁶ Ao propor a epistemologia da prática, Schön não o fez especificamente para a docência, mas seu público alvo eram os profissionais de uma maneira geral, e os artistas em particular. Todavia, seus escritos alcançaram grande repercussão nos estudos sobre formação docente, e impulsionou um grande leque de produções acerca da necessidade de reflexão docente sobre sua prática, antes, durante e depois dela.

cognição do sujeito, ou seja, através dos seus sentidos vão atribuindo significado ao vivido e adquirindo esquemas de ações para solucionar problemas futuros. Isso me leva a refletir sobre este autor enquanto pragmatista. Todavia, seu pensamento, mesmo com grande ênfase na prática, não menosprezou o papel da teoria, pelo contrário, ao compreender educação como um processo de reconstrução e reorganização da experiência, percebeu a necessidade de buscar seus fundamentos, e compreender que as leis da experiência são as próprias leis do conhecimento e do saber.

Dewey reforça a ideia de experiência e da necessidade de adequação do conhecimento às necessidades diárias. Para ele “Não há valor educativo em abstrato [...]” (DEWEY, 2011, p. 47), mas o conhecimento deve ter aplicabilidade à vida prática, deve adequar a filosofia ao mundo moderno, compreendendo que o conhecimento foi feito para o homem e não o contrário.

Considerando a docência como um trabalho que é vivenciado e significado pelo e para o professor, Tardif e Lessard (2005, p. 51) elaboram dois entendimentos distintos de experiência, o primeiro como “[...] um processo de aprendizagem espontânea que permite ao trabalhador adquirir certezas quanto ao modo de controlar fatos e situações do trabalho que se repetem.”, e o segundo entendimento, que se aproxima do que aqui compreendo como experiência, na consideração de um processo fundado “[...] sobre a intensidade e a significação de uma situação vivida por um indivíduo.” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 51). Este segundo entendimento não é baseado na repetição dos fatos, mas na relevância destes, o que permite que a ocorrência de uma única vez possibilite a aprendizagem por meio da experiência, determinando mudanças profundas no fazer docente.

Neste sentido, os professores narraram, nas Rodas de Conversas, fatos inusitados que provavelmente possam não mais se repetir, mas que deixaram marcas indeléveis que possibilitaram a reflexão sobre o ocorrido. Para ilustrar trago o relato do professor Ônix:

Ônix: Uma outra situação que vivi, e que não quero que aconteça mais, foi uma situação de morte mesmo. Um aluno da pós

graduação, que tinha problema de fígado: cirrose, porque bebia, ele era daqui do município de União. A aula, era uma semana intensiva. Passou a semana toda bebendo, quando veio para aula, segundo turno, à tarde, não almoçou naquele dia, por volta das 14:40h, ele quietinho, sentado lá na cadeira dele, nós observamos, "tem alguma coisa errada com este aluno". Encostamos lá e ele já estava em óbito, e aí mais uma vez tivemos agir para ver como resolveríamos aquilo, e foi quando eu chamei a coordenadora do curso de pós-graduação e tinha um aluno também que era da polícia ajudou a resolver o problema. E são situações deste tipo que a gente tem que estar preparado, tanto é que hoje, quando eu começo a trabalhar com os alunos, no primeiro período, eu peço para eles elaborarem um conceito para o que que é administrar, e eu sempre resumo este conceito da seguinte forma: Administrar é estar preparado para e reticências, ou seja o que quer que aconteça nós temos uma responsabilidade de esboçar uma ação

A experiência vivida pelo professor Ônix, certamente é ímpar, e poucos professores irão vivenciá-la. O curioso desta questão é destacar que muitas experiências em sala de aula ocorrem na condição do ineditismo e do inusitado, a exemplo do caso relatado por Ônix, que no decorrer de uma aula passou o olhar mais detidamente para um aluno e conjecturou: "[...] tem alguma coisa errada com este aluno. Encostamos lá e ele estava em óbito." Analisando o caso, comporta citar Imbernón (2006) ao mencionar que o professor precisa preparar-se para ser professor. Abastecer-se de outras destrezas, afora o saber disciplinar para então "agir na urgência", que exige outras competências docentes, a exemplo da situação

ilustrada na narrativa em análise, que envolvem administrar questões relativas a óbito (morte em sala de aula), algo incomum, inusitado mesmo, tanto que suas providências transcendem o espaço da sala de aula e exige que o professor busque a administração do curso e outros profissionais fora da docência.

Como e em que circunstâncias percebo no relato de Ônix aspectos relativos à experiência e ao conhecimento da experiência? A experiência emerge tanto durante sua atuação diante do inusitado em sala de aula, quando o professor Ônix administra a situação de modo o menos traumático possível, quanto no momento em que o episódio torna-se parte do acervo do professor para enfrentar outras situações, o que pode ser percebido quando este diz que: "[...] são situações deste tipo que a gente tem que estar preparado, tanto é que hoje, quando eu começo a trabalhar com os alunos, no primeiro período, eu peço para eles elaborarem um conceito para o que que é administrar, e eu sempre resumo este conceito da seguinte forma: Administrar é estar preparado para e reticências, ou seja o que quer que aconteça nós temos uma responsabilidade de esboçar uma ação". O relato em análise também demonstra que a experiência permitiu a Ônix redimensionar sua atuação em sala de aula, enquanto professor de Administração, fazendo uma reflexão sobre o acontecido e relacionando com seus objetivos enquanto docente, vislumbrando o que seus alunos precisam alcançar, vislumbrando o devir peculiar às coisas e ações da vida em geral.

As experiências docentes são variadas, não há como não reconhecer a sala de aula enquanto ambiente complexo, em que o incomum, a rigor, é recorrente, na condição de espaço de experiências que permitem a aprendizagem docente. É bem verdade que o professor não atua apenas dentro de sala de aula, ele percorre outros espaços que configuram, igualmente, *locus* de formação onde a experiência se evidencia, situação que vem referendar as discussões e estudos sobre epistemologia da prática, conhecimento da prática, que conduziram o trabalho para estabelecer a diferença entre conhecimento da prática e conhecimento da experiência.

4.3 LOCUS DE PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO DA EXPERIÊNCIA

Conhecimento prático e conhecimento da experiência ou experiencial não são sinônimos, dizem respeito a conhecimentos distintos, mesmo que o primeiro

esteja inserido no segundo, porque mais amplo e mais complexo. Para compreender melhor o conhecimento da experiência, objeto da discussão desta tese é necessário perceber a distinção destas duas formas de conhecimento. Assim, inicio explicando que conhecimento da prática, ou conhecimento prático, é produzido pelo professor ao se defrontar com situações de aula, eivadas de incertezas e conflitos, e relaciona-se diretamente com o conhecimento na ação. No entendimento de Montero (2005, p. 171), é "[...] aquele que os professores extraem das situações da aula e dos dilemas práticos com os quais se confrontam ao desenvolverem seu trabalho." É um conhecimento surgido da necessidade de dar respostas a situações próprias do exercício profissional docente.

Em sala de aula, a expectativa é que o aluno é quem vai conhecer, todavia, no processo ensino-aprendizagem, o professor também produz conhecimento, um conhecimento sobre sua atuação profissional, uma vez que este acontece no sujeito como resultado de sua ação sobre o mundo.

A esse respeito, Veiga (2009, p.72) compreende que é nas relações pedagógicas que o "[...] professor analisa, interpreta, avalia e projeta suas reflexões nas práticas da sala de aula, para produzir conhecimentos e avaliá-los." Estes conhecimentos não são apenas os produzidos pelos alunos sobre o conteúdo a ser discutido, mas também aqueles que decorrem da atuação profissional docente. São promovidos pela atuação do professor em sala de aula, na forma de ministrar o conteúdo, de interagir com seus alunos, de solucionar os conflitos existentes, referem-se às diversificadas demandas peculiares à cotidianidade do professor, da escola, da sala de aula.

Neste sentido, é que compreendo que o conhecimento se produz por meio de alguma mediação social, "A construção do conhecimento é sempre do sujeito, mas nunca só dele; o homem é sempre formado pelo social [...]." (VASCONCELLOS, 2005, p. 103). O conhecimento prático, assim, é aquele que decorre da atuação do professor em sala de aula, da sua relação com a matéria a ser ministrada e da sua interação com os alunos. E "[...] é desejável que o conhecimento de professores e professoras, elaborados por eles próprios, faça também parte, um dia, desse corpus de conhecimento." (MONTERO, 2005, p. 159).

A atuação do professor em sala de aula, para tornar-se conhecimento, precisa sair do plano do automatismo e passar ser uma atividade consciente, realizada de maneira a permitir que o professor tenha clareza acerca do

conhecimento que permeia aquele momento singular do fazer profissional, de seu *métier* docente, acerca, portanto, do conhecimento que se produz, ou do conhecimento que advém das incursões em sala de aula, da vivência na escola. Montero (2005) indica que este tipo de conhecimento deve adotar a forma de metáfora, imagens, ritmos, princípios práticos, regras, que permitem ao professor tomar consciência de sua atuação, de seu próprio saber profissional. Aspectos relativos a esta questão são mencionados pela professora Ágora, quando de sua entrevista narrativa:

Ágora: Isto porque a sala de aula é aquele laboratório que se renova a cada semestre. O professor ensina aprendendo e o aluno aprende ensinando também ao professor...

Este sentido de ensinar e aprender presente nos dois personagens da sala de aula, tanto no professor quanto no aluno, é também discutido por Freire (2011b, p. 68) ao referir-se à prática educativa, explicando que "[...] toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico." Assim, a sala de aula se apresenta como um ambiente em que o professor ensina, mas também é um espaço em que o professor encontra um *locus* de aprendizagens docentes. (SACRISTÁN, 1999).

O conhecimento prático é tácito, pessoal e não sistemático, e está ligado ao modo pessoal e profissional de agir do professor, no entanto está intimamente ligado à relação professor-aluno. Seu nascimento advém da necessidade de dar respostas aos problemas que ocorrem no dia-a-dia da sala de aula, da busca de resolver tensões, gerir dilemas e simplificar complexidades, entre acertos e erros, em situações concretas, específicas, reguladas por critérios e normas de interação. Neste sentido, encontro respaldo nas palavras de Mizukami (1996, p. 64), quando explica:

Os processos de aprender a ensinar e de aprender a profissão, ou seja, de aprender a ser professor, de aprender o trabalho docente, são processos de longa duração e sem um estágio final estabelecido *a priori*. Tais aprendizagens ocorrem, grande parte das vezes, nas situações complexas que constituem as aulas.

É importante, todavia, atentar para o fato de que o professor faz parte de uma cultura de ensino, e não pode atuar de qualquer forma, o que leva à compreensão de que o conhecimento da prática advém das estruturas formais educativas e da sua atuação prática, uma atuação proveniente da cultura de ensino que nem sempre é suscetível de ser ensinada, mas possível de ser aprendida *in loco* (PACHECO; FLORES, 1999).

Neste quesito, os professores interlocutores compreendem que a sala de aula é ambiente rico de aprendizado. Percebem que docência sofre influência dos seus alunos, do perfil que a turma tem e do inusitado da sala de aula. Compreendem que é preciso conhecer seus alunos para saber como conduzir o conteúdo a ser ministrado em sala de aula. Os alunos são, para os professores uma fonte de aprendizagem. Neste sentido, Ricouer (1969, p. 55) compreende que: "Contribuindo para a realização parcial do projeto do aluno, o professor continua a aprender: ele é verdadeiramente ensinado pelo seus alunos e, assim, recebe deles ocasião e permissão de realizar seu próprio projeto de conhecimento e de saber."

Mas como as experiências de sala de aula compõem o dia a dia do professor, é importante que este esteja aberto e atento para extrair delas o aprendizado que possibilitam, assim é que o prof. Ônix reconhece a riqueza da atuação em sala de aula e chama atenção para a necessidade de extrair o saber ali contido.

Onix: Estas coisas inusitadas, elas têm uma riqueza de aprendizado fora do normal, nós temos que saber extrair estes aprendizados.

O interlocutor evoca, mesmo que não o diga, o professor reflexivo que sabe reformular/adequar suas práticas, no decorrer da ação educativa (SCHÖN, 2000). A conduta reflexiva associada ao conhecimento tácito do professor colabora para que este agregue novas formas de atuação à sua prática no ensino superior.

Este processo reflexivo alcança o professor inclusive para que ele possa reconhecer que os conhecimentos disciplinares não são suficientes para dar conta de sua atuação professoral, uma vez que sua atuação em sala de aula se modifica também a partir do perfil de seus alunos. Foi esta percepção que foi trazida pela professora Rosa quando da 2ª Roda de Conversa. Naquela ocasião os professores conversavam sobre sua atuação em sala de aula e a professora Rosa fez a seguinte observação:

Rosa: Eu tenho três disciplinas de Introdução à Economia, na mesma instituição de ensino, e as aulas não são as mesmas. Seja porque os alunos são diferentes, os turnos são diferentes e os cursos em que ministro as aulas também são diferentes.

A narrativa de Rosa referenda um aspecto interessante da sabedoria professoral, de sensibilidade humana, porque ensinar também compreende o envolvimento pessoal do professor, no sentido de perceber, por exemplos, que os conteúdos a serem discutidos são os mesmos para certas turmas, entretanto, as pessoas trazem consigo diferenças, as turmas são diferenciadas. Todos estes aspectos concorrem para corroborar o sentimento/compreensão da interlocutora Rosa acerca do diferencial que marca cada turma, cada aula, cada situação de ensino, aspectos vinculados a questões relativas ao saber profissional do professor, como refere Montero (2005)

Armida: E tem casos, em que é o mesmo curso, não é, Rosa?, mesmo período, mudando apenas o turno? É diferente quando (vou usar os termos do professor Onix) "quando os colaboradores são diferentes flui diferente também".

A professora Armida não só corrobora aspectos mencionados por Rosa e Ônix, como explica que para diferentes situações, a condução da discussão, da aula, exige comandos pedagógicos e discursivos particulares, não obstante o conteúdo seja o mesmo, os colaboradores são diferentes, diz a interlocutora Armida. Assim, a discussão assume novas conduções e ordenamentos, em que, apropriadamente, o conhecimento da prática se presentifica como suporte nas situações de ensino-aprendizagem.

Reconhecendo a importância do aluno na condução da sua aula, o professor Clovis relata uma experiência que lhe é corriqueira e que lhe serve como suporte no início da aula, para conseguir a concentração dos alunos para o conteúdo que deverá ser ministrado.

Clovis: Eu costumo chegar na sala de aula, antes da aula, perguntando: "Como é que vocês estão? Tudo bem? [...]" É para eu sentir como é que eles estão, para saber como é que eu vou me comportar, porque as vezes, tu vem com aquela programação, mas que vai depender da resposta da sala, então vou começar com um conceito, se a turma não está concentrada, eu vou ter que falar aquele conceito, 4, 5, 6 vezes, "professor não entendi, professor de novo..." Eu vou chamando a concentração da sala para a aula.

Evidencia-se no depoimento de Clovis o emprego de artifícios verbais para ganhar a atenção da turma: "Eu chamando a concentração da sala para a aula", o professor dá mostras de seu entendimento sobre a habilidade de formular perguntas, a fim de estimular a compreensão, a participação dos alunos. Neste sentido, o professor Clovis lança mão tanto da pergunta exploratória quanto da questão direcionadora como formas representativas de postular o envolvimento da classe em torno da discussão a ser empreendida. Procedimentos como estes, colaboram na produção do conhecimento da experiência. Estes aspectos se prestam para dar ancoragem à produção do conhecimento organizado.

Neste sentido é que no arremate deste diálogo que, como já mencionamos, aconteceu quando da segunda Roda de Conversa, o professor Ônix finaliza:

Onix: Quanto mais você ensina, mais aprende o que ensinou.

Em Ônix visualizo a abrangência e a profundidade do ato docente, da prática do professor, que em alguns momentos assume a metáfora da autofagia: estou ensinando, automaticamente aprendendo. Aprendendo mais. Freire (2011a) também é partidário dessa premissa, sem descuidar, contudo, de que o aprendiz da vez é o aluno.

Também sobre a conhecimento advindo da prática em sala de aula, a professora Rosa relatou, também na 2ª Roda de Conversa, uma situação que a fez refletir e mudar a condução do seu fazer docente.

Rosa: Houve situações inusitadas, como o caso de uma aluna que ia começar a fazer a apresentação de seminário e começou a

chorar. Descontrolou, descontrolou o grupo, ela estava nervosa, e eu fiquei: "E agora? E o grupo?". O próprio grupo ficou abalado, nervoso, sem ter condição de continuar. Hoje eu também não atraio mais tanta atenção para este tipo de comportamento, então veio provocação desta roda de conversa com coisas que inusitadas que mudam a sua maneira de agir, e eu me lembrei deste caso, hoje eu teria feito diferente, pela inexperiência da época, eu deixei tempo demais a situação perdurar, eu devia ter cortado logo, pedido para ela tomar uma água, para o resto do grupo terminar a apresentação.

A pressão da realidade pode levar o professor à reflexão. Seria como revela Cunha (2007) uma provocação reflexiva. O exercício reflexivo colabora com a mudança operada em Rosa no tocante ao inusitado em sala de aula, e confirma a reflexão de Brito (2007) ao constatar que o professor constrói e reconstrói os seus conhecimentos ao longo da prática, na interface com suas experiências cotidianas. Como refere a interlocutora, foi a ausência de uma tomada de decisão, de uma intervenção acertada da professora, que abriu espaço para um momento "vexatório" na sala de aula, não obstante tenha sido, também, este momento que colaborou para que se operasse uma mudança, com o contributo da prática experiencial do professor, aspecto explicado em Monteiro (2005) e em Schön (2000) ao tratarem da epistemologia da prática.

Assim, a sala de aula como espaço de formação docente revela-se um ambiente complexo, no qual interagem professores e alunos. Nesse espaço, porém, recebem influências de outros atores institucionais, mesmo sabendo que a condução é do professor, que as decisões são suas. Por isso é que se diz que o professor forma e é formado no exercício do magistério, na compreensão da complexidade da sala de aula.

Os dados produzidos nas sessões das Rodas de Conversas e nas entrevistas narrativas revelaram que o conceito de conhecimento prático não satisfazia à forma como os professores colaboradores traziam a experiência para a sala de aula, e foi preciso ir adiante, elaborar um conceito que permitisse sintetizar a forma de conhecimento que os professores bacharéis reconheciam em sua atuação docente.

Foi então que me apropriei dos escritos de Kolb (1984), e tive contato com a aprendizagem experiencial que o autor insere na perspectiva de que a cognição não acontece separadamente de outras dimensões de desenvolvimento, como a afetividade, a percepção e a ação, e é esta interação, este diálogo, que permite o desenvolvimento contínuo do aprendente.

Aos poucos a categoria de pesquisa "Conhecimento Experiencial" foi se delimitando e se constituindo. Inicialmente, entendi que o conhecimento prático é uma de suas vertentes. Discuti que a formação que o professor adquire a partir do seu dia-a-dia, em sala de aula, compõe o conhecimento da experiência, mas não o define. Assim, foi preciso avançar, buscar outras fontes, ampliar saberes em torno desta questão.

Ao ler Schön (2000), apropriei-me de sua discussão sobre prática profissional. Deparei-me com a perspectiva de que a prática profissional é o domínio de uma comunidade de profissionais e não apenas de um indivíduo, e que estes "[...] compartilham convenções de ação que incluem meios, linguagens e ferramentas distintivas e operam dentro de tipos específicos de ambientes institucionais." (SCHÖN, 2000, p. 36).

Diante dos diálogos intermediados com meus sujeitos e inspirada nos referenciais dos autores mencionados, percebi a existência de mais três vertentes do conhecimento experiencial em relação aos professores bacharéis: o conhecimento dos pares e o conhecimento institucional e o conhecimento advindo da prática profissional fora da docência. O primeiro diz respeito ao conhecimento adquirido pelo convívio com os demais professores, com a troca de experiências na sala dos professores. O conhecimento institucional é aquele propiciado pelo ambiente profissional do professor, seu *locus* de atuação enquanto docente. Já o conhecimento da prática profissional fora da docência constitui-se nos aportes adquiridos pela atuação do professor bacharel no exercício da profissão para a qual teve formação inicial. A figura 3, que segue, traz, de forma esquematizada, o

conhecimento da experiência e os tipos de conhecimento, que neste estudo, são considerados como seus componentes.



Figura 3 *Locus* do conhecimento da experiência
Fonte: Autora

O espaço de construção de cada um destes conhecimentos é diverso. Se o conhecimento prático é oriundo da sala de aula, o conhecimento inspirado pelos pares nasce, principalmente, na sala dos professores. O conhecimento institucional é aquele adquirido nos corredores da instituição de ensino, e nas reuniões institucionais, no cotidiano da instituição, enquanto o conhecimento da prática profissional fora da docência é o que advém da atuação do professor como profissional liberal ou servidor público, exercendo uma atividade não docente mas dentro do campo profissional que leciona.

O conhecimento dos pares é aquele advindo das conversas na sala dos professores, nos e-mails trocados sobre experiências de sala de aula, na partilha de problemas pontuais cuja solução precisa de um olhar externo. Conversar com os colegas de magistério é inerente à atividade docente. Uma vez que, na escola, o outro lugar para encontrar os professores que não seja a sala de aula, é a sala dos professores.

O professor é uma pessoa que vive em interação com seus pares, dentro de uma cotidianidade construída com todos os elementos humanos; ele participa dela com todos os aspectos de sua personalidade e em todas as esferas da vida: trabalho, lazer, descanso, atividade social, intelectual etc., vai se constituindo aí como pessoa e profissional. (SILVA, 2005, p. 25).

O processo de reflexão compartilhada é essencial na medida em que possibilita a tessitura de ideários e concepções que são redesenhadas para criar uma rede de interações, na proporção em que os participantes deste processo, aqueles que visitam e compartilham a sala dos professores têm a oportunidade de confrontar seus pontos de vistas sobre seu fazer docente, favorecendo o processo de aprender a ser e se firmar como professor. (POWACZUK; BOLZAN, 2008).

Não posso esquecer, todavia, que Feiman-Nemser e Floden (apud PACHECO; FLORES, 1999) afirmam que os professores têm pares e não colegas, no sentido de ressaltar que os professores trabalham isolados, mesmo naquelas disciplinas ministradas por mais de um professor cada um é responsável por parte do conteúdo a ser trabalhado, sem que, muitas vezes, haja decisão ou consulta aos demais sobre a forma de metodologia a ser empreendida.

No entanto, mesmo considerando "[...] o caráter celular do ensino e a predominância da cultura do individualismo, a escola é um espaço relacional, onde o professor partilha experiências e adquire uma base cultural comum." (PACHECO; FLORES, 1999, p. 34). Não é possível desconsiderar a significativa contribuição da interação que ocorre entre os professores durante as conversas nos intervalos entre as aulas para a formação do conhecimento experiencial

A vivência na sala dos professores propicia experiências que moldam a atuação profissional do professor, e o docente bacharel não passa incólume a essa questão, ao contrário, a escuta dos relatos dos pares, da forma como conduzem sua aula, de como solucionam os conflitos, permite uma reconfiguração de sua própria prática.

Emerge, desse modo, a compreensão de que o conhecimento influenciado pelos pares torna-se um conhecimento experiencial na medida em que, ao escutar o relato dos colegas, ao observar a forma dos demais professores comunicarem suas vidas docentes, os professores passam também a relatar sua dinâmica de sala de aula e a introduzir no seu dia-a-dia as experiências exitosas dos colegas. Ao viver e reviver as experiências dos pares, o professor se apropria do conhecimento produzido por esta interação social.

Assim, também, compreendem os interlocutores desta investigação ao conversarem sobre a contribuição que os demais professores oferecem para o seu ofício. Compreendem que a conversa na sala dos professores é salutar, mas que

enfrenta alguns obstáculos como a falta de tempo do professor de estar com seus pares, permanecendo na instituição somente o tempo necessário para se desincumbir de suas atividades em sala de aula, sem tempo, então, para discussões com os outros professores, para a troca de experiências, estas reflexões estão presentes nas narrativas de Alfa e Ônix, mas explicitamente, quando o assunto emergiu na 3ª Roda de Conversa.

***Alfa:** E eu acho que a conversa na sala dos professores, ela ajuda muito, porque é uma troca de experiências, tanto de práticas em sala de aula como, às vezes, de situações de turmas que são difíceis. Conversamos sobre como conduzir determinado aluno, como conduzir determinada turma... Prof. Ônix, é uma pessoa, assim, excelente nestas estratégias de condução, então eu gosto muito de conversar com ele e ele diz “eu faço assim, eu faço assado...” e isso, pra mim, serve como uma boa lição, assim, de aprendizado, de como lidar com algumas situações difíceis e essa troca, essa conversa, de experiência, ela é bem enriquecedora.*

***Ônix:** Quanto à contribuição dos colegas para nossa sala de aula, nós não abrimos mão também de ouvir, principalmente quem tem mais experiência, quem tem estratégias diferenciadas intervenção na ação, seja do ponto de vista disciplinar, que nós precisamos manter uma disciplina, que não ‘tá fácil hoje’, seja do ponto de vista de conteúdo, e a conversa, dentro da sala dos professores para*

nós é imprescindível, tanto é que nós sentimos falta quando não há aquele momento de encontro, lamentavelmente alguns colegas já chegam na hora de ir para a sala e quando saem não tem o tempo de nos dar este feedback, como é que foi a aula, como é que está o clima na sala de aula, enfim, e pra nós isso é importante porque você pode até, muitas vezes já aconteceu conosco, de mudarmos estratégias que nós tínhamos pensado para a aula em função do feedback que o colega nos deu a respeito do clima dentro da sala. [...] Então essa ação conjunta, essa troca de experiências entre os professores nesse momento da sala de aula ou até mesmo nas reuniões mensais é por demais imprescindível. Ela nos enriquece na medida que nós escutamos e recebemos este feedback dos demais colegas e é mais ainda enriquecedor porque cada professor ministrando conteúdos diferentes, disciplinas diferentes, na mesma realidade, o mesmo espaço de atuação, nós percebemos essas variações, eles se abrem um pouco mais para determinados conteúdos, para outros nem tanto, não é? Enfim, e isso é bom, não é? E nós não abrimos mão! Sempre estamos pedindo e conversando com os colegas a esse respeito.

Nestes dois depoimentos, de Alfa e de Ônix, se apresenta a constância da expressão "troca de experiência" ou só "experiência", "troca". Geralmente, a alusão a estas questões trazem, no seu interior, o sentimento de que a experiência do outro lhe tocou, serviu de espelho, enriqueceu seu fazer docente e todas são

decorrentes do momento do encontro na sala dos professores, onde se ouve com frequência a "voz da experiência", "uma boa lição".

Desse encontro de saberes experienciais, não raro, o professor tem um *feedback* da turma X ou Y, ouve sobre experiências novas que podem fortalecer sua prática docente ou mesmo lidar com "situações difíceis". É, na verdade, como arremata a professora Alfa: "[...] essa troca, essa conversa de experiência, ela é enriquecedora". Tardif e outros (1991, p. 222) favorecem minha compreensão, neste momento, ao referir acerca das "[...] múltiplas articulações entre a prática docente e os saberes, fazem do(a) professor(a) um grupo social e profissional [...]", palavras que fortalecem o entendimento nesse entorno.

Além da sala de aula e da sala dos professores, um outro *locus* de produção do conhecimento experiencial é o conhecimento advindo da inserção do professor no ambiente institucional. Considerando que significativo número de professores do ensino superior, que atua no bacharelado, não teve formação inicial, como já mencionado, estudos de orientação pedagógica, ocorre, em geral, que estes professores têm o primeiro contato com discussões sobre didática, avaliação, planejamento quando da sua inserção no contexto institucional, seja na discussão e estudos entre pares, seja nas semanas/encontros pedagógicos promovidos pelas Instituições de Ensino superior (IES), o que reforça o entendimento de que a IES é, também, no campo da formação continuada, um *locus* que articula formação e profissionalização, educação e ensino.

A IES é um ambiente que também propicia o aprimoramento profissional do professor bacharel uma vez que é, neste cotidiano, que ele aprende, desaprende, reestrutura o apreendido e faz suas descobertas (CANDAU, 1996), e, nesta perspectiva, é espaço de construção dos conhecimentos experienciais.

Ao estudar o conhecimento experiencial advindo da atuação do professor na IES, é preciso atenção para o fato de que "os contextos e as condições de trabalho dos professores nas instituições de ensino superior são muito diferentes quanto à forma de ingresso, aos vínculos, à jornada de trabalho e aos compromissos dela derivados." (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005). A configuração das IES não é uniforme, varia conforme a sua natureza, se pública ou privada, conforme a sua denominação, se faculdade, centro de ensino ou universidade e até conforme o espaço geográfico que ocupa. Em que pesem, porém, estas diferenças toda IES

deve se constituir em local de formação em serviço, posto que sua responsabilidade não se limita, apenas, ao cumprimento de uma contratação trabalhista:

É necessário ter em mente que o percurso docente rumo à professoralidade passa por um desenvolvimento profissional consistente, organizado institucionalmente através da produção de lugares de sentido e significado, nos quais as redes de interação e de mediação possibilitem aos professores refletir, compartilhar e reconstruir experiências e conhecimentos próprios à especificidade da educação. (POWACZUK; BOLZAN, 2008, p. 71-72).

E as IES representam estes espaços institucionais, que se configuram em organizações aprendentes, que pensam a si próprias, e precisam qualificar os que nela estudam, mas também os que nela atuam. Há uma certa preocupação com os cursos de formação continuada, oferecidos periodicamente para os professores em um sentido de atualização didática. Nestes espaços, os professores também encontram outros momentos formativos, que advêm da vivência institucional. O corpus de comportamentos e expectativas da instituição em relação a seus professores muda a depender da IES que o professor realiza o seu trabalho, neste sentido, a perspectiva de formação continuada do professor em uma instituição de ensino superior privada é diferente da instituição pública, por exemplo.

Considerando que o professor bacharel, às vezes, tem seu primeiro contato com a docência enquanto atividade profissional quando adentra na Instituição na condição de professor, o modo de ser da IES é determinante para formar o seu conhecimento experiencial. Nesse sentido, por intermédio de suas narrativas, os professores interlocutores declaram que reconhecem a aprendizagem decorrente do ambiente institucional, e reconhecem que, muitas vezes, este representa o único espaço de formação didática que têm e que, certamente, terão como certo.

Essas ponderações, compreensões, dúvidas e devires mesclam, atravessam e permeiam, não só a prática do professor, mas também seus discursos a exemplo das narrativas de Teresa, Erla e Armida, que entre outros aspectos, tecem considerações sobre formação pedagógica do professor bacharel, sua formação continuada, a fecundidade ou não dos cursos oferecidos pelas IES.

Os depoimentos, nesse sentido, revelam positivities e algumas negatividades, mas que no conjunto, se traduzem em um bônus para os professores, para os alunos, para a escola e para a comunidade em geral.

Teresa: A gente não teve nenhuma formação sobre didática, depois mais na frente, as vezes tinha o curso como elaborar uma avaliação, como elaborar um plano de curso, as vezes na Universidade X teve muito pouco, mas aqui na Faculdade Y, já tivemos, embora quando eu cheguei aqui eu já tinha mais de 20 anos, por aí de sala de aula, mas aqui na Faculdade Y todo semestre tem o encontro pedagógico. Eu queria ressaltar a importância desses encontros pedagógicos, principalmente para quem não tem essa formação didática nos cursos de graduação como todas as engenharias, até o direito também, arquitetura. Ninguém tem na verdade, começa a dar aula assim na coragem, vamos dizer assim e aos poucos vai se adequando e vendo o que pode melhorar, então esses cursinhos, por menores que eles sejam, eles passam, dão, digamos assim, uma estrutura mais formal, de como é que tem que ser um plano de curso, quais são as formas de você fazer uma avaliação, então isso aí também ajuda bastante para o professor que quer ser um bom professor. Então embora eu tenha assim tanto tempo já de sala de aula, mas eu sempre gosto de estar me atualizando também nessa parte de didática, porque como agente não tem formação na época graduação e nem na pós

graduação e aí você tem que aprender aos pouquinhos né, aí na vida da gente, não vai parar para fazer um curso de pedagogia, então como a gente pode aprender, ou você procura ler os livros nessa área ou então nessas oportunidades você aproveita para melhorar, para rever a disciplina, pra ver o que você pode melhorar na disciplina nesse aspecto da própria didática, então cada professor, ele tem que, professor é uma das profissões que você tem que estar sempre evoluindo, sempre estudando, você não pode parar, nem um dia né, porque você tem sempre alguma coisa a mais para poder tentar melhorar o seu dia a dia em sala de aula.

A narrativa de Teresa ressalta, entre outros pontos significativos, que os encontros pedagógicos promovidos pela IES onde trabalha lhe renderam aprendizagens didáticas proveitosas, no quesito planejamento, por exemplo, pois como reflete a mencionada professora acerca da falta de sua formação didática: "[...] Ninguém tem, na verdade, começa a dar aula assim na coragem, vamos dizer assim, aos poucos [...]". Considero que Teresa se reporta ao conhecimento institucional, no interior da discussão analítica sobre conhecimento da experiência, conforme vê-se em Bolzan e Powaczuk (2009).

Erla: *A Universidade X foi minha escola original, embora no início muito dolorosa, foi lá que comecei a aprender a ser professora, todo semestre lidando com aqueles alunos, que naquela*

época, pelo perfil do curso e da universidade era alunos de manifestações e protestos, foi como se eu tivesse sido jogada numa jaula para leões.

(risos)

Erla menciona acerca de uma iniciação docente no ensino superior que ela classifica de "dolorosa", mas que foi nessa experiência e nessa IES que começou a aprender a ser professora. O choque experiencial docente inicial, segundo Erla, "[...] foi como se eu tivesse sido jogada numa jaula para leões." A sensação da professora, como se percebe, deixou-a no limite do caos, no que se refere às suas aprendizagens docentes (FULLAN, 1999), mesmo assim, reconhece que a universidade foi sua escola original.

Armida: *Também aprendo muito nos cursos dados pelas instituições de ensino em forma de semana pedagógica. Normalmente os professores têm uma certa resistência a estes cursos, acham uma mesmice, e que há muitas contradições a depender de quem vá ministrar, mas eu acho interessante. Por vários aspectos, positivos e negativos, por exemplo: Certo dia vi uma autoridade em pedagogia ministrando uma palestra em um curso destes, com a luz fraquinha por conta do datashow, já há quase uma hora e meia, e todo mundo meio disperso, eu inclusive, e de repente uma frase dela me chamou atenção e me fez rir: "Gente, uma aula de 1h 40 minutos é muito, depois de 30 minutos ninguém presta mais atenção, façam atividades que mexam com a*

turma.", e ela conversando há tanto tempo com uma voz tão pausada que muitos dormiam, 'façam o que eu digo e não o que eu faço', esta perspectiva é que afasta o interesse dos docentes destes cursos. Mas para mim é um momento de riqueza, muitas dicas importantes, muitas coisas aprendi nestes cursos que incorporei em sala de aula.

Para Armida, as Semanas Pedagógicas promovidas pela IES em que trabalha, não obstante algumas resistências, são momentos de significativas aprendizagens, de informações importantes (que ela chama "dicas") para a vida profissional e prática docente, como assim refere: "[...] muitas coisas aprendi nestes cursos que incorporei em sala de aula. Em sua narrativa vejo a contribuição que vem do apoio institucional, notadamente aos iniciantes, o que na sua opinião potencializou aprendizagens positivas para sua prática docente. A narrativa da interlocutora mostra sintonia com o pensamento de Candau (1996) ao tratar as IES como espaços de construção do conhecimento experiencial.

Neste sentido, as narrativas dos professores se alinham às reflexões de Farias (2008, *on line*) quando percebe que a formação em trabalho envolve aspectos de ordens diferentes:

[...] envolve, em primeiro lugar, a assunção da mudança como uma oportunidade de crescimento profissional e pessoal mediante a aquisição de um repertório novo de habilidades, conhecimentos e práticas. Em segundo, é preciso garantir condições de trabalho que estimulem tal atitude. Ingredientes como tempo, situações de socialização e apoio profissional são imprescindíveis, pois os professores precisam ler, estudar, trocar experiências, discutir dúvidas e ideias, buscar soluções, estabelecer pautas de trabalho conjugadas e muitas outras atividades de cunho tanto individual como coletivas. A ausência de espaço e tempo institucional (inclusão no calendário escolar) que fomente este tipo de relacionamento entre os professores, de apoio administrativo e pedagógico que subsidie os recursos humanos e materiais necessários, torna a mudança como uma oportunidade de desenvolvimento profissional crítico e politicamente comprometido apenas uma quimera.

Outro espaço que contribui para fortalecer o fazer do professor bacharel é a atividade profissional que exerce fora da instituição de ensino. O curso de bacharelado, como já mencionado, tem por função preparar para atividades profissionais diversas da docência, o que leva, normalmente, os professores que vêm deste formato de formação acadêmica, a realização de outros tipos de profissões, assim, o médico que é professor tem um consultório, ou trabalha em algum hospital, o bacharel em direito é advogado, juiz, promotor, defensor público, o professor arquiteto tem seu escritório, assim como o assistente social, o administrador, o engenheiro, enfim, os bacharéis de uma maneira geral, realizam atividades próprias do seu ofício.

No interior dessa discussão, Behrens (1998) encontrou dois grupos de professores entre os bacharéis que exercem a docência: o primeiro grupo advém de várias áreas do conhecimento e se dedicam à docência em tempo integral, e o segundo grupo compreende aqueles professores que atuam no mercado de trabalho específico e se dedicam à docência algumas horas por semana, geralmente, em horário parcial.

Nas universidades públicas, com a existência dos professores tipo Dedicção Exclusiva, é bem mais comum encontrar o primeiro grupo de profissionais, mas nas faculdades privadas, em que as modalidades contratuais, normalmente, não contemplam a Dedicção Exclusiva é bem mais comum encontrar os professores pertencentes ao segundo grupo. Mas tanto no ensino superior público quanto no privado professores que pertencem aos dois grupos estão presentes.

Assim, o ambiente de trabalho fora da sala de aula exerce influência na atuação profissional docente, porque permite trazer para estes espaços a realidade da profissão que lecionam, o que representa um significativo incremento à formação dos acadêmicos (BEHRENS, 1998). O fato é que, em seus depoimentos, os professores interlocutores corroboram esse entendimento, haja vista as narrativas de Alfa, Ipsilon e Artêmis registradas a seguir.

Alfa: Eu acho fundamental para o professor, essa vivência prática, ajuda muito em sala de aula. Por exemplo, quando eu dou aula de balanço patrimonial, que estou trabalhando agora, eu sempre levo um caso hipotético para a sala de aula, simulo uma situação de uma empresa, para o aluno elaborar o balanço, mas ele gosta mais quando eu levo um balanço verdadeiro. [...] "Confira aqui se você fez certo", eles acharam ótimo, porque tem a prática, então a gente tem que trazer um pouco da realidade da nossa experiência prática para a sala de aula, ajuda a pensar e a gente consegue motivar também o aluno, então a sua experiência prática, acho que é fundamental.

Alfa simulou em sala de aula, na prática com seu alunado, situações reais da profissão, convergindo com o pensamento de Behrens (1998) no tocante à experiencição de ações concretas do cotidiano profissional do professor bacharel, o que se confirma em seu depoimento: "[...] a gente tem que trazer um pouco da realidade da nossa experiência prática para a sala de aula [...].

Similarmente ao narrado por Alfa, encontro no depoimento de Ipsilon: "Eu, por exemplo, utilizo em sala de aula projetos e obras que eu fiz [...]", que as práticas e vivências do campo profissional não docente ajudam na ilustração e concretização de suas aulas na docência superior, aspecto que considera motivador para os alunos, entre outros que registra na narrativa a seguir.

Ipsilon: Eu por exemplo utilizo em sala de aula projetos de obras que eu fiz, eu acho muito interessante porque inclusive eu posso

mostrar os erros que eu cometi, mostro pra eles o que tem na arquitetura [...], quando nós fizemos o Biotério na Universidade X, foi o primeiro Biotério daqui do Brasil, não havia geografia, não havia nada, nós tínhamos que discutir com os professores, o que utilizaria aqueles laboratórios, na época veio gente de todo o Brasil para olhar o Biotério, era muito bonitinho, etc, hoje é um exemplo de como não deve ser um Biotério, mas eu gosto de expor essas coisas, eu levo os alunos inclusive lá na universidade pra olhar, eu acho isso muito interessante.

Os professores interlocutores, em sua grande maioria, exercem outra atividade profissional além da docência e consideram a experiência que trazem deste campo com muito vantajoso tanto para o professor quanto para o aluno. Neste caso, cito também Artêmis, que realça a segurança e a postura profissional do professor bacharel em sala de aula: "[...] o aluno percebe que o professor efetivamente domina aquilo [...]". A interlocutora refere-se à segurança do professor ao transitar naquele campo, entre teoria e prática articuladamente.

Artêmis: : É totalmente diferente, professor, a segurança, a postura do profissional quando ele tem o conhecimento da prática profissional da teoria que está ensinando. Não é passar o modelo, é a segurança que você tem, que o aluno percebe que o professor efetivamente domina aquilo; que o professor efetivamente conhece a teoria, mas ele é capaz de dizer, essa é a teoria mas quando a

gente vai passar essa teoria para a prática algumas adaptações são necessárias.

Os *locus* de produção do conhecimento experiencial, assim entendidos são a sala de aula, com o conhecimento prático, a sala dos professores, com o conhecimento advindo da troca entre os pares, os corredores e demais espaços institucionais, que é aquele conhecimento adquirido pela atuação em um espaço institucional com características que vão determinar a configuração do professor e o campo de atuação profissional fora da docência.

Todos estes espaços possibilitam a produção, a aquisição e a difusão do conhecimento, mas para que aconteça, de fato, outro elemento tem que estar presente, a reflexão. É necessário que o professor reflita sobre o que lhe acontece, e permita que o exterior lhe toque, a exemplo de Larrosa (2002) ao argumentar acerca da experiência e do saber da experiência, que ao passar-nos tanto nos forma quanto nos transforma, evidenciando, desse modo, a fertilidade e a força desse conhecimento.

É este movimento de articulado de ação-reflexão-ação que possibilita a formação docente através da experiência (LIBÂNEO, 2006). Assim, coloco como passo seguinte a compreensão do papel deste conhecimento experiencial para o professor bacharel, para sua qualificação profissional, para sua professoralidade, compreendida como a forma de o sujeito incorporar os saberes e os conhecimentos a sua atuação profissional.

4. 4 PROFESSOR BACHAREL E CONHECIMENTO DA EXPERIÊNCIA

O professor bacharel transita por todos os espaços de produção do conhecimento experiencial, ele atua em sala de aula, frequenta a sala dos professores e percorre diuturnamente os corredores e outras instâncias da instituição de ensino em que leciona. Vem para a instituição de ensino muitas vezes após ter se desincumbido de outras atividades profissionais de seu campo específico, mas ter contato com *locus* de produção do conhecimento não confere

imediatamente este mesmo conhecimento, tendo em vista que o conhecimento é um investimento pessoal.

Formar-se, e, conseqüentemente, conhecer conduz a uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano, o que García (1999) entende como capacidade e desejo de formação, na perspectiva de que os processos de aquisição do conhecimento têm como responsabilidade única a pessoa, o sujeito que pretende aperfeiçoar-se profissionalmente.

Considerando que este processo de conhecimento experiencial envolve a experiência, e que esta compreende uma amplitude que ultrapassa a ideia de simples contato, supõe o deixar-se tocar, o aproximar-se daquele que o rodeia. O fato é que a aquisição desse conhecimento implica, também, em um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo a partir dos percursos e projetos próprios visando à promoção de uma identidade profissional, conforme discute Nóvoa (1996, p. 25).

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal.

O comportamento, a atitude reflexiva, apresenta-se como fundamental neste processo. Uma reflexão que acontece na ação, permitindo ao professor tomar as decisões mais imediatas, para dar conta de seus afazeres diários (SCHÖN, 2000), mas também uma reflexão sobre a ação que ocorre após o ambiente de sala de aula.

As ideias trazidas por Schön (2000) propõem um desenvolvimento do conhecimento profissional a partir da experimentação na prática, na perspectiva de reconhecer as competências desenvolvidas pelos profissionais a partir de situações vivenciadas, emergindo conhecimentos espontâneos da observação, da vivência e da reflexão. Os estudos de Schön (2000) levam à proposta de uma epistemologia da prática baseada nos escritos de Dewey, para quem a experiência é determinante para a formação do aluno. O uso da experiência, para estes autores, acontece por intermédio de reflexão-na-ação, uma posterior reflexão-sobre-a-ação e, por fim, uma reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação.

O primeiro momento de reflexão, aquele que ocorre durante a atuação do professor em sala de aula, configura, então, um hábito que permite as resoluções mais imediatas, como decisão quanto à necessidade de modificar uma metodologia, ou abordar um aluno para garantir o bom andamento da aula, mas não é suficiente para determinar a formação docente, por seu caráter imediatista. Ocorre para solucionar um problema que se apresenta, mas se não for dado o passo seguinte pouco contribuirá para a formação do professor.

E o passo seguinte, compreende exatamente refletir sobre o ocorrido. Trata-se de uma reflexão que se dá fora da sala de aula, mas possui uma relação intrínseca com o momento anterior de reflexão-na-ação. O professor realiza uma reconstrução mental retrospectiva dos acontecimentos e das decisões tomadas, analisando o ocorrido e permitindo-se uma nova percepção da ação.

E seguido a este momento, ocorre a terceira etapa reflexiva discutida por Schön (2000), que é a reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação. O professor, ao se distanciar da ação passa a verbalizar a ação e é este fenômeno que influirá as ações docentes futuras. Neste sentido é que a reflexão exercitada pelo professor sobre os acontecimentos de sala de aula permite a esse professor construir uma forma pessoal de conhecer, de adquirir conhecimentos docentes.

Essa reflexão ensejadora do conhecimento é orientada para ações futuras, e atribui significado às experiências, refere-se a uma reflexão pró ativa. Todavia, é importante atentar para as lições de Zeichner (2008), que se de um lado a perspectiva do professor como profissional reflexivo permite-lhe um protagonismo na sua formação, reconhecendo a expertise existente na prática de bons professores, por outro lado pode-se contribuir muito pouco para um real modelo de ensino e de formação de professores, na perspectiva de se levar em conta tão somente um compromisso com a ideia de reflexão.

Esse risco, de uma prática reflexiva, apartada das reflexões da academia, é um risco muito presente na atividade do professor bacharel, tendo em vista que este não assentou nos bancos das faculdades para formar-se como professor, e que, majoritariamente, os professores que se incluem nessa categoria tiveram pouco ou nenhum contato com os estudos e reflexões realizadas pelos estudiosos da educação e suas respectivas teorias. Discussões, estas, validadas pelas pesquisas em Educação.

Mas a produção do conhecimento é um movimento individual que perpassa o coletivo, o social, na medida que as experiências do professor bacharel são produzidas nas interrelações com seus alunos, com seus pares, com o todo que forma a instituição de ensino. É nesta perspectiva que Imbernón (2010, p. 48) compreende que a formação deve ser "[...] mais dialogada, participativa e ligada às cidades ou às instituições educacionais e a projetos de inovações [...]", baseada no diálogo entre os pares e também com todos aqueles que têm algo a dizer para o professor que está conhecendo, que está aprendendo.

A especificidade do professor bacharel, pelo fato de sua formação inicial não contemplar matérias direcionadas para a docência, realça a necessidade de uma produção do conhecimento que saia da esfera individual e se direcione para um conhecer que receba a influência daqueles que aprendem, dos que com ele também ensinam e do local onde tudo isto acontece, além do ambiente em que exerce a atividade estranha a docência.

**5 HISTÓRIAS QUE SE CRUZAM EM TROCAS DE
EXPERIÊNCIAS: CONHECIMENTOS REVELADOS**

5 HISTÓRIAS QUE SE CRUZAM EM TROCAS DE EXPERIÊNCIAS: CONHECIMENTOS REVELADOS.

[...] nós , professores brasileiros, estamos ainda começando a criar, entre nós, o hábito salutar de discutir e refletir sobre a nossa prática docente com nossos pares, trocando experiências, verbalizando dúvidas, constituindo, enfim um corpo docente na mais correta acepção do termo, um todo harmônico em que cada parte complementa a outra e é complementada pela outra.

(VASCONCELOS, 2012, p.86)

Neste capítulo, de forma mais específica, procuro sistematizar as falas dos professores do ensino superior, sujeitos desta pesquisa, que ocorreram tanto durante as Rodas de Conversas quanto durante as entrevistas narrativas, em um esforço de tornar vivas as palavras de Vasconcelos (2012), quando ela aponta para a necessidade da construção coletiva do conhecimento docente, em que pese o trabalho solitário do professor.

Objetivo assinalar os conhecimentos docentes revelados nas falas dos sujeitos, suas compreensões e percepções acerca dos conhecimentos necessários para sua atuação em sala de aula. Para tanto, tomamos a classificação de Shulman (2005), sob a perspectiva dada por García (1992) quanto aos conhecimentos necessários para o exercício da docência.

Lembro, contudo, que ao longo da discussão teórica desta tese, os professores já manifestaram parte da discussão empreendida neste capítulo, todavia, o diálogo é rico e muito ainda tem por ser revelado como reforçam seus depoimentos.

Os professores colaboradores deste estudo são bacharéis que em algum momento de sua carreira, optaram pela docência, encontraram-se com ela e passaram a desenvolvê-la como atividade profissional, dedicando uma parte considerável do dia laborativo nas atividades professorais. São professores que estão em sala de aula e são responsáveis pela formação profissional de futuros profissionais e reconhecem a relevância do "lugar" da docência, do lugar da experiência no âmbito educativo.

A exemplo disto encontro o depoimento da professora Artemis que, ao comparar sua atividade profissional fora da docência com o exercício da sala de aula, diz encontrar muito mais prazer na docência. O que de fato, representa este prazer? O que Artemis considera prazeroso no interlúdio experiencial docente?

Artemis: Hoje de manhã eu estava no Ministério do Trabalho, e eu estava dizendo para as meninas, quando eu vou pro Ministério eu não tenho interesse em me arrumar, eu não tenho interesse em ficar pronta [...] mas a sala de aula, não, sala de aula eu gosto, efetivamente eu gosto. [...] Se eu estiver chateada com alguma coisa, em sala de aula eu consigo descontraír.

Possivelmente é o encanto da sala de aula que faz com que a maior parte dos professores bacharéis esteja na docência. Todavia não basta só encanto. A sala de aula demanda muitos desafios e nem sempre é um ambiente suave, por vezes há hostilidade e muitas dificuldades, e o prazer de estar em sala de aula não é suficiente para dar conta desses desafios, o professor tem que estar pronto para deparar-se com situações diversas e adversas, às vezes seja por suas dificuldades pessoais, dificuldades pedagógicas, seja por outros elementos que fogem do seu alcance, a exemplo de peculiaridades da própria IES, entre outros.

Foi no diálogo das Rodas de Conversas e, algumas vezes na Entrevista Narrativa, que os professores foram revelando os conhecimentos que julgam necessários para bem se desincumbir de sua atuação em sala de aula.

Os professores, ao conversarem, ativam a sua memória para reconhecer, na sua atuação docente os conhecimentos que possuem. Esses conhecimentos docentes se constituem na ação de ensinar fator que distingue a docência como profissão. São, pois, construídos pelos professores nas redes de interdependências ao longo de sua trajetória de formação continuada, à medida em que são elaborados e postos em prática nas relações entre os professores bacharéis e os demais atores

que compõem o universo do ensino superior. Os sentidos produzidos sobre os conhecimentos profissionais docentes são implicados em um eu plural, relacional e, por esta razão, relativo. (ROLDÃO, 2007).

Aos professores participantes da pesquisa não foi questionado diretamente sobre os conhecimentos que reconhecem na sua atuação docente, mas o objetivo foi perceber a emergência deste reconhecimento por meio dos diálogos entabulados nas Rodas de Conversas, das lembranças ativadas por meio do relato do outro. O menear da cabeça de um interlocutor diante do relato de um professor revelava que aquele conhecimento também fazia parte do seu manancial, que entendiam e corroborava com o exposto.

Neste momento do trabalho busco verificar quais os conhecimentos revelados pelos professores diante de seus relatos profissionais, seja nas Rodas de Conversas seja nas Entrevistas Narrativas. Para tanto ancorei-me na classificação de Shulman (2005), reelaborada por García (1992) quanto aos conhecimentos que os professores precisam ter para o exercício da docência. Para estes autores, como já foi discutido no capítulo 3 desta tese, o desempenho da função docente e a habilidade necessária para sua execução na condição de profissão, com autonomia, exige do professor quatro tipos de conhecimentos: 1) Conhecimento pedagógico geral; 2) Conhecimento do conteúdo; 3) Conhecimento do contexto; 4) Conhecimento didático do conteúdo.

Assim, para realizar a análise dos conhecimentos experienciais reconhecidos pelos participantes da pesquisa, detenho-me em perceber o que os professores revelam acerca da compreensão dos conhecimentos necessários para o exercício do magistério, e o que eles têm a dizer sobre estes conhecimentos.

5.1 CONHECIMENTO PEDAGÓGICO GERAL

O conhecimento pedagógico geral é, para o professor bacharel, uma questão que merece especial atenção, em razão de sua formação profissional, em nível de bacharelado, não contemplar disciplinas voltadas para o exercício da docência. Ausência que é percebida pelos professores interlocutores da pesquisa. Este aspecto foi revelado logo na primeira Roda de Conversa, quando, então, o assunto foi trazido à tona pelo professor Ípsilon.

Ípsilon: Sinto a carência da didática que não temos, embora você tenha a experiência até diária, mas você não tem aquela experiência didática, aquela formação necessária pra estar em sala de aula.

Nesta perspectiva, o professor Ípsilon revela que a ausência do conhecimento pedagógico não é suprido tão somente pelo conhecimento da prática profissional e pelo exercício da condução da sala de aula. Na sua narrativa expressa que há uma lacuna sentida e lamentada pelos professores, uma vez que neste momento a maior parte dos professores expressou a concordância com Ípsilon através do menear afirmativo de cabeça. Também nessa direção, o professor Ônix afirmou:

Ônix: É claro que, a qualquer tempo que o professor atue na sala de aula, ele tem obrigação de buscar essa adaptação.

A compreensão que emerge é que Ônix tem clara que a formação pedagógica é essencial para os professores, e que não pode ficar adstrita à formação inicial. Compreende também que o fato de os professores bacharéis não terem tido formação específica para a docência não é o caso de eximi-los de buscarem este conhecimento. É preciso que "a qualquer tempo" que o bacharel se proponha a atividade de ensinar, ele busque o conhecimento pedagógico.

Assim, é que se reforça a afirmação de Bolzan, Santos e Basso (2009) em relação aos professores, ao consumo dos saberes e a produção de saberes.

Partem do entendimento que simultaneamente são produtores e consumidores. Produzem saberes, produzem a própria formação, utilizando-se de suas representações, competências e conhecimentos para demandarem este processo. A propósito, essa lacuna representada pela ausência de formação pedagógica esbarra em dificuldades, reveladas pela professora Teresa, quando de sua Entrevista Narrativa:

Teresa: Você tem que aprender aos pouquinhos. Aí, na vida da gente, não se vai parar para fazer o curso de pedagogia. Então como a gente pode aprender? Ou você procura ler os livros nesta área, ou então, nestas oportunidades (encontros pedagógicos institucionais), você aproveita para melhorar, para rever a disciplina, pra ver o que você pode melhorar na disciplina nesse aspecto da própria didática. Professor é uma das profissões que você tem que estar sempre evoluindo, sempre estudando. Você não pode parar, nem um dia, porque você tem sempre alguma coisa a mais para poder tentar melhorar o seu dia a dia em sala de aula.

A narrativa da professora Teresa indica a realidade do professor bacharel, que não pode parar e retornar aos bancos universitários para discutir e compreender a didática, mas que precisa de espaços de formação, para bem exercer a docência. É compreensível que há necessidade de organização de espaços formativos para os professores do ensino superior, que a eles sejam possibilitados espaços de reflexão sobre o ensinar e o aprender específicos à ação docente universitária, promovendo, assim, o desenvolvimento da professoralidade na docência superior (POWACZUK; BOLZAN, 2008). Este exercício, como assinalam estes autores, demanda uma série de competências particulares a este nível de ensino, o que se confirma nos dizeres

de Teresa "Você tem que aprender aos pouquinhos, [...] não se vai parar para fazer um curso de pedagogia. [...] professor é uma das profissões que você tem que estar sempre evoluindo [...]". Aspectos estes que são revelados também em Masetto (1998).

A ausência desta formação pedagógica, algumas vezes, gera, no professor, uma sensação de mal estar, de insegurança. E isto foi narrado na Entrevista Narrativa da Professora Erla, ela já estava exercendo a atividade de Assistente Social quando surgiu, meio que por acaso, a oportunidade de ministrar aula para o curso de Serviço Social na UFPI, que, naquele momento estava se estruturando.

Para a professora Erla, o início da carreira foi doloroso, tendo inclusive comparado este início como se "tivesse sido jogada numa jaula para leões", principalmente porque lhe faltava o conhecimento pedagógico, reconhecendo a importância que este tem para o desenvolvimento de sua professoralidade, o seu ser professor, tanto que logo após narrar seu doloroso início na docência superior, realça sua busca pelo conhecimento pedagógico, procurando cursos ministrados pela instituição de ensino, e assistindo a aulas como ouvinte em cursos oferecidos a outros públicos para adquirir o conhecimento que acredita ser essencial para sua atuação.

Erla: Estava sendo ministrado no CCE um curso de especialização e por coincidência e, sorte minha, estava no período de iniciar disciplina de metodologia do ensino superior. Deu-me um pouco mais de segurança, porque eu fui ver o que era um plano. Quando você é aluna, como eu fui aluna e depois passa a atuação profissional, você não tem assim a dimensão do que é realmente, como você transmitir. Então eu fiz esse curso, alias esse curso não, eu assisti como ouvinte essa disciplina que me ajudou.

A narrativa da professora Erla conduz à reflexão sobre a disciplina pedagógica contemplada em muitas especializações lato sensu, normalmente intitulada Metodologia do Ensino Superior com duração de sessenta horas, em média (PIMENTA, ANASTASIOU, 2005). Para os professores advindos de cursos de bacharelados, esta é, muitas vezes, a única aproximação que terão durante a sua vida acadêmica com uma formação pedagógica:

[...] única oportunidade de uma reflexão sistemática sobre a sala de aula, o papel docente, o ensinar e o aprender, o planejamento, a organização dos conteúdos curriculares, a metodologia, as técnicas de ensino, o processo avaliatório, o curso e a realidade social onde atuam. (PIMENTA, ANASTASIOU, 2005, p. 108).

A Metodologia do Ensino Superior é uma disciplina que possui duas funções epistemológicas: a formativa e a investigativa. A função formativa tem como escopo a formação do profissional para o magistério superior, o manejo da sala de aula, a obtenção de conhecimentos específicos sobre o saber-fazer didático. Já a função investigativa, orienta no sentido da prática da interrogação epistemológica e da sistematização do conhecimento didático (VEIGA, 2009). Considerando que esta disciplina é ministrada nos cursos de pós-graduação destinados aos bacharéis, especialmente, com duração normalmente de 60 horas/aula, a efetivação destas duas funções fica bastante comprometida. A propósito, é como Behrens (1998, p. 65) informa:

Na realidade, os cursos de especialização lato sensu têm sido uma possibilidade mais efetiva para os docentes que procuram a qualificação pedagógica. Recebendo denominações como Metodologia do Ensino Superior ou Didática do Ensino Superior, as propostas tentam salvaguardar um espaço para discussão e reflexão sobre a ação docente desencadeadas em sala de aula.

Todavia, se os professores reconhecem a contribuição da disciplina Metodologia do Ensino Superior para a aquisição de conhecimentos, o mesmo não acontece em relação à pós-graduação strito sensu.

Teresa: No mestrado eu não tive nenhuma formação pedagógica. Era possível ter. Mas como eu já era professora havia 15 anos mais ou menos, minha orientadora achou que eu não precisava fazer. Mas havia a possibilidade, para aqueles que quisessem, fazer créditos na área de docência. Mas minha professora achou que eu devia me aprofundar em outros temas, já que eu já era professora mesmo.

O relato da professora Teresa traz alguns aspectos interessantes. Um deles é a constatação de que objetivo do Mestrado, e também do Doutorado, não é a formação para a docência mas para a pesquisa. Este aspecto é relevante em face do art. 66 da LDB, que preconiza que a preparação para o exercício da docência acontecerá em nível de pós-graduação, prioritariamente em programa de mestrado e doutorado. Morosini (2000) afirma que a LDB de 1996, em relação a formação didática do professor do ensino superior é silente, indo de encontro a tendência da mesma legislação em relação aos demais níveis de ensino, que identifica o professor de forma mais clara e precisa. Mas, considerando que a lei estabelece que a preparação para a docência deve dar-se por meio dos cursos de pós-graduação, estes devem contempla-la ou não estarão habilitando para o exercício do magistério superior.

Segundo Chamlian (2003) foi a reforma universitária de 1968 que pontuou como princípio basilar, para o desenvolvimento da universidade brasileira, a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, o que determinou que os professores universitários fossem também pesquisadores. Mas quanto à preparação efetiva para o exercício do magistério superior a autora constata que:

De fato, no que diz respeito às universidades, e também a muitas instituições isoladas de ensino superior, os cursos de pós-graduação tornaram-se, de lá para cá, a principal fonte de formação do professorado do ensino superior. Mas, além disto, estes cursos tinham também como objetivo o estímulo ao desenvolvimento da

pesquisa científica, por meio da preparação adequada de pesquisadores.

Mediante medidas concretas, os diversos planos nacionais de pós-graduação acentuaram cada vez mais esse último objetivo. Porém, os cursos de pós-graduação continuaram a ser, ainda que de forma secundária, a via preponderante de formação do professor universitário. (CHAMLIAN, 2003, p. 44-45).

Mesmo a grande maioria dos professores interlocutores concordando com Teresa, quando o assunto da formação por meio da pós-graduação foi contemplado nas Rodas de Conversas, houve o relato de Rosa que destoou um pouco, uma vez que ela encontrou, no seu Mestrado, uma preocupação com a formação docente:

Rosa: Na verdade, eu tive um pedacinho da minha formação voltada nesse sentido, na medida em que fiz o mestrado. O mestrado tem prática. O nome da disciplina não lembro bem: prática na docência, alguma coisa assim, fundamentos da docência...

Voltando a narrativa de Teresa, outro aspecto que se destaca é a relevância que os próprios professores, no caso, aqui a orientadora da professora, dão ao aspecto do conhecimento da disciplina a ser ministrada, em detrimento do conhecimento pedagógico. Neste aspecto, há uma remissão à definição perpassada por Bourdieu (1983), que ao discutir a competência científica do professor considera-a como um amálgama entre competência técnica e poder social, sendo aquela determinada, no próprio campo científico, pelos pares.

Ainda quanto a formação pedagógica, há um trecho da entrevista narrativa do Professor Ônix, que traz sua opinião quanto ao fato de não ter tido formação para a docência.

Ônix: Eu diria que o fato de não ter tido essa formação pedagógica facilitou meu trabalho, ao contrário do que acontece pra muitos. Facilitou, sobremaneira, o meu desempenho na sala de aula. Não que eu não tenha compromissos com a norma, com a regra, mas me sinto mais livre na medida do possível e do necessário, pra fugir um pouco do que a regra prega. Ou seja, eu entro numa sala de aula mais flexível, mais leve do que talvez, alguns colegas que tendo a formação pedagógica tenha a obrigação e compromisso maior de seguir aquilo que foram definidos, do que aprenderam, então nesse sentido a minha prática pedagógica, apesar de ser bem mais empírica, ela é mais gratificante pra mim quanto operador

O professor Ônix possui uma percepção da formação pedagógica, como um conjunto de regras que o professor deve seguir, e isto tornaria o trabalho docente engessado, sem maiores possibilidades de criatividade ou, como ele realça, maior leveza. Esta maneira de pensar deve-se, certamente, à forma como os professores bacharéis são apresentados aos conhecimentos pedagógicos. A grande maioria ouve falar pela primeira vez em planejamento, tipos de avaliação, estratégias de sala de aula nos cursos oferecidos pelas Instituições de Ensino da qual fazem parte. E estes cursos por vezes trazem uma característica de normas prescritivas que levam os professores à sensação de engessamento de suas atividades.

Os encontros pedagógicos oferecidos pelas IES têm por objetivo a formação continuada dos seus professores, todavia, na maioria das vezes o planejamento destes momentos dá-se sem a participação dos professores, sem questionar suas necessidades formativas, em um movimento vertical e impositivo, o

que permite que os professores percebam a formação docente como um engessamento, como é o caso da narrativa do professor Ônix.

No entanto, a aquisição dos conhecimentos necessários para a docência precisa de marcos interpretativos e a melhoria da prática educativa passa pelo conhecimento e controle das variáveis que perpassam a atividade professoral. (ZABALZA, 2004). E os professores sentem esta necessidade, Uma vez que é perceptível, nas Rodas de Conversas, a sensação de carência que sentem por não terem formação para a docência, que eles chamam ora de formação pedagógica, ora de didática. Isto talvez seja reflexo da exigência que as medidas avaliativas determinadas por legislações a partir da década de 1990 têm implementado na educação superior. Neste sentido, Morosoni (2000, p. 13) afirma que "Em síntese, o professor universitário, na última década, sofre uma marcante pressão, advinda da legislação, imposta pela instituição e buscada por ele, para sua qualificação de desempenho, no qual o didático passa a ocupar um papel de destaque."

5.2 CONHECIMENTO DO CONTEÚDO

Mesmo o conhecimento pedagógico sendo o marco diferencial do profissional da docência, na Educação Superior, é o conhecimento técnico que é privilegiado neste nível de ensino, inclusive no momento da contratação profissional. Neste sentido, Rosemberg (2002, p. 33) ressalta:

Hoje, apesar da exigência de concursos públicos de provas e títulos, o critério continua sendo a comprovação da competência técnico-científica, em detrimento da comprovação formal da competência didático-pedagógica. Em consequência disso, talvez, os professores, especialmente os dos cursos em nível de bacharelado, em sua grande maioria, mesmo sem receber qualquer informação pedagógica, têm exercido as atividades próprias da docência sem nenhum conhecimento pedagógico.

No entanto, é essencial que o bacharel que se habilite a ensinar possua o conhecimento do conteúdo a ser ministrado, que refere-se ao domínio de uma determinada área do conhecimento, das suas práticas profissionais atualizadas. E também, cada vez mais, há a exigência que o professor deixe de ser mero consumidor do conhecimento, mas passe a ser produtor, ou seja, dedique-se a pesquisa na área específica que leciona.

Nesse sentido, o conhecimento do conteúdo, para o docente, vai além do fato de saber a matéria a ser ministrada. Para Shulman (2005), há dois tipos de conhecimentos a considerar: 1º) Conhecimento substantivo para ensinar, 2º) Conhecimento sintático para ensinar. O conhecimento substantivo para ensinar diz respeito ao conteúdo em si, mas o sintático vai além, envolve a forma como a comunidade científica da área orienta a pesquisa, como são introduzidos e aceitos os conhecimentos na área. É preciso então que o professor saiba mais do que as informações de sua área de atuação, é preciso que saiba como ela se torna merecedora de estar na academia, como alcançou o status de conteúdo a ser discutido no ensino superior.

Ainda com esta perspectiva, Mizukami (2004a) compreende que para que o docente domine a matéria que leciona é preciso que possua duas concepções:

o professor deveria possuir uma compreensão mínima e básica da matéria a ser ensinada de forma a tornar possível o ensino e a aprendizagem dos alunos e um bom conhecimento das possibilidades representacionais da matéria considerando aspectos específicos dos contextos em que leciona, da população que frequenta sua escola e suas classes. (MIZUKAMI, 2004a, p. 4)

Na visão dos professores interlocutores da pesquisa, o conhecimento do conteúdo a ser ministrado em sala de aula embora assuma grande relevo, ainda está centrado apenas na primeira perspectiva apresentada por Mizukami (2004a), ou seja, na compreensão básica da matéria, no entanto, a grande maioria investe em congressos e encontros na área do conhecimento que lecionam. Estes momentos propiciam a aquisição de ambas as concepções, mas o olhar do professor precisa estar treinado para esta percepção. A professora Ágora fala que, desde o início da carreira, buscou aprofundamento no conhecimento específico da sua área de ensino.

Ágora: Eu participava de congressos, de alguns eventos da área específica de serviço social, que iam me dando, também, base e, também, me aprofundando, me atualizando na parte específica.

Assim como a professora Ágora, todos professores colaboradores da pesquisa conseguem perceber como necessário à prática profissional, o conhecimento do conteúdo que irão ministrar. Não é mesmo possível imaginar um professor que possa desenvolver bem sua atividade em sala de aula, sem o domínio conteudístico de sua disciplina.

Para alguns, além do conhecimento teórico do conteúdo é preciso ter também o conhecimento prático do mesmo, ou seja, é preciso que o professor leve para a sala de aula aspectos práticos de sua atividade como profissional de uma determinada área do saber.

Há um trecho da terceira Roda de Conversa que confirma esta tendência.

Artemis - eu já fui professora de processo, eu pedi pra sair de processo, porque eu não me reconhecia como professora naquilo ali, eu quando saí o coordenador me perguntou "mas você quer mesmo sair de processo?" Eu digo "olha, os alunos tem uma professora no direito do trabalho que quando chega no processo eu não consigo dar meu feedback, então eu me sinto super mal! Eu não tenho a experiência, eu não tenho a convivência, eu não tenho o dia-a-dia..." Então, aquela professora que eles conheceram, não é nunca a que está ali! Eu me sinto mal...

Alfa - Quando a gente vivencia o dia-a-dia, no nosso dia-a-dia, na prática profissional com o que a gente dá em sala de aula é perfeito! Ajuda muito.

Clovis- Eu acho que, realmente, na nossa área, existem umas disciplinas que são práticas mesmo, embora teóricas em sala de aula, mas que exigem o conhecimento prático. Porque fica muito difícil, digamos assim, você conseguir que o aluno apreenda sem dar exemplos práticos. Eu acho que tem muito haver, pois não tem como o aluno fugir da realidade. O direito embora seja aparentemente teórico, muitas vezes, mas algumas disciplinas, talvez a grande maioria, não sei dizer aqui porcentagens, mas exige realmente o conhecimento prático.

A conversa destes três professores foi acompanhada atentamente pelos demais, e o menear de cabeça afirmativo revelava que o grupo concordava com a relevância que o conhecimento do conteúdo assume para os professores do ensino superior. Essa conversa também revela a importância que a prática profissional assume para os professores.

Artemis realça que sua identidade docente está muito ligada ao campo profissional que atua fora de sala de aula, fazendo a vinculação entre ser uma boa professora e o conhecimento da atividade profissional e seu exercício fora de sala de aula. Pensamento que é corroborado pela narrativa de Alfa que percebe como ideal a vinculação entre conhecimento disciplinar e prática profissional não docente, ao dizer que "quando a gente vivencia o dia-a-dia, [...] na prática profissional com o que a gente dá em sala de aula é perfeito!", pensamento igualmente compartilhado por Clovis e pelos outros professores interlocutores.

A classificação de Behrens (1998) sobre os tipos de professores do ensino superior encontra, entre os professores bacharéis, dois tipos de docentes: aqueles que se dedicam tão somente a docência e aqueles que, além da atividade

em sala de aula, possuem também uma atividade profissional vinculada a área de sua formação inicial.

Os professores interlocutores, todos eles, exercem, ou já exerceram atividade ligadas à formação inicial, e creditam à prática específica na profissão que lecionam uma relevância considerável. Este aspecto fica evidente em um trecho do diálogo da primeira Roda de Conversa.

Alfa: No curso de administração os alunos cobram muito. Eles cobram muito uma vivência prática em sala de aula, e aí aquele professor que tem só formação teórica, ele pode não conseguir desenvolver atividades diversificadas em sala de aula e não na prática.

Rosa: As vezes, nem entender o questionamento do aluno. Ele não tem a prática.

Alfa: Isso! Hoje, eu acho fundamental para o professor, essa vivência prática, ajuda muito em sala de aula. Os alunos acharam ótimo, porque tem a prática, então a gente tem que trazer um pouco da realidade da nossa experiência prática para a sala de aula, ajuda a pensar e a gente consegue motivar também o aluno, então a sua experiência prática, acho que é fundamental.

Teresa: Você consegue fazer essa relação entre o que é a vida profissional e a atividade acadêmica. Isso aí enriquece muito o profissional, porque ele tem os dois lados. O curso de arquitetura é um curso onde quem trabalha na área, também tem muito a ensinar para os alunos, porque ele vê o dia a dia dos projetos, ele vê a obra sendo construída, ele acompanha a construção da obra, então isso aí enriquece muito o trabalho do profissional professor, nesse sentido de ele estar próximo à realidade e à vivência do dia a dia, do que acontece. Nesse aspecto também o profissional professor enriquece o seu dia a dia em sala de aula, porque ele mostra um lado prático.

A percepção dos professores, uma vez que todo o grupo acompanhou esta perspectiva, sem que houvesse qualquer contraposição, revela a relevância e o status que os professores alcançam ao trazer para a sala de aula aspectos de sua atividade profissional fora dela.

Nessa perspectiva, porém, os professores devem atentar para o fato que a docência requer uma linguagem e uma postura diferente daquela que os profissionais assumem no exercício de outras atividades. Assim, em sala de aula não pode haver juízes, engenheiros, administradores, médicos, arquitetos, contadores, economistas, mas sim, professores que também exercem estas profissões e que trazem para seu dia-a-dia docente a experiência de seu outro trabalho cotidiano. E foi neste sentido que a professora Ágora concluiu este trecho da conversa:

Ágora: Essa questão que vocês colocaram: a prática, dependendo muito do curso é importante sim, que o aluno tenha esse aprendizado. Mas eu acho que, de uma forma ou de outra, você não pode esquecer que é professor, não é apenas um mero transmissor de conhecimento, nem um mero demonstrador de prática, tem que ultrapassar isso aí. É como é que eu entendo. Deve usar de vários recursos, para que o aluno consiga desenvolver aquela capacidade crítica, interpretativa e analítica.

Aliada a esta questão, a professora Artemis, naquele trecho reproduzido da 3ª Roda de Conversa, no início da discussão sobre conhecimento do conteúdo disciplinar, trouxe um aspecto muito comum, mas pouco discutido, na atividade docente do professor da educação superior, principalmente quando do início da carreira: a polivalência que é exigida do professor iniciante do ensino superior. Ele entra na sala de aula para ministrar a disciplina que for preciso, sem uma especialização ou um cuidado maior com a vinculação à sua prática ou aos seus estudos em nível de pós-graduação. Este relato também está presente na experiência de Armida, que narra:

Armida: É um outro problema que eu enfrentei, e que ainda hoje acontece com os professores que iniciam, é a necessidade de pegar qualquer disciplina, quem começa tem pouca chance de escolher a disciplina a ministrar. Fui professora de Direito Administrativo, Legislação Social, Instituições de Direito Público e Privado, só

alguns semestres depois comecei a lecionar o que eu realmente gostava e queria que era Direito Penal.

Esta desvinculação da disciplina a ser ministrada com a aptidão do professor ou sua experiência prática gera uma sensação de desconforto que os professores relatam como se fosse um martírio, um verdadeiro peso.

Armida: Quando comecei a dar aula nas instituições privadas, mais uma vez tive que pegar disciplinas que não eram as que eu desejava, fui professora de Direito Comercial, por exemplo, ministrar esta disciplina era um verdadeiro martírio para mim, muito ruim mesmo.

Clóvis: E eu passei um ano, especialmente, dando aula em uma disciplina (não aqui, em outra instituição) e eu não era especialista e era uma angústia - literal - literalmente uma angústia, eu sair de casa para dar aula! Era assim, eu dava aula, vamos imaginar, segunda e quarta nesta disciplina, segunda e quarta era um transtorno, era um tormento! Terça e quinta era ótimo, eu digo bom agora estou na minha praia, mas segunda e quarta terrível!

Neste sentido, o conhecimento do conteúdo, traz para o professor uma sensação de bem-estar que lhe permite uma desenvoltura maior em sala de aula, permite-lhe realizar julgamentos e agir de forma mais adequada. E além disto, é apenas com a possibilidade de estudar mais especificamente uma área da docência, que os professores podem dedicar-se a pesquisa, podem questionar sua realidade profissional e assumir uma postura proativa na produção do conhecimento. Balzan (2000) reconhece que é possível um ensino de qualidade sem pesquisa, mas acredita que esta realidade é muito difícil, pois impõe a necessidade de que o professor, mesmo sem o rigor técnico exigido na atividade de pesquisa, esteja sempre se atualizando, estudando, que seja um leitor assíduo de textos técnicos e de jornais e revistas que o coloquem a par da realidade que o cerca.

O professor que não é pesquisador, para se sair bem em sala de aula, precisa ter “[...] uma capacidade invejável de comunicar-se com seus alunos.” (BALZAN, 2000, p. 116). Todavia, isso é um traço de personalidade que nem todos os professores possuem. E, mais do que pessoas que se improvisem em docentes, o ensino superior precisa de profissionais que se dediquem ao estudo e à pesquisa. Além disto, o professor “[...] deve ser capaz de gerar conhecimento próprio, para poder ensinar ao aluno a qualidade básica da Universidade que é a criação científica.” (CAPPELLETTI, 1992, p. 13).

Assim, diante das conversas com os professores, percebi que o conhecimento do conteúdo é muito importante, não apenas que eles possam dedicar-se a uma determinada área do saber dentro de sua profissão, trazendo suas experiências e pesquisas para a sala de aula, mas também para que possam se sentir confortáveis na sua atuação enquanto docente.

5.3 CONHECIMENTO DO CONTEXTO

O conhecimento do contexto, na perspectiva trazida por Shulman (2005), envolve tanta discussão da inserção do professor de forma consciente e crítica em espaços institucionais ou não, alcança as particularidades sociais e culturais em que se inserem as Instituições de Ensino em que atuam, mas também envolve a realidade de seus alunos e de sua comunidade. Nas Rodas de Conversas e nas Entrevistas narrativas, os professores demonstraram estar cientes da realidade a

que pertencem, e mais, demonstraram preocupação com a necessidade de mudanças do que percebiam.

Esta perspectiva está demonstrada em um momento da 1ª Roda de Conversa, quando o professor Ônix começa a falar sobre as mudanças sociais e o papel do professor em sala de aula.

Ônix: Nós estamos acompanhando a evolução da sociedade, em que as perspectivas são outras. Agora, só nos resta nos adaptarmos naquilo que foi possível, porque não podemos esquecer qual o papel preciso do professor, no primeiro momento transmissão de um conhecimento maior de determinada área. Nós já sabemos que nós não podemos nos ater apenas aquela área de trabalho em função das mudanças sociais, econômicas e políticas do professor hoje, assim como o aparelho celular, a cada ano, a cada novo modelo vem com mais uma função a desempenhar.

O professor Ônix usa o termo transmissão de conteúdos o que revela a contradição sempre presente na sala de aula do ensino superior entre a vontade de acompanhar as mudanças sociais, políticas e econômicas, dotando os alunos de autonomia e a visão já denunciada por Paulo Freire (2011b) de uma educação bancária, que o professor ainda detém a condição de transmissor de um saber. Mas neste trecho da conversa o professor chama atenção para a necessidade de mudança dos hábitos do professor, principalmente a necessidade de interdisciplinaridade.

Nesse aspecto, os professores menearam a cabeça afirmativamente, no sentido de que todos compreendem que a mudança é uma realidade, e reconhecê-la é essencial para o trabalho do professor, confirmando as palavras de Zoccoli (2009,

p. 162) quando afirma que "[...] falar e fazer docência requer compreensão, por parte do professor, do contexto social em que ele e seu aluno estão inseridos, considerando os valores e interesses ali existentes [...]"

Conhecer o contexto social requer conhecer o perfil dos alunos que adentram no ensino superior. E esta discussão, dentre tantos outros aspectos, era um dos que estava sempre presente nas conversas travadas pelos interlocutores da pesquisa. Os professores conversantes atuam todos em uma instituição de ensino superior privado, alguns em mais de uma instituição com este perfil, quatro destes professores advém de uma longa carreira em Universidade Federal, e hoje estão na rede privada. Estes aspectos são importantes para considerar as impressões que estes docentes possuem da realidade com os alunos.

Assim, continuando a conversa iniciada por Ônix, a professora Alfa, mergulhou na questão e trouxe suas impressões sobre os alunos que estão adentrando no ensino superior.

Alfa: Não só com essa evolução na área tecnológica, mas também o próprio perfil do aluno deve ser considerado. Nós temos alunos que têm uma boa educação doméstica, ou que não tem educação doméstica, alunos com problemas na sua orientação sexual, alunos com transtornos psicológicos, psiquiátricos, então essa diversidade, exige do professor um comportamento multifacetado, pra saber lidar com este público diversificado.

A heterogeneidade dos alunos que frequentam a sala de aula do ensino superior privado brasileiro é muito latente, tanto que todos os professores concordaram com a afirmação da professora Alfa. A professora Teresa continuou o diálogo, apontando para o fato de que os alunos estão inseridos em um contexto

diferente daquele que foi a formação inicial da maioria de seus professores, o mundo da tecnologia.

Ainda em relação aos alunos, mas relacionando com a disciplina e o conteúdo a ser ministrado, os professores demonstraram a necessidade de conhecer o interesse dos alunos que irão assistir a aula. Constataram que não basta preparar a aula atento apenas ao assunto a ser ministrado, porque dependendo do grupo que irá assistir aquela aula e dos seus interesses, a expectativa e a importância em relação ao conteúdo é diferente. Assim, o professor precisa estar atento a isto.

Alfa: Agora, um aspecto que eu acho importante é o professor saber para quem ele estará ministrando aquela disciplina. Por exemplo, eu já dei a mesma disciplina, que eu dou aqui para o curso de administração, no curso de ciências contábeis, no preparatório para concurso e na pós-graduação. É a mesma disciplina, mas é totalmente diferente, não é a mesma aula, não é o mesmo material, o enfoque é totalmente diferente. Aqui, no curso de administração, eu tenho um administrador que é usuário da contabilidade, lá no curso de ciências contábeis, eu tenho aluno que vai fazer a contabilidade, no preparatório para concurso, é o aluno que quer saber responder questões de contabilidade, e na especialização eu tenho alunos que fizeram o curso de contabilidade e querem ter um aprofundamento dentro daquela disciplina, então o material é diferente, as aulas são diferentes, o critério de avaliação, a abordagem, tudo é diferente. Às vezes a gente encontra professores que fazem a mesma coisa, isso prejudica

o aprendizado, porque ele não está trabalhando aquela disciplina para atender o objetivo do aluno, eu faço o curso de administração, porque, o que eu vou fazer, qual é o perfil, desse egresso.

A professora Alfa demonstra a necessidade de conhecer o interesses do alunos para o sucesso de seu trabalho em sala de aula. Esta sensibilidade não é adquirida apenas no estudo conteudístico da matéria a ser ministrada, mas da reflexão do trabalho realizado a partir da resposta dos seus alunos. O professor Ípsilon logo após a narrativa de Alfa continuou a conversa e trouxe a questão do "aluno médio", afirmando que, em razão do número de alunos por turma, apesar de perceber a necessidade de diferenciação em razão das especificidades de cada aluno e da heterogeneidade da turma, precisa trabalhar em sala de aula considerando o aluno médio.

Ípsilon: isso também ocorre em minha sala de aula, nosso curso aqui, por exemplo, nós recebemos uma média de 30 a 35 alunos por semestre, geralmente duas ou três turmas, geralmente são três turmas de entrada, quando chegava nesses 35 alunos, nós tínhamos uma turma heterogênea. Você ministra um conteúdo para uma turma muito heterogênea, você tem que dosar a coisa, como se fosse inteira pela média [...]. Eu digo mesmo para vocês, eu procuro colocar as coisas na média da turma, eu gostaria de aprofundar mais, eu vejo o interesse de um grupo, aqueles que sentam na frente, que nunca chega atrasado, que não falta, eles

querem aula, mas eu não posso dar mais, porque eu sei que a maioria não vai acompanhar.

A questão da heterogeneidade da turma é percebida pelo professor mas é colocada de lado ao considerar a turma como "se fosse inteira pela média". Essa percepção que os alunos são diferentes e possuem ritmos diferentes, gera incomodo aos professores, notadamente no ensino superior porque ali ainda predomina a aula tradicional, expositiva, em que os alunos interagem apenas com o professor que é o falante privilegiado no espaço de sala de aula, e este modelo de prática docente não se ajusta às necessidades específicas dos indivíduos que formam um grupo.

A professora Rosa, além de enfrentar as especificidades de cada aluno, relata, seguindo a conversa, que, assim como a Professora Alfa, encontra a necessidade de redimensionar sua disciplina para um público que não percebe o conteúdo ministrado como componente de sua futura prática profissional.

Rosa: Minha disciplina economia, eu tenho que fazer algumas adaptações, eu tenho que me desdobrar para ela se tornar agradável, minimamente agradável, porque eles não fazem o curso de economia, minha disciplina de economia é sempre dentro de cursos outros, administração, direito, serviço social e eu tenho procurar torná-la palatável, digerível, interessante e para isso eu uso os meios de comunicação, eu trago as notícias, para a gente conversar sobre elas, eu tento me manter o mais atualizada possível, para que eu traga o que esta acontecendo, antes até de eles perguntarem, e chamo atenção para determinadas áreas de

concursos que eles podem vir a utilizar, quem quiser ser fiscal precisa saber, precisa conhecer, eu tento torná-la atrativa da melhor forma possível, tento ser acessível, tento usar a linguagem mais simples possível, não uso economês senão complica a linguagem, complica o entendimento, e eu não estou aqui para falar difícil, estou aqui para ser compreendida, facilitar o acesso a informação, essa é minha experiência em docência, não pensei ainda em parar, em desistir, eu gosto muito do que eu faço.

Conhecendo o perfil do seu aluno, Rosa procura tornar a disciplina mais atraente, demonstrar a sua importância para o curso, levar o aluno a compreender a necessidade do conteúdo para sua futura prática profissional. A professora demonstra este esforço até na escolha da linguagem a ser utilizada em sala de aula.

Conhecer o espaço e o tempo em que se trabalha também é importante, é quando o professor sai do conhecimento restrito da sala de aula e percorre os corredores institucionais. As IES não são iguais e escolas diferentes oferecem alunos diferentes, estruturas diferentes e condições de trabalho também diferentes (COLOMBO ET AL., 2010), neste sentido, é imprescindível que o professor esteja bem localizado espacial e temporalmente para realizar o seu trabalho adequadamente.

A professora Erla, quando de sua entrevista narrativa, narrou o estranhamento que sentiu ao mudar de instituição. Após anos de trabalho em uma universidade pública, foi convidada após sua aposentadoria, a ministrar aula em instituição de ensino privado, percebeu, então a mudança dos tipos de alunos, e deparou-se também com as diferenças que o tempo trouxe para a sala de aula.

Erla: Quando eu saí da Federal, que vim aqui pra cá, percebi dimensões diferentes. Você sente, inclusive você tem que estabelecer outros padrões de comportamento, porque o aluno, ele tem uma outra concepção, também eu acho que talvez até em termos de você se atualizar dentro do contexto histórico atualmente do que é uma relação professor e aluno.

O "contexto histórico" levantado pela professora Erla, a mudança do comportamento dos alunos, a inserção em sala de aula de novas tecnologias, não foi um assunto que permeou somente a narrativa dos professores com mais tempo de docência, também os professores que já encontraram este contexto a primeira vez que entraram em aula notaram a mudança de quando ainda eram alunos, um momento que não estava tão longe no tempo.

Um exemplo disto é a internet, e atualmente, algo que vem incomodando muito os professores em sala é o uso indiscriminado da internet durante o horário de aula. Esta insatisfação ficou muito presente em vários momentos nas conversas dos professores.

Rosa: Eles (os alunos) estão o tempo todo no wattssapp. Esta semana eu disse, que eu ia começar a dar aula pelo wattssapp. Vamos fazer um grupo aqui nós, porque está demais.

Teresa: O aluno, hoje em dia, ele está muito assim antenado, por conta das novas tecnologias, ele esta sempre vendo uma coisa ou

outra, para ele tudo é muito rápido, e as vezes, como tem internet na sala de aula, as vezes você está falando de um assunto aqui, e aí ele já liga o celular, e diz "professora eu vi no sei aonde, é isso mesmo que a senhora tá falando ou não é", o aluno ele tá assim, aqueles que estão ligados nas disciplinas, eles estão sempre ali, conferindo o que você está falando, verificando se você está atualizada ou não tá, e na área da arquitetura, tudo está se atualizando, tá mudando do mês pro outro, você tem que estar sempre se atualizando.

A relação entre professor, aluno e conhecimento mudou a polarização antes existente do domínio do conhecimento acadêmico. O professor e os livros não são mais as únicas fontes de pesquisas e ao mesmo tempo que assistem ao professor discorrer sobre determinado assunto, eles podem ter acesso à múltiplas informações bastante digitar algumas letras em seu celular com acesso a rede mundial de computadores. Assim, "[...] as demandas da sociedade do conhecimento, impõe mudanças profundas nas relações fundamentais que compõem o trabalho pedagógico no ensino superior, em especial na relação professor-aluno e professor-conhecimento." (CARLINI, 2008, p. 85)

Mas o relato de Rosa traz um aspecto negativo da inserção desmedida dos instrumentos das mídias sociais dentro de sala de aula, a distração. Hoje o professor deve buscar a atenção do seu aluno, mas contra este movimento está as várias redes sociais em que o aluno está inserido e a competição com assuntos externos a aula, por meio de mecanismos de acesso rápido como o celular ou o tablet. As escolas de ensino superior privado, em sua maioria possui acesso a redes wireless, o que viabiliza o aluno está tanto em sala de aula, quanto imerso no mundo virtual.

A tecnologia não pode gerar o distanciamento do aluno da academia, mas ao contrário deve possibilitar o estreitamento do acesso ao conhecimento, e este é

hoje o desafio do professor que precisa tanto se adaptar a um contexto que seu aluno já está inserido desde que nasceu quanto usar a seu favor, empregando as novas tecnologias como ferramentas facilitadoras do processo de ensino aprendizagem.

Conhecendo o contexto do seu trabalho docente o professor precisa fazer um movimento de empatia, ou seja de colocar-se no lugar do outro, de colocar-se no lugar do seu aluno. Este movimento foi descrito pelo professor Clovis, em sua entrevista narrativa:

Clovis: um dos caminhos que o professor pode seguir ou deve seguir é ele como professor, se colocando na situação do aluno, o que ele esperaria de um professor, você como professor se coloque na situação do aluno, porque todos nós fomos, é fácil, você como aluno agora, o que você espera de um professor? Seja! Que aí você vai conseguir um caminho.

Este movimento de empatia, buscando experimentar de forma objetiva e racional o que o outro sente é um exercício que pode ser realizado pelos professores e que o professor Clóvis entende como essencial para o alcance dos objetivos do professor. Assim pensando, a conclusão a que se chega é que não basta tão somente conhecer o contexto em que o aluno e o próprio professor está imerso, além disto o professor necessidade colocar-se no lugar do seu aluno, senti suas ansiedades, seus desejos e suas dores, e isto só será possível se este docente tiver pleno conhecimento do contexto em que está inserido.

5.4 CONHECIMENTO DIDÁTICO DO CONTEÚDO

O conhecimento didático do conteúdo é o amalgama do conhecimento do conteúdo e do conhecimento pedagógico geral. Nesta perspectiva, mais do que saber sobre o conteúdo daquilo que irá ensinar e dominar as estratégias pedagógicas, organizando-as e administrando-as para alcançar os objetivos de formação dos discentes, o professor realiza uma construção pessoal, entrelaçando suas vivências e seus conhecimentos, o que lhe permite elaborar uma concepção particular e aprofundada sobre o assunto que será motivo de seu ensino. A este tipo de conhecimento, Mizukami (2004b, p. 291) chama de conhecimento pedagógico do conteúdo e estabelece que:

O conhecimento pedagógico do conteúdo refere-se a um novo tipo de conhecimento do conteúdo, que é construído constantemente pelo professor ao ensinar a matéria e que é enriquecido e melhorado quando se amalgamam os outros tipos de conhecimentos explicitados na base. Inclui a compreensão do que significa ensinar um tópico de uma disciplina específica, assim como os princípios e técnicas que são necessários para tal ensino. [...] É o único conhecimento pelo qual o professor pode estabelecer uma relação de protagonismo: é conhecimento de sua autoria. É aprendido no exercício profissional.

Considerando o aspecto de construção pessoal do conteúdo, e o fato de que os professores bacharéis possuem pouco contato com as teorias da educação, é interessante observar os caminhos que estes professores percorrem para elaborar o seu próprio conhecimento didático do conteúdo. Há, inclusive um trecho, na entrevista narrativa da professora Artemis que menciona buscar a melhor maneira de abordar o conteúdo observando como outros professores tratam a matéria que ela leciona, na tentativa de tornar o conteúdo mais atrativo para os alunos. Isto demonstra a disponibilidade em encontrar a melhor maneira de lecionar o conteúdo.

Artemis: Eu gosto muito... Por exemplo, eu acho que todas as aulas destes cursinhos que fazem pela internet, Renato Saraiva, LFG, eu tenho, de trabalho, né. Porque eu digo, "Olha, não gostei

desta forma que eu passei", ou então tem sempre aquela matéria, aquele capítulo que você não dá bem, não sei como fazer, mas eu tenho que aprender como fazer. Então eu vou lá, e vou ver como é que o professor tal faz, como é que o professor tal faz, então aqui eu vou tentar aperfeiçoar.

Esta forma de buscar o conhecimento pedagógico do conteúdo é inusitada, todavia revela muito mais do que está aparente. Revela a ausência da formação pedagógica e a necessidade que a professora tem de supri-la através de exemplos de outros professores que ministram o mesmo conteúdo e são reconhecidos no mercado, tanto que ministram aulas em cursinhos concorridos preparatórios para os concursos de entrada das carreiras jurídicas.

O assunto surgiu novamente na 3ª Roda de Conversa. Alfa revela, também, que buscou fazer um curso tão somente para conhecer a forma como um professor de grande reputação na sua área ministrava aula.

Alfa: uma vez eu já cheguei a alguns anos atrás, a fazer um curso de contabilidade que assim, o conteúdo eu achava que não iria me acrescentar muita coisa, mas eu fiz só porque a pessoa que iria ministrar esse curso lá no Conselho, é uma raridade ele dar um curso, é um delegado da Receita Federal, é muito raro mesmo, tanto que esse eu fiz há uns sete anos atrás e ele nunca mais deu nenhum curso, só para observar, eu não fui com a preocupação de aprender nada, que era um curso até... assim, de um nível mais elementar, parece com o que eu dou em sala de aula aqui, mas era

só para observar o professor, porque como ele é assim um bam-bam-bam de uma didática fantástica, eu fui para verificar como é que ele ensina débito e crédito, como é que ele ensina fazer um lançamento contábil, entendeu? Então, como era a abordagem dele para os assuntos que se assemelham aos que eu trabalho em sala de aula, então meu objetivo foi isso!

Na continuação da conversa a professora Artemis, relata ao grupo o que já havia narrado na entrevista narrativa, falando inclusive, que fez investimentos financeiros para aquisição das aulas virtuais.

Artemis: Hoje depois que - nos cursos de Direito né? - abriram esses cursos pela internet, de gente que eu acho que é muito boa, eu adquiero muitos pra mim assistir, pra mim ver onde é que eu podia melhorar aquele tema...

Alfa: Isso! Como aborda determinado assunto...

Artemis: Porque tanta pessoa considerada tão boa, onde é que eu posso melhorar, onde é que eu posso né... Então assim, como eu trabalho muito só a minha disciplina, isso pra mim tem sido muito importante, muito importante, de fazer... eu acho que

melhorei muito depois que comecei a adotar essa prática. Comecei a adquirir vídeos pela internet, vídeo-aulas. E digo: "olha, esse tema que eu tinha dificuldade de dar em sala de aula, se eu tivesse usado esse exemplo"... Aí comecei a usar, como facilita, como abre... Porque o conteúdo você sabe, mas tem ainda algumas materiazinhas que a coisa... você não sabe e às vezes é uma besteira, um exemplo que você podia ter dado, que dificulta.

Ambas as professoras buscaram, através deste mecanismo, um aprimoramento na sua forma de ministrar o conteúdo de suas disciplinas, incorporando ao manancial dos seus conhecimentos pedagógicos aqueles que entendiam ser mais apropriados para suas atuações em sala de aula, realizando o protagonismo realçado por Mizukami (2004b).

Após os estudos de Shulman, Grossman (1990) foi a primeira autora que sistematizou os quatro componentes do conhecimento didático do conteúdo e nomeou-as: (1) o conhecimento dos propósitos para o ensino do conteúdo, (2) o conhecimento curricular do conteúdo, (3) o conhecimento das estratégias de ensino e (4) o conhecimento sobre a compreensão dos alunos.

O conhecimento dos propósitos para o ensino do conteúdo relaciona-se aos objetivos pessoais do professor na sua atuação em sala de aula. Seria a exteriorização dos valores e crenças adquiridos pelos professores ao longo do seu percurso profissional, e que influenciam suas escolhas e decisões na condução da sua disciplina, desde as estratégias escolhidas, até a forma de avaliação.

Neste sentido encontramos uma narrativa do professor Ípsilon, quando de sua entrevista narrativa. Naquela oportunidade ele refletia sobre sua forma de ministrar aulas e como ele via a atuação de outros professores.

Ípsilon: Preocupo-me com a comercialização de arquitetura. É o que eu vejo é que muitos colegas meus, que dão aula hoje, transmitem essa necessidade de comercializar arquitetura para os alunos. Enquanto toda a minha formação de Brasília é contra isso, nós achamos que o homem vem em primeiro lugar, o bem estar do ser humano está em primeiro lugar, viu? Isso me dói muito. É assim que dou as minhas aulas, mesmo que isto vá de encontro à marcha.

Neste sentido, a formação do professor, os valores que ele recebeu e que possui em sua atuação enquanto arquiteto norteia sua forma de ministrar aula, levando-o inclusive a sensação de desconforto diante da atuação dos seus colegas. Assim, é que o conhecimento dos propósitos para o ensino tem sentido avaliativo e comparativo ajudando na construção do corpus do conhecimento que o docente acredita ser necessário para formação de seus alunos, norteando, portanto, suas escolhas, e delimitando o que é preferível e prioritário na atuação docente.

O conhecimento curricular do conteúdo para Grossman (1990) corresponde ao conhecimento da disposição tanto vertical quanto horizontal da disciplina dentro da matriz curricular do curso, neste sentido é que muitas vezes os professores percebem que sua disciplina está deslocada em um determinado período do curso devendo ela ser oferecida a alunos dos primeiros semestres ou àqueles que estão mais avançados, é ainda este conhecimento que permite ao professor demonstrar aos alunos a importância do conteúdo a ser ministrado no todo do curso. Esta perspectiva só é possível se o professor tem noção do curso em que está inserido. A professora Teresa trouxe este conhecimento na 3ª Roda de Conversa

Teresa: O curso de arquitetura é um curso longo, cinco anos, então os primeiros dois semestres são disciplinas de fundamentação, como a gente chama, então o aluno não consegue ver direito qual é a relação daquilo que ele aprende lá nas disciplinas do prof. Ípsilon com o curso, eles tem dificuldade, então às vezes eles até ficam assim desinteressados no primeiro semestre, que dizem assim “não eu vim aqui eu quero é aprender a projetar, eu quero é aprender a construir...” e na verdade o primeiro e o segundo semestres são disciplinas de prática de desenho, interatividade, história da arte, coisas assim que depois... é claro que tem uma sequência, mas as vezes o aluno não consegue enxergar... Agora voltando para o tema aqui da roda, em relação à minha disciplina, é uma disciplina no terceiro período, ela é uma disciplina técnica, digamos assim, ela passa por períodos técnicos que eles vão aplicar nas disciplinas de projeto, as disciplinas de projeto são seis disciplinas, sequenciais no curso de arquitetura, então é o que eu tento assim motivar os alunos e também ver o que que eles já conhecem, é sempre que eu vou ministrar um conteúdo novo eu trago um exemplo prático, que eles veem na internet, que eles veem na televisão, que eles veem... Um exemplo que eu mostrei, que deu na televisão, eu estou trabalhando um conteúdo que era exatamente, teve um carro, um prédio em Londres que o sol bate e derreteu um pedaço do carro,

*não sei se vocês viram... Em Londres, passou no Jornal Nacional,
passou em todo lugar...*

Somente porque possui o conhecimento curricular do conteúdo é que a professora Teresa consegue realizar as necessárias conexões de sua disciplinas com as demais disciplinas do curso. O conteúdo a ser ministrado pelo professor não está desconectado do curso ao qual faz parte, e esta relação precisa ser realizada inclusive para realizar as escolhas das estratégias de ensino, que se constitui no terceiro componente do conhecimento didático do conteúdo.

O conhecimento das estratégias de ensino diz respeito às escolhas do professor quanto a melhor forma de ministrar a sua aula, quais os exemplos que vai utilizar, que tipo de demonstração ou experimento irá fazer, quais os equipamentos ajudarão o aluno a compreender melhor o conteúdo que pretende ministrar. É neste momento que encontramos as buscas da professora Alfa e Artemis pelas experiências de outros professores que ministram a mesma disciplinas que elas, para incorporar ao manancial dos seus conhecimentos das estratégias, novas formas que lhes ajudassem a conduzir assuntos que elas consideravam menos atraentes.

Por fim, o conhecimento sobre a compreensão do aluno completa o conhecimento didático do conteúdo na medida em que é importante saber para quem se está ministrando aula, quais seus conhecimentos anteriores, como estão apreendendo a matéria, quais os sinais demonstram se de fato estão aprendendo ou não. Este feedback é essencial para dar sentido ao trabalho do professor.

Na 3ª Roda de Conversa há um trecho da narrativa que Ágora reflete a respeito do conhecimento sobre a compreensão do aluno. Naquela oportunidade a professora demonstra a importância de buscar conhecer seus alunos individualmente, afastando da ideia anteriormente trazida a Roda (1ª Roda) sobre o aluno médio.

Ágora: Sempre eu faço na primeira aula uma apresentação. Eu só quero saber o nome e se trabalha, não precisa nem entrar em detalhe de nada não. Porque dependendo de onde ele trabalha, da relação do trabalho com a disciplina, a gente já vai também ficando com aquele indicador que aquele aluno pode ser provocado... Eu tenho uma aluna, ela trabalha na Secretaria Municipal da Juventude e eu me atualizo plenamente do que tá acontecendo inclusive a nível de congressos sobre algumas leis algumas medidas agora recente, né? Então como eu estava falando, se a gente tem essa concepção que o aluno é sujeito do processo, a gente vai provocá-lo para assumir esse papel de sujeito do processo, não aquele mero receptor de conhecimento, até porque essa... O próprio conhecimento também ele vai se complementando com informações que o próprio aluno vai trazendo. Agora com relação também à questão do aluno, a turma tem uma velocidade maior ou menor de cumprir com uma unidade e com outra, claro que depende da turma, mas o grande desafio é a gente dar conta do que foi programado até o final, avançando mais, avançando menos. E eu também acho o seguinte, que se você se coloca desta forma, nós temos que ensinar o aluno a aprender, o aluno chega aqui sem saber aprender! A gente precisa aprender a aprender! Como é que se aprende? Se aprende só escutando? Se aprende anotando? Se aprende fotografando? Como é que se aprende? Acho que isso é...

Alfa: E muda de aluno pra aluno...

Na perspectiva que o conhecimento sobre compreensão do aluno leva em consideração a necessidade de ter em conta o aluno como um protagonista do processo ensino aprendizagem, a visão de Ágora avança para trazer para suas aulas as vivências de seus alunos, suas experiências fora de sala de aula e suas expectativas inclusive para determinar a cadência da aula e condução do programa da disciplina.

Assim, o conhecimento pedagógico do conteúdo envolve os quatro aspectos mencionados que são indissociáveis, a análise dos propósitos do docente, a posição de sua disciplina diante da matriz curricular do curso, as estratégias que considera utilizar na condução de sua disciplina e os conhecimentos que os alunos trazem para sala de aula, suas idiossincrasias que faz cada turma única. E com esta configuração este conhecimento permite ao professor transformar e implementar o conhecimento do conteúdo a ser ministrado.

6 CONCLUSÃO: RECOLHENDO AS CADEIRAS

6 CONCLUSÃO: RECOLHENDO AS CADEIRAS

*É chegada a hora de recolher as cadeiras do alpendre,
É momento de apagar as luzes,
Não significa que a conversa acabou,
Ela nunca acaba, continua amanhã
Ao por do sol.
(ADRIANA MOURA, 2014)*

Sempre chega a hora de entrar, de recolher as cadeiras de espaguete que ficaram dispostas por horas também sendo ouvintes de tantas histórias contadas, experiências vividas e partilhadas. Mas sempre chega a hora de entrar. Não em razão da conversa ter tido fim e o silêncio ter pairado no ar. Não, muito ainda a ser conversado. Muito mais contaríamos se a lua já não estivesse alta no céu e o tempo ditasse a necessidade de descansar. Descanso que promete um vigor renovado pela manhã para novas aventuras serem contadas ao por do sol, quando as cadeiras voltarem a ser dispostas em círculos e a vontade de narrar tomar conta do alpendre novamente.

Concluir, chegar ao porto é necessário para partir novamente, na percepção de que novos começos se avizinham. No momento em que percebo a necessidade de findar este esforço investigativo, o faço na certeza de que coloco um ponto final, para, em algum momento, dentro em breve, começar um novo parágrafo. Mas colocar esse ponto não é uma tarefa fácil, uma vez que não considero esta pesquisa como uma investigação que comporte finalização, mas que, por sua natureza, comporta sempre novos olhares, outras perspectivas sobre o que foi até aqui estudado.

Chegando este momento, fico com a mesma sensação de espanto de Riobaldo, em Grande Sertões: "[...] Tem horas em que penso que a gente carecia, de repente, de acordar de alguma espécie de encanto." (ROSA, 1983, p. 62). Mas o acordar que proponho é para levar a novos sonhos, porque concordo com o poeta ao afirmar que "Sonhar, é acordar-se para dentro." (QUINTANA, 1997, p. 73).

A verdade é que o que era projeto se fez ato, tornou-se fato, concretizou-se. A despeito da complexidade que envolve um trabalho deste porte e desta natureza, o impulso, a coragem e o desejo de escrever se impuseram e realizei um texto cuja tessitura apresenta uma trama que busquei ordená-la com fios de cores

variadas o suficiente para torná-lo um texto de bonito padrão como, assim acredito, é o desejo de todo artista em relação a sua obra de arte. A tese que ora apresento é sem dúvida minha obra de arte, pelo seu ineditismo, pelo melhor, durante sua feitura, que consegui produzir em torno da temática e seu objeto de estudo.

Quando finalmente é chegado o momento de colocar um ponto final no esforço de pesquisa que permeou leituras e reflexões nos últimos anos, é importante retornar à questão norteadora deste trabalho, que foi apresentada em sua introdução: Que conhecimentos da experiência o professor bacharel produz e identifica como arcabouço necessário à prática educativa? Para responder a esta pergunta fundante, propus como objetivo analisar os conhecimentos da experiência que o professor bacharel produz e reconhece na sua ação docente. O objetivo geral delineou-se em outros objetivos mais específicos que estabelecem estreita relação com as particularidades decorrentes da temática inicialmente proposta nesta pesquisa: a) compreender as fontes do conhecimento da experiência do professor bacharel; b) discutir o papel do conhecimento da experiência na ação docente do professor bacharel.

Visualizando, com clareza, a pergunta que se colocava como norte da pesquisa, o passo seguinte foi a escolha da metodologia que foi desenvolvida para obtenção das respostas e compreensões necessárias. E dentre tantas possibilidades a escolha recaiu sobre a Narrativa de Formação, com a pretensão de adentrar na vida profissional dos professores bacharéis, para escutar, conversar, refletir, dizer e escrever sobre o feito e o narrado por esses professores. O interesse desta pesquisa, como se percebe, inclusive pela pergunta proposta, voltava-se a aspectos de experiência vivida.

E a escolha da metodologia terminou por direcionar, também, a escolha epistemológica da pesquisa, uma vez que a pesquisa narrativa se apresentou ao longo dos estudos e da produção dos dados como processo de investigação mas também como meio de formação dos sujeitos participantes, intermediando a constituição de sentidos dos sujeitos considerados seja no plano individual, seja quanto enquanto membros de uma comunidade. Para tanto, o trabalho foi ancorado nos estudos de Clandinin e Connelly (2010), Bertaux (2010), Souza (2006a, 2006b), Chené (2010), Josso (2010), entre outros.

Após o processo de escolha, descrito na introdução deste trabalho, dez professores se dispuseram a realizar diálogos entre si. Dispuseram-se a conversar

sobre suas experiências enquanto profissionais da docência. Todos professores bacharéis com mais de oito anos, que adentraram na sala de aula sem uma formação inicial voltada para a docência. Cabe reiterar que a seleção dos professores obedeceu aos seguintes critérios: 1) que todos fossem professores bacharéis; 2) que estivessem atuando no ensino superior em uma IES provada, cenário da pesquisa; 3) que todos contassem com mais 8 anos de exercício do magistério superior; 4) que tivesse ingressado no campo do ensino superior sem formação inicial para a docência ou qualquer formação continuada específica.

Esses critérios determinaram a escolha de professores com formação e trajetórias diversificadas na docência superior: três bacharéis em Direito, dois Assistentes Sociais, dois Arquitetos, uma Economista, um Administrador e uma Contadora. Essa singularidade dos sujeitos da pesquisa permitiu considerar os conhecimentos da experiência construídos e revelados pelos professores ao longo da produção dos dados, além da natureza e particularidade de sua constituição profissional.

O passo seguinte foi a definição dos instrumentos de produção dos dados da pesquisa. A pesquisa narrativa permite a utilização de um diversificado número de instrumentos para alcance dos dados que propicia resposta às questões norteadoras, e a multiplicidade dificulta a escolha. Após muita discussão, inclusive nas disciplinas específicas de Pesquisa Narrativa e Análise de Dados na Pesquisa Narrativa, cursadas ao longo dos estudos de doutoramento, a escolha recaiu sobre dois instrumentos: A Roda de Conversa e a Entrevista Narrativa.

A Roda de Conversa foi um instrumento desafiador, mas que produziu dados únicos em um formato de produção coletiva de relatos. As rodas ocorreram em três oportunidades com núcleos temáticos e objetivos específicos em cada momento de encontro. Houve uma preocupação com a criação do Ambiente de Roda, que é o ambiente que propicia o diálogo e a troca de experiências. Com a conversa, os professores lembravam o vivido, questionavam seus pares, concordavam e discordavam de opiniões emitidas.

A memória coletiva teve realce, durante as rodas, mas também a narrativa individual era atentamente acompanhada por todos. Foram momentos ricos de partilha e de formação. Uma formação a partir da experiência do outro, que ao contar suas experiências e suas vivências resignifica os fatos narrados, que ao escutar a singularidade do relato do outro reflete e questiona a sua própria prática.

Em que pese a ainda escassa produção teórica sobre Roda de Conversa como instrumento metodológico, busquei o substrato nas discussões de Warschauer (2001, 2002, 2004), Campos (2000) e Freire e Shor (1987).

A entrevista narrativa como instrumento de pesquisa permitiu um encontro individual com cada sujeito, momentos em que foram convidados a falar sobre seu percurso profissional na docência. Apesar de haver um roteiro orientador para realização das entrevistas, estas se caracterizaram pela leveza no narrar, demarcaram momentos em que os sujeitos visitaram sua memória para encontrar e escolher aqueles acontecimentos que tiveram maior realce no seu processo formativo e profissional. Como é próprio da pesquisa a exigência do rigor científico, a entrevista seguiu a orientação de Jovchelovich e Bauer (2010) e Clandinin e Connelly (2010).

Para a construção do trabalho a opção recaiu por uma forma mais linear de discussão dos dados encontrados na pesquisa. As narrativas dos professores estão presentes por todos os capítulos do trabalho, na tentativa de construir uma conversa com os professores interlocutores, sem deixar que isto acontecesse apenas em um ou dois capítulos dedicados para análise, ao contrário, a discussão teórica, a análise dos dados e os achados da pesquisa percorrem toda a redação do trabalho, sem descuidar da forma e do trato com os dados. Neste sentido, a escolha deste trabalho pela narrativa se alinha à compreensão de Clandinin e Connelly (2010, p. 26-27), ao afirmarem que "[...] a narrativa tornou-se um caminho para o entendimento da experiência. Nossa excitação e interesse pela narrativa têm sua origem em nosso interesse pela experiência".

Por meio das Entrevistas Narrativas e da Rodas de Conversas foi possível produzir dados que, se de todo não respondessem a questão norteadora proposta no introito desta pesquisa, pelo menos sinalizavam direcionamento neste sentido. É possível perceber destaques e partilhas acerca de aprendizagens decorrentes desta pesquisa e possíveis implicações e contribuições para a formação dos professores bacharéis e para o exercício de sua prática educativa.

O estudo apresenta entre seus resultados e constatações, discussões do contexto em que o professor bacharel, que atua no ensino superior, está inserido. O universo de atuação desses professores é complexo e contempla aspectos de ordem interna e externa às instituições educacionais. É um ambiente marcado pelo signo da mudança e dos controles externos e internos e o trabalho do professor é

constantemente avaliado por indicadores de várias ordens, exigindo deste profissional uma capacidade de adaptação e ocupação de espaços que antes não faziam parte de seu cotidiano. Ao professor do ensino superior é exigida a atividade de ensino, mas também a atividade de pesquisa e extensão, e que se adeque as tecnologias interativas da educação.

Os estudos sobre docência superior, prática educativa e conhecimento da experiência, no interior desta investigação, permitiram um olhar revelador sobre a prática e a formação dos professores bacharéis, possibilitando uma análise das perspectivas dos professores interlocutores sobre a sua própria experiência docente, permitindo, por conseguinte, a esses professores novas experiências e novos conhecimentos daí advindos.

Diante da definição de que tipo de prática o professor do ensino superior realiza na sua atividade em sala de aula, registramos a diferença entre prática educativa, pedagógica e docente, e considerando a prática educativa como um fenômeno que leva a uma prática formativa, conduzindo os sujeitos em formação para uma atuação autônoma, ética e cidadã. Desse modo, confirmo que os dados narrativos analisados evidenciaram que os professores colaboradores realizam bem mais que somente a prática docente, que a atuação em sala de aula, realizam uma prática eminentemente educativa, na medida em que não desincumbem somente com a ministração de sua aula, posto que neste ministério acrescentam outras discussões pertinentes, a exemplo de comportamentos necessários para os futuros profissionais, como ética, solidariedade, humanidade, enriquecendo o conteúdo, contextualizando-o também

Partindo então das premissas de que a prática desenvolvida pelos professores bacharéis é uma prática educativa, e que alguns desses profissionais, não tiveram formação inicial para a docência, reforçou meu propósito de compreender como o conhecimento da experiência é produzido e reconhecido pelos professores na sua prática educativa.

Nesse sentido, com base nas análises realizadas e nos pressupostos teóricos que orientaram este trabalho de pesquisa, considero que os professores constroem sua professoralidade por meio da formação continuada, mas que também fazem uso, de forma bastante frequente, dos conhecimentos advindos da experiência para solucionar as demandas decorrentes da sua prática.

Os conhecimentos da experiência, que também nomeio, no trabalho, de conhecimentos experienciais, são produzidos pelos professores de forma idiossincrática e situacional, e advêm de sua atuação profissional trazendo marcas do vivido dentro e fora da sala de aula, antes e durante o exercício da docência, o que permite fazer uma alusão à experiência e conhecimentos experienciais, nas pesquisas de Dewey (2011, 2007), Schön (2000), Larrosa (2002, 2011), por exemplo.

É bem verdade que nem sempre e em todas as situações esses conhecimentos são reconhecidos claramente pelos professores como um instrumento para solução de suas demandas cotidianas. Ocorre que ao narrarem seu dia a dia profissional fica claro que fazem uso do acervo adquirido por meio da experiência, mesmo que de forma intuitiva, às vezes.

Os dados trazem revelações, também, sobre tipos de conhecimento experiencial, discussão corroborada e fortalecida nos estudos de Shulman (2005) e García (1992). Entendem, a exemplo dos teóricos mencionados, que se trata de modalidades de conhecimentos necessários à ampliação e enriquecimento da atividade docente profissional, ou seja, o corpus de conhecimento do ensino, que se desdobra em conhecimento pedagógico geral, conhecimento do conteúdo, conhecimento do contexto e conhecimento didático do conteúdo.

As Rodas de Conversas, assim como as entrevistas, deixavam espaço para os professores conversarem sobre estes tipos de conhecimentos, dando margem para concluir que quanto ao conhecimento pedagógico geral os professores bacharéis demonstram um contato, ainda, incipiente. Há registros de lacunas nesse entorno, desde a formação inicial, oportunidade que não tiveram de acessarem a esse conhecimento, até a forma de perceberem que seus percursos de formação continuada foram (têm sido) poucos e, a rigor, não se voltam para a questão pedagógica na docência superior. Há inclusive narrativas que demonstram que os professores, equivocadamente, citam este conhecimento, como uma forma de burocratização da atividade docente. Em contrapartida, o conhecimento do conteúdo é bastante valorizado pelos professores em suas narrativas. Inclusive o conhecimento da prática profissional em relação àquilo que está sendo ministrado, é considerado, por alguns dos interlocutores, como um dos pressupostos para o sucesso docente na condução da sua disciplina, no ensino superior.

O conhecimento do contexto levou a diálogos que expressam a admiração dos professores diante do dinamismo e celeridade das mudanças que acontecem no seu cenário de trabalho. Demonstram que percebem as especificidades do ambiente em que estão inseridos, mas ao mesmo tempo também demonstram uma surpresa. Quanto ao conhecimento didático do conteúdo, comporta sinalizar, neste apanhado conclusivo, que para os docentes não basta dominar técnicas, estabelecer estratégias de ensino e dominar os conteúdos a serem discutidos em sala de aula, há necessidade de fazer adaptações/articulações, correlações entre os conhecimentos, encontrando a melhor estratégia para trabalhar o conteúdo, no dia a dia da prática profissional. Não obstante compreendam esta especificidade, até pelas lacunas formativas na área pedagógica, os professores procuram, de forma às vezes experimental, e outras vezes ensaiando imitar, com exemplo, outros docentes que ministram o mesmo conteúdo, buscando formas atraentes de conquistar sua turma, de exercitar seu jeito de ser professor e saber ensinar.

Os professores bacharéis fazem uso do conhecimento experiencial para a fortalecer o manancial de instrumentos que utilizam para o exercício de sua profissão docente. Suas narrativas apontam, pelo menos, para quatro direções consideradas *locus* de formação do conhecimento da experiência. A primeira direção diz respeito ao conhecimento prático, que decorre do dia a dia do professor na sala de aula. Trata-se de um conhecimento tácito, pessoal e assistemático, forjado pelo modo pessoal com o professor conduz seu dia a dia em sala de aula, como significa os acontecimentos a partir da necessidade de dar respostas imediatas aos problemas que acontecem quando está na ministração de sua aula, fazendo da sala de aula um rico ambiente de aprendizagem.

Nesse sentido, a análise dos dados produzidos evidencia que os professores evocam, mesmo que não expressem claramente, a figura do professor reflexivo, reformulando e adequando suas práticas no decorrer de sua ação educativa (SCHÖN, 2000). Mesmo que por vezes, o conhecimento prático seja confundido como sendo o conhecimento experiencial do professor, que apesar de compor o acervo não o define, pois a experiência nasce em outros espaços. Um desses espaços configura-se como aquele que nasce da interação do professor com seus pares, em um processo de reflexão partilhada, na conversa da sala dos professores, na troca de e-mails, na partilha de experiências e dificuldades, o que

permite a reconfiguração de suas próprias práticas. Os interlocutores da pesquisa reconhecem a importância dessas trocas e testemunham que é um ambiente que pode facilitar a resolução de situações difíceis.

Outra direção aponta que o *locus* de produção do conhecimento experiencial é o ambiente institucional. A IES impõe ao professor obediência a critérios específicos de postura profissional, mostrando uma configuração de organização aprendente, que pensa a si própria, que precisa qualificar os que nela estudam, mas também aqueles que nela ensinam. Os professores reconhecem que os cursos oferecidos pelas instituições de ensino em que atuam ajudam na condução do seu fazer docente, todavia revelam nos seus relatos uma perspectiva mais formal e menos reflexiva destes cursos, que tomam, a rigor, um formato prescritivo. Nesse sentido, parece forçosa a necessidade de que as IES promovam espaços de formação dos professores, elegendo formatos mais participativos e menos impositivos, visitando suas inquietações e fazendo do professor protagonista da sua própria formação, assumindo um projeto de formação elaborado, vivido e construído pela equipe pedagógica da instituição, incluindo, também, os professores que estão sendo formados.

E o último *locus* é o campo profissional dos professores bacharéis fora da docência. As narrativas revelam que, para a maioria dos professores, a experiência profissional na área que lecionam é essencial para o professor do ensino superior. Que a vivência profissional, do campo que leciona, municia o docente com exemplos práticos, e também lhe outorga autoridade e segurança que só a experiência e o reconhecimento profissional possuem. Assim, os professores creditam grande relevância aos conhecimentos experienciais que são advindos do campo de atuação prática fora da docência.

Mas é exatamente nesse aspecto que surge um outro problema, apesar da experiência ser grande fonte de conhecimento para os professores bacharéis, a falta de formação específica para a docência gera dificuldades e dilemas que poderiam ser sanados se houvesse esta exigência. A docência é uma profissão e partindo desta premissa é preciso que haja uma preparação específica pra ela, que no caso dos professores bacharéis deveria acontecer em nível de pós-graduação.

Encerrando os ditos conclusivos desta tese, lembro de um trecho do livro de Lewis Carrol, Alice no País das Maravilhas. Destaco o momento em que Alice se

encontra com o Gato, neste momento, ela está perdida, à procura de um caminho, e segue-se o diálogo iniciado por Alice:

"O senhor poderia me dizer, por favor, qual o caminho que devo tomar para sair daqui?"

"Isso depende muito de para onde você quer ir", respondeu o Gato.

"Não me importo muito para onde...", retrucou Alice.

"Então não importa o caminho que você escolha", disse o Gato. (LEWIS, 2002, p. 59).

Este trecho me remete às aulas ministradas no Programa de Pós Graduação em Educação da UFPI, que abriga esta pesquisa, quando em vários momentos os professores alertavam para a necessidade de um norte, de um encaminhamento da pesquisa, para que ela não se perdesse em qualquer caminho. Este norte foi a questão de pesquisa apresentada, e voltando a ela pretendo perceber se as palavras do Gato logo em seguida a este diálogo, quando Alice se inquieta, são verdadeiras: "Oh, você pode ter certeza que vai chegar", disse o Gato, "se você caminhar bastante." (LEWIS, 2002, p. 59)

Expresso, então, a pergunta norteadora desta pesquisa: Como os docentes bacharéis produzem e reconhecem o conhecimento da experiência? É certo que o conhecimento oriundo da experiência não é uma resposta adequada para suprir a ausência do conhecimento pedagógico, que deve ser discutido tanto na formação inicial, quanto, na formação continuada. Todavia, os professores bacharéis produzem conhecimentos que utilizam na sua atividade docente por meio da experiência que são inseridos no manancial dos instrumentos que fazem uso para dirimir os dilemas de sala de aula, de seus alunos, colaborando para a construção de um profissional ético e cidadão, que na compreensão e vivência da prática educativa, não só produzem conhecimentos, mas os assume como indispensáveis a este contexto particular da docência superior.

REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, Maria H. M. B. Construindo histórias de vida para compreender a educação e a profissão docente no Estado do Rio Grande do Sul. In: _____ (Org.). **História e histórias de vida: destacados educadores fazem a história da educação rio-grandense**. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 14-33.
- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2007.
- ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: questões de teoria e de método. **Educação Tecnológica**, v.10, n.1, p.29-35, Belo Horizonte, jan./jun. 2005.
- ARDOINO, Jacques. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: BARBOSA, J. G. (Coord.) **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: Editora da UFSCar, 1998. p. 24-49.
- BALZAN, Newton C. Indissociabilidade ensino-pesquisa como princípio metodológico. In: VEIGA, Ilma P. A; CASTANHO, Maria Eugênio L. M. **Pedagogia universitária: a aula em foco**. Campinas: Papyrus, 2000. p. 115-136.
- BARDIN, Laurence. **A análise de conteúdo**. 3.ed. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BEHRENS, Marilda A. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: MASETTO, Marcos T. **Docência na universidade**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1998. p.57-68.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: obras escolhidas**. São Paulo: Brasiliense, 1996. v.1.
- BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.
- BOLZAN, Dóris P. V.; SANTOS, Eliane G.; BASSO, Fabiane P. Docência orientada: uma possibilidade de aprendizagem para a docência na educação superior. In: Seminário Nacional de Pedagogia Universitária, 6, 2009. **Anais...** Santa Maria: UFSM, 2009. Disponível em: <
<http://w3.ufsm.br/gtforma/estagio1/c4dfd9f0078a555f0f07221ed8a7039d.pdf>>.
Acesso em: 12 jul. 2014.
- BOLZAN, Dóris P. V.; POWACZUK, Ana C. H. Aprendizagem docente no ensino superior: a docência em caráter substitutivo. In: Congresso Internacional de Educação, 6, 2009. **Anais...** São Leopoldo, 2009. 1 CD-ROM.
- BORGES, Cecília. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP: UNICAMP, ano 22, n. 74, p. 59 -76, abr. 2001.

BOURDIEU, Pierre. O campo científico. In: ORTIZ, Renato. **Pierre Bourdieu: sociologia**: Ática, 1983.

_____. **A ilusão biográfica, razões práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas: Papirus, 1996.

_____. **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 1997.

BRASIL. Decreto nº 2.207, de 15 de abril de 1997. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas nos arts. 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2207.htm>. Acesso em: 3 maio 2014.

_____. Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória nº 1.477-39, de 8 de agosto de 1997, e nos arts. 16, 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2306.htm>. Acesso em: 3 maio 2014.

_____. Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001. Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3860.htm>. Acesso em: 3 maio 2014.

_____. Decreto nº 5.225, de 1º de outubro de 2004. Altera dispositivos do Decreto no 3.860, de 9 de julho de 2001, que dispõe sobre a organização do ensino superior e a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5225.htm>. Acesso em: 3 maio 2014.

_____. Decreto nº 5.773, 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5773.htm>. Acesso em: 3 maio 2014.

_____. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm>. Acesso em: 6 maio 2014.

_____. Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9131.htm>. Acesso em: 5 maio 2014.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 3 maio 2014.

BRITO, Antônia E. Sobre a formação e a prática pedagógica: o saber, o saber-ser e o saber fazer no exercício profissional. In: MENDES SOBRINHO, José Augusto de Carvalho (Org.). **Formação e prática pedagógica: diferentes contextos de análises**. Teresina: EDUFPI, 2007.

BRITO, Antônia; CABRAL, Carmen L. O.; LIMA, Maria G. S. B. Docência superior: apontamentos sobre pedagogia universitária. In: DIAS, Ana M. I. et al. (Org.). **Docência universitária: saberes e práticas em construção**. Belém: IFPA/Unama, 2011. p. 140-146.

CAMPOS, Gastão W. S. **Um método para análise e co-gestão de coletivos: a constituição do sujeito, a produção de valor de uso e a democracia em instituições: (o método da roda)**. São Paulo: HUCITEC, 2000.

CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro?: das promessas às incertezas**. São Paulo: ARTMED, 2006.

CANDAU, Vera. M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, Aline M. M. R.; MIZUKAMI, Maria das Graças N. (Org.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCar, 1996. p. 139-152.

CAPPELLETI, Isabel. F. **A docência no ensino de 3º grau**. In: D'ANTOLA, Arlette (Org.). **A prática docente na universidade**. São Paulo: EPU, 1992. p. 13-19.

CARLINI, Alda L. O professor do ensino superior e a inclusão digital. In: CARLINI, Alda L.; SCARPATO, Marta (Org.). **Ensino superior: questões sobre formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2008. p. 83-94.

CHAMLIAN, Helena C. Docência na universidade: professores inovadores na USP. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 118, p. 41-64, mar. 2003.

CHENÉ, A. Narrativa de formação e formação de formadores. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 129-142.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Uberlândia: EDUFU, 2011.

COLOMBO, Sônia S. et al. **Nos bastidores da educação brasileira: a gestão vista por dentro**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

COUTO, Mia. **Estórias abensonhadas**. Lisboa: Caminho, 2009.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CUNHA, Maria I. da. Sala de aula: espaço de inovações e formação docente. In: ENRICONE, Délcia; GRILLO, Marlene. (Org.). **Educação superior: vivências e visão de futuro**. Porto Alegre: EDUPUCRS, 2005. p. 71-82.

CUNHA, Maria I.; FERNANDES, Cleoni M.; FORSTER, Mari M. Avaliação externa e os cursos de graduação: implicações políticas na prática pedagógica e na docência. **Revista Avaliação**, Campinas, SP: Unicamp, ano 8, v. 8, n.1, p. 11-26, mar. 2003.

DEWEY, John. **Democracia e educação**: capítulos essenciais. Paulo: Ática, 2007.

_____. **Experiência e educação**. Petrópolis: Vozes, 2011.

DIAS, Ana M.I. Desenvolvimento profissional do docente na educação superior: entre redes e sentidos, por uma política de desenvolvimento profissional nas ies. In: DIAS, Ana M. I. et al (Org.) . **Desenvolvimento profissional docente na educação superior**: entre redes e sentidos. Fortaleza: Edições UFC, 2009.

DINIZ, Débora. **Carta de uma orientadora**: o primeiro projeto de pesquisa. Brasília: Letras Livres, 2012.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. São Paulo: Perspectiva, 1977.

ENRICONE, Délcia. A sala de aula universitária como cenário da docência. In: ENRICONE, Délcia; GRILLO, Marlene (Org.). **Educação superior**: vivências e visão de futuro, Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005. p. 83-98.

ESTEVE, José M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1999. p. 93-124.

FARIAS, Isabel M. S. Mudar a prática de ensino e suas implicação na cultura docente: sobre o desafio de aprender. **EDUCAS**: Educação, Cultura Escolar e Sociedade, 2008. Disponível em: < <http://educas.com.br/blog/?p=27>> Acesso em: 13 jul. 2014.

FINGER, Matthias. As implicações socioepistemológicas no método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 119-128.

FIORENTINI, Dario; SOUZA JR., Arlindo J.; MELO, Gilberto F. A. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, Corinta M. G.; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elizabete M. A. **Cartografia do trabalho docente**. Campinas, SP: Mercado da Letras, 1998. p. 307-335.

FRANCO, Maria A. S. Práticas pedagógicas nas múltiplas redes educativas. In: LIBÂNEO, Carlos; ALVES, Nilda (Org.). **Temas de pedagogia**: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012. p. 169-188.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011a.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011b.

FULLAN, Michel. **Change forces: the sequel**. London: Falmer Press, 1999.

GARCÍA, Carlos M. Como conocen los profesores la materia que enseñan: algunas contribuciones de la investigación sobre conocimiento didáctico del contenido. Ponencia presentada al **Congreso Las didácticas específicas en la formación del profesorado**, Santiago de Compostela, España, 6-10 jul. 1992. Disponível em: <www.prometeo.us.es/mie/pub/marcelo>. Acesso em: 21 jan. 2014.

_____. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Editora Unijuí, 1998.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

GROSSMAN, Pamela. **The making of a teacher: teacher knowledge and teacher education**. New York: Teachers College Press, 1990.

GUEDES-PINTO, Ana L.; SILVA, Leila C. B.; GOMES, Geisa G. **Memórias de leituras e formação de professores**. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JESUS, Regina de Fátima de. Sobre alguns caminhos trilhados... ou mares navegados... Hoje, sou professora. In: VASCONCELOS, Geni A. N. (Org.). **Como me fiz professora**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 21-42.

JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito... Ao sujeito da formação. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 59-80.

JOVECHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Org.) **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 90-113.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. **Análise da conversação: princípios e métodos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

KOLB, David A. **Experiential learning: experience as the source of learning and development**. New Jersey: Prentice Hall, 1984. Disponível em: <<http://academic.regis.edu/ed205/kolb.pdf>>. Acesso em: 1º maio 2014.

LARROSA, Jorge B. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar/Abr 2002 nº 19. p. 20-28.

_____. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, v.19, n2, p.04-27, jul./dez. 2011.

LEWIS, Carroll. **Alice no país das maravilhas**. eBooksBrasil, 2002. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/alicep.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2014.

LIBÂNEO, José C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez Editora, 2006. p. 53-79.

_____. **Adeus professor, adeus professora?: Novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 2009.

MASETTO, Marcos T. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO, Marcos T. (Org.). **Docência na universidade**. Campinas: Papirus, 1998. p. 9-25.

_____. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MIZUKAMI, Maria G. N. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. In: REALI, Aline M. M. R.; MIZUKAMI, Maria G. N. **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: Ed UFSCar, 1996. p. 59-91.

_____. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria: UFSM, v. 29, n. 2, 2004a. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2004/02/a3.htm>>. Acesso em: 22 jun. 2014.

_____. Relações universidade-escola e aprendizagens da docência: algumas lições de parcerias colaborativas. In: BARBOSA, Raquel L. L. (Org.). **Trajetórias e perspectivas de formação de professores**. São Paulo: Editora UNESP, 2004b. p. 285-314.

LOBATO, Monteiro. **Memórias de Emília**. São Paulo: Brasiliense, 1950.

MONTERO, Lourdes. **A construção do conhecimento profissional docente**. Lisboa: Instituto Piaget, 2005.

MORAES, Maria C. Contextualizando a problemática educacional. In: ENRICONE, Delcia; GRILLO, Marlene (Org.). **Educação superior: vivências e visão de futuro**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005. p. 25-46.

MOROSINI, Marília C. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: _____ (Org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000. p. 11-20.

MUSSI, Amali A. **Docência no ensino superior: conhecimentos profissionais e processos de desenvolvimento profissional**. 2007. 247 f. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2007.

NÓVOA, António. As ciências da educação e os processos de mudanças. In: PIMENTA, Selma G. **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 1996. p. 17-67.

_____. Formação de Professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 15-34.

_____. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. NÓVOA, António; FINGER, Mathias. **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 9-25.

OLIVEIRA, A. M. M. Escrever, inscrever-se, autorizar-se. autobiografias e formação existencial. In: ABRAHÃO, Maria H.; FRISON, Lourdes M. (Org.). **Pesquisa (auto)biográfica temas transversais: Práticas docentes e práticas de (auto)formação**. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012. p. 43-78.

OLIVEIRA, Inês B.; GERALDI, João W. Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão. In: OLIVEIRA, Inês .B. (Org.) **Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão**. Petrópolis, RJ: DP et Alli: Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010. p. 13-28.

PACHECO, José A.; FLORES, Maria A. **Formação e avaliação de professores**. Porto: Porto Editora, 1999.

PARINI, Jay. **A arte de ensinar**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2007.

PESSOA, Fernando. **O eu profundo e outros eus**. 11. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

PIMENTA, Selma G.; ANASTASIOU, Léa G. C. **Docência no ensino superior**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 63-77.

POWACZUK, Ana C. H; BOLZAN, Doris P. V. Docência em caráter substitutivo: lugar de aprendizagem docente no ensino superior. **Políticas Educativas**, Campinas, v. 1, n. 2, p. 62-74, jul. 2008. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/Poled/article/view/18300/10779>>. Acesso em: 3 jun. 2014.

QUINTANA, Mario. **Quintana de bolso**. Porto Alegre: L&PM, 1997.

RICOUER, Paul. Reconstruir a universidade. **Revista Paz e Terra**, Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, n. 9, p. 51-59, 1969.

ROLDÃO, Maria C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 94-103, jan./abr. 2007.

ROSA, Guimarães. **Grande sertões: veredas**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

ROSEMBERG, Dulcinéia S. Os caminhos trilhados. In: _____. **O processo de formação continuada dos professores universitários**: do instituído ao instituinte. Niterói: Wak, 2002. p. 23-45.

SÁ-CHAVES, Idália. A construção do conhecimento profissional pelos professores do 1º ciclo do Ensino Básico. In: TAVARES, José; BRZEZINSKI, Iria (Org.). **Conhecimento profissional de professores**: a práxis educacional como paradigma da construção. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001. p. 133-151.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional de professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1999. p. 63-92.

SANTAMARINA, Cristina; MARINAS, José M. Historias de vida e historia oral. In: DELGADO, Juan M.; GUTIÉRREZ, Juan (Org.). **Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales**. Madri: Síntesis, 1995. p. 259-287.

SANTOS, Izequias E. **Manual de métodos e técnicas de pesquisa científica**. 7. ed. rev. atual. Niterói: Impetus, 2010.

SAVIANI, Demerval. A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidade. **Póiesis Pedagógica**, Catalão: Programa de Pós-Graduação em Educação do Departamento de Educação da Universidade Federal de Goiás. v. 8, n. 2, ago/dez 2010, p 4-17.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SHULMAN, Lee S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. **Revista de Currículum y formación del profesorado**, 9, 2, p. 1-30, 2005. Disponível em: <<http://www.ugr.es/~recfpro/Rev92.html>>. Acesso em: 21 mar. 2014.

SILVA, Rita C. O professor, seus saberes e suas crenças. In: GUARNIERI, Maria Regina (Org.). **Aprendendo a ensinar**: o caminho nada suave da docência. 2. ed. Campinas: Autores Associados; Araraquara: Programa de pós-graduação em educação escolar da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, 2005. p. 25-44.

SOUZA, Elizeu C. de. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista Educação em Questão**, Natal: UFRN, n. 11, p. 22-39, jan/abr, 2006a.

_____. **O conhecimento de si**: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB, 2006b.

_____. Abordagem experiencial: pesquisa educacional, formação e história de vida. História de vida e formação de professores. **Boletim 1**, Rio de Janeiro: SEED-MEC, mar. 2007. p. 14-22.

SOUZA, JOÃO F. **Práticas pedagógicas e formação de professores**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

SQUIRRA, Sebastião. Sociedade do Conhecimento. In: MARQUES DE MELO, José. M.; SATHLER, Luciano. **Direitos à comunicação na sociedade da informação**. São Bernardo do Campo, SP: UMESP, 2005. p. 254-265.

TARDIF, Maurice et al. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Revista Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 04, v. 1, p. 215-233, 1991.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TAVARES, José. Construção do conhecimento profissional no ensino superior. In: TAVARES, José; BRZEZINSKI, Iria (Org.). **Conhecimento profissional de professores: a práxis educacional como paradigma de construção**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001. p. 17-52.

THERRIEN, Jacques; NÓBREGA-THERRIEN, Silvia M. Docência universitária: a racionalidade intersubjetividade de uma prática de formação profissional e cidadã. In: DIAS, Ana M. I. et al (Org.) **Docência universitária: saberes e práticas em construção**. Belém: IFPA/Unama, 2011. p. 156-167.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Construção do conhecimento em sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2005.

VASCONCELOS, Maria L. M. C. Contribuindo para a formação de professores universitários: relato de experiências. In: MASETTO, Marcos. (Org.). **Docência na Universidade**. Campinas: Papyrus, 2012. p. 85-102.

VEIGA, Ilma P. A. As contribuições da metodologia do ensino superior para o desenvolvimento profissional de docentes universitários: questões epistêmicas. In: EGGERT, Edla [et al] (Org.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 206-217.

VEIGA, Ilma P. A.; CASTANHO, Maria E. L. M. (Org.). **Pedagogia universitária: A aula em foco**. Campinas: Papyrus, 2000.

VEIGA, Ilma. **Aventura de formar professores**. Campinas: Papyrus, 2009.

VERHINE, Robert E.; DANTAS, Lys M. V. **Avaliação da educação superior no Brasil: do Provão ao ENADE**. 2005. Disponível em: <<http://www.isp.ufba.br/avaliação%20da%20Ed%20Superior%20do%20Provao%20ao%20ENADE.pdf>>. Acesso em: 17 jun. 2013.

VOLPADO, Gildo. **Profissionais liberais professores: aspectos da docência que se tornam referência na educação superior**. Curitiba: Editora CRV, 2010.

WARSCHAUER, Cecília. **Rodas em rede: oportunidades formativas na escola e fora dela**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

_____. **A roda e o registro**: uma parceria entre professor, aluno e conhecimento. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. **Rodas e narrativas**: caminhos para a autoria de pensamento, para a inclusão e a formação. 2004. Disponível em : <http://www.rodaeregistro.com.br/pdf/textos_publicados_3_rodas_e_narrativas_caminhos_para_a_autoria.pdf>. Acesso em: 4 jan. 2014.

WEIDUSCHADT, Patrícia; FISCHER, Beatriz T. D. História oral e memória: aportes teórico-metodológicos na investigação de trajetórias docentes. In: FERREIRA, Márcia O. V.; FISCHER, Beatriz T. D.; PERES, Lúcia M. V. **Memórias docentes**: abordagens teórico-metodológicas e experiências de investigação. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livros, 2009. p. 66-84.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZANTEN, Agnés V. Pesquisa qualitativa em educação: pertinência, validade e generalização. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 1, p. 25-45, jan./jun. 2004. Disponível em <http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva_2004_01/03_artigo_zanten.pdf> Acesso em: 31 jul. 2012.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008.

ZOCCOLI, Marilise M. S. **Educação superior brasileira**: política e legislação. Curitiba: Ibpex, 2009.

APÊNDICES

APÊNDICE A- Termo de consentimento livre e esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICA EDUCATIVA
ORIENTADORA: PROF.^a DR.^a MARIA DA GLÓRIA SOARES BARBOSA LIMA
ORIENTANDA: ADRIANA BORGES FERRO MOURA

Dados de identificação

Título do Projeto: **O conhecimento da experiência e desenvolvimento profissional docente: caminhos que se entrelaçam no fazer docente do professor bacharel**

Pesquisador Responsável: Adriana Borges Ferro Moura

Instituição a que pertence o Pesquisador Responsável: Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEEd)- UFPI

Telefones para contato: (86) 3237 1214 (86) 8827 2571

Nome do voluntário: _____

RG. _____

Esclarecimentos da pesquisa

Você, professor bacharel, com mais de cinco anos de docência superior, está sendo convidado a participar do estudo : **O conhecimento da experiência e desenvolvimento profissional docente: caminhos que se entrelaçam no fazer docente do professor bacharel**. O estudo do desenvolvimento profissional do professor de direito é necessário para se observar como o professor bacharel, através da reflexão crítica, produz o conhecimento da experiência enquanto arcabouço necessário para o desenvolvimento da atividade docente, por isso a sua participação é importante.

O objetivo deste estudo é Investigar como o professor bacharel, através da reflexão crítica, produz o conhecimento da experiência enquanto arcabouço necessário para o desenvolvimento da atividade docente.

Não será feito nenhum procedimento que lhe traga qualquer desconforto ou risco à sua vida.

Você poderá ter todas as informações que quiser e poderá não participar da pesquisa ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem qualquer tipo de prejuízo. Pela sua participação no estudo, você não receberá qualquer valor em dinheiro, mas terá a garantia de que todas as despesas necessárias para a realização da pesquisa não serão de sua responsabilidade. Seu nome não aparecerá em qualquer momento do estudo, pois você será identificado com um nome fictício.

Termo de consentimento livre, após esclarecimento

Eu, _____ (nome legível), li e/ou ouvi o esclarecimento acima e compreendi para que serve o estudo e qual procedimento a que serei submetido. A explicação que recebi esclarece os riscos e benefícios do estudo. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento, sem justificar minha decisão e que isso não me trará prejuízos. Sei que meu nome não será divulgado, que não terei despesas e não receberei dinheiro por participar do estudo.

Eu concordo em participar do estudo.

Assinatura

APÊNDICE B- Autorização institucional

**SOCIEDADE PIAUIENSE DE ENSINO SUPERIOR LTDA.
INSTITUTO CAMILLO FILHO
DIRETORIA GERAL**

AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Por este instrumento, fica autorizada a realização da pesquisa intitulada “**O conhecimento da experiência e desenvolvimento profissional docente: caminhos que se e entrelaçam no fazer docente do professor bacharel**”, sob responsabilidade da Profa. Dra. **Maria da Glória Soares Barbosa Lima** e da Profa. Ma. **Adriana Borges Ferro Moura**, com o objetivo investigar como o professor bacharel produz o conhecimento da experiência enquanto arcabouço necessário para o desenvolvimento da atividade docente, e tendo como sujeitos a serem pesquisados professores bacharéis, com mais de anos de experiência no magistério superior, com vínculo profissional com esta instituição.

Teresina, 22 de janeiro de 2013

Prof. Charles Carvalho Camillo da Silveira
Diretor Geral

APÊNDICE C- Carta convite

Teresina, 22 de janeiro de 2013

Caros professores,

Estou desenvolvendo uma pesquisa para a minha tese de doutoramento sobre a formação continuada dos professores bacharéis e gostaria de convidá-lo para fazer parte como professor interlocutor deste trabalho.

O tema da pesquisa é: O conhecimento da experiência e desenvolvimento profissional docente: caminhos que se e entrelaçam no fazer docente do professor bacharel.

Para alcançar o objetivo que me proponho (que é investigar como o professor bacharel produz o conhecimento da experiência enquanto arcabouço necessário para o desenvolvimento da atividade docente) gostaria de realizar uma entrevista com você (que será um pouco diferente, porque a metodologia é difere um pouco do conhecido método pergunta e resposta) e solicitar sua participação em algumas rodas de conversas que acontecerão em pelo menos duas oportunidades, podendo, se for o caso, se estender um pouco em número.

Tenho realizado estudos sobre a formação continuada dos professores e cada vez mais concordo com Paulo Freire quando ele diz que “Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.”

Queria convidá-lo a refletir comigo esta realidade e descobrirmos juntos os caminhos que percorremos para nos tornarmos professor.

Caso aceite este convite será chamado a assinar um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que faz parte do protocolo para a pesquisas que envolvem seres humanos, conforme a Resolução CNS 466/12.

Para o aceite, solicito que me encaminhe um e-mail com a resposta desta carta para o endereço: profadrianaferro@gmail.com

De logo agradeço a disponibilidade e a atenção dispensadas.

Cordialmente

APÊNDICE D- Termo de confidencialidade

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICA EDUCATIVA
ORIENTADORA: PROF.^a DR.^a MARIA DA GLÓRIA SOARES BARBOSA LIMA
ORIENTANDA: ADRIANA BORGES FERRO MOURA

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: CONHECIMENTO DA EXPERIÊNCIA E PRÁTICA EDUCATIVA:

Caminhos que se entrelaçam no fazer docente do professor bacharel.

Pesquisador responsável: Maria da Glória Soares Barbosa Lima

Doutoranda: Adriana Borges Ferro Moura

Instituição/Departamento: PPGEd UFPI

Telefone para contato:

Local da produção de dados: Instituto Camillo Filho

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade dos sujeitos cujos dados serão colhidos por meio de gravação das entrevistas com professores bacharéis do Instituto Camillo Filho Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas no arquivo pessoal das pesquisadoras por um período de 4 anos sob a responsabilidade da Sra. Adriana Borges Ferro Moura. Após este período, os dados serão destruídos.

Teresina, 02 de dezembro de 2012

Maria da Glória Soares Barbosa Lima

Adriana Borges Ferro Moura

APÊNDICE E- Declarações das pesquisadoras

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICA EDUCATIVA
ORIENTADORA: PROF.^a DR.^a MARIA DA GLÓRIA SOARES BARBOSA LIMA
ORIENTANDA: ADRIANA BORGES FERRO MOURA

DECLARAÇÃO DAS PESQUISADORAS

Ao Comitê de Ética em Pesquisa - CEP
Universidade Federal do Piauí

Nós, Maria da Glória Soares Barbosa Lima e Adriana Borges Ferro Moura, pesquisadoras responsáveis pela pesquisa intitulada **“O conhecimento da experiência e desenvolvimento profissional docente: caminhos que se e entrelaçam no fazer docente do professor bacharel”** declaramos que:

- Assumimos o compromisso de cumprir os Termos da Resolução nº 466/12 , de 12 de Dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde e demais resoluções complementares à mesma (240/97, 251/97, 292/99, 303/2000, 304/2000 e 340/2004).
- Assumimos o compromisso de zelar pela privacidade e pelo sigilo das informações, que serão obtidas e utilizadas para o desenvolvimento da pesquisa;
- os materiais e as informações obtidas no desenvolvimento deste trabalho serão utilizados apenas para se atingir o(s) objetivo(s) previsto(s) nesta pesquisa e não serão utilizados para outras pesquisas sem o devido consentimento dos voluntários;
- os materiais e os dados obtidos ao final da pesquisa serão arquivados sob a responsabilidade de Adriana Borges Ferro Moura da área de Educação da

UFPI; que também será responsável pelo descarte dos materiais e dados, caso os mesmos não sejam estocados ao final da pesquisa.

- não há qualquer acordo restritivo à divulgação pública dos resultados;
- os resultados da pesquisa serão tornados públicos através de publicações em periódicos científicos e/ou em encontros científicos, quer sejam favoráveis ou não, respeitando-se sempre a privacidade e os direitos individuais dos sujeitos da pesquisa;
- o CEP-UFPI será comunicado da suspensão ou do encerramento da pesquisa por meio de relatório apresentado anualmente ou na ocasião da suspensão ou do encerramento da pesquisa com a devida justificativa;
- o CEP-UFPI será imediatamente comunicado se ocorrerem efeitos adversos resultantes desta pesquisa com o voluntário;
- esta pesquisa ainda não foi total ou parcialmente realizada.

Teresina, 1º de outubro de 2013

MARIA DA GLÓRIA SOARES BARBOSA LIMA

CPF: 065.656.203-00

Pesquisadora responsável

ADRIANA BORGES FERRO MOURA

CPF: 478962803-53

Pesquisadora

APÊNDICE F- Roteiro da entrevista narrativa .

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICA EDUCATIVA
ORIENTADORA: PROF.^a DR.^a MARIA DA GLÓRIA SOARES BARBOSA LIMA
ORIENTANDA: ADRIANA BORGES FERRO MOURA

ROTEIRO DA ENTREVISTA NARRATIVA

1. Professor, gostaria que me narrasse sua experiência em sala de aula, desde seu encontro com a docência até os dias de hoje, realçando o que contribuiu para sua atuação em sala de aula. E, ainda, como a experiência colabora para a sua atuação profissional como docente.

As questões 2 a 6, só devem ser formuladas se não forem relatadas, de logo, pelo professor quando da narrativa referente à 1ª questão.

2. Durante a sua formação inicial já almejava a carreira docente?
3. Por que fez a opção pela docência do ensino superior?
4. Fale sobre sua experiência enquanto profissional: quando iniciou a carreira, os cursos, as instituições que trabalhou, condições de trabalho, relacionamento com colegas e alunos, avaliações, preparação de aulas.
5. Qual avaliação você pode fazer de suas primeiras aulas comparando-as com as de hoje?
6. O que lhe ajuda a ser professor (avaliação discente, problemas surgidos em sala de aula e soluções adotadas, reformulação das aulas e dos planos de curso, cursos de atualização docente, semana pedagógica...)?

APÊNDICE G- Roteiro orientador da 1ª roda de conversa

Acolhimento:

Mesa preparada com café , beiju e bolo.

Apresentação.

Escolha dos pseudônimos.

Na mesa instrumentos de sala de aula, pincel, apagador, cadernos e livros.

Antes da Conversa:

Professores,

Estamos reunidos para nossa primeira conversa. Todos nós somos professores bacharéis com mais de oito anos de sala de aula. Neste primeiro momento gostaria que refletissem e partilhassem sobre o que, para vocês, significa ser professor do ensino superior. Como deve atuar o professor do ensino superior?

APÊNDICE H- E-mail orientador da 2ª roda de conversa

2ª Roda de Conversa: Deparando-se com o inusitado em sala de aula

Em uma sala de aula, muitas coisas inusitadas podem acontecer. O professor faz o planejamento do conteúdo, mas tem que estar ciente que a docência possui um caráter de ineditismo e improvisação.

Não há técnicas mágicas para a realização da atividade docente, e o ensaio, com a possibilidade sempre presente do erro, ainda é o melhor meio de testar as técnicas, por isto, talvez, que a atividade docente se renova a cada ano e/ou semestre letivo, para nos dar uma nova chance de testar outras técnicas até acertarmos ou errarmos novamente.

Antes da nossa próxima roda de conversa gostaria que lembrassem de situações inusitadas e/ou surpreendentes que aconteceram durante sua atuação como professor (a), gostaria ainda que lembrassem como solucionaram o problema surgido e se voltaram a fazer uso da solução em outras oportunidades.

Sábado compartilharemos.

APÊNDICE I: E-mail orientador da 3ª roda de conversa

Professores,

Neste nosso 3º encontro conversaremos sobre o conhecimento da experiência.

O quê, no nosso dia a dia, contribui para a nossa atuação como docente?

Qual o papel dos nossos alunos?

Qual o papel das conversas na sala dos professores?

Qual o papel da instituição de ensino?

Vamos tentar fazer um esforço de memória para lembrarmos de situações que nos propiciaram aprendizados e que passamos a incorporar no nosso dia a dia.

Aguardo ansiosamente nosso encontro.

Abraços,

Adriana