

POÉTICA DO PROFESSOR FORMADOR EM CURSOS DE LICENCIATURA  
POETICS OF THE TEACHER EDUCATOR IN TEACHING DEGREE COURSES  
POÉTICAS DE LA FORMACIÓN DE DOCENTES EN CURSOS DE  
LICENCIATURA

Luzia Áurea Bezerra Albano Barbosa<sup>1</sup>  
Carmen Lúcia de Oliveira Cabral<sup>2</sup>

**RESUMO:** Esse artigo buscou compreender as finalidades e características das atividades teórico-práticas de professores formadores, considerando as implicações na formação e atuação desses professores em cursos de licenciatura. Na organização metodológica, a entrevista compreensiva, conforme proposta por Kaufmann JC (2013) e Silva RF (2012), apresenta-se como método que se alinha ao problema e objeto da pesquisa, coerente com a concepção fenomenológico-hermenêutica. Na construção teórica fundamentada, utilizam-se as falas dos interlocutores, como instrumento de análise, discussões e construção de conhecimentos. As discussões foram referenciadas com base nas contribuições de Freire P (1996), Morosini MC (2006), Gatti BA (2019) e Franco MARS (2012). A docência multifacetada requer do professor formador a articulação das atividades de ensino, pesquisa, extensão, planejamento, ministração de aulas em cursos da educação básica e educação superior, entre outras. Compreende-se que a poética do professor formador é formar-se, continuamente, no exercício da docência. Os resultados apresentam referências sobre docência multifacetadas e professores formadores, tendo em vista a valorização, construção da identidade e atuação no processo de formação de professores. Ao mesmo tempo, retiram-se da invisibilidade os sentidos de ensinar a ensinar através da subjetivação das práticas formativas e objetivação da docência.

4232

**Palavras-chave:** Professor Formador. Docência Multifacetada. Entrevista Compreensiva.

**ABSTRACT:** This article aimed at understanding the purposes and characteristics of the theoretical-practical activities of teacher educators, considering the implications for the training and performance of these teachers in teaching degree courses. In the methodological organization, the comprehensive interview, as proposed by Kaufmann JC (2013) and Silva RF (2012), is presented as a method that aligns with the problem and the object of the research, consistent with the phenomenological-hermeneutic conception. In the grounded theoretical construction, the interlocutors' statements are used as an instrument for analyses, discussions and construction of knowledge. The discussions were referenced based on the contributions of Freire P (1996), Morosini MC (2006), Gatti BA (2019) and Franco MARS (2012). Multifaceted teaching requires the teacher educator to articulate activities of teaching, research, extension, planning, teaching techniques in basic and higher education courses, among others. It is understood that the poetics of the teacher educator is to be trained continuously in the teaching practices. The results show references on multifaceted teaching and teacher educators, considering the appreciation, construction

<sup>1</sup> Profa. Ma. Docente no Instituto Federal do Piauí (IFPI).

<sup>2</sup> Profa. Dra. Docente na Universidade Federal do Piauí (UFPI).

of identity and performance in the process of training teachers. At the same time, the meanings of teaching are removed from invisibility through the subjectivation of formative practices and the objectivation of teaching.

**Keywords:** Teacher Educator. Multifaceted Teaching. Comprehensive Interview.

**RESUMEN:** Este artículo buscó comprender los propósitos y características de las actividades teórico-prácticas de los formadores de docentes, considerando las implicaciones para la formación y desempeño de estos docentes en cursos de pregrado. En la organización metodológica, la entrevista integral, propuesta por Kaufmann JC (2013) y Silva RF (2012), se presenta como un método que se alinea con el problema y objeto de la investigación, consistente con la concepción fenomenológico-hermenéutica. En la construcción teórica fundamentada, los discursos de los interlocutores se utilizan como instrumento de análisis, discusión y construcción de conocimiento. Las discusiones fueron referenciadas a partir de los aportes de Freire P (1996), Morosini MC (2006), Gatti BA (2019) y Franco MARS (2012). La enseñanza multifacética requiere que el formador de docentes coordine la docencia, la investigación, la extensión, la planificación, la docencia en los cursos de educación básica y educación superior, entre otros. Se entiende que la poética del formador de docentes es capacitarse continuamente en el ejercicio de la docencia. Los resultados presentan referentes sobre la enseñanza multifacética y la formación de docentes, con miras a valorar, construir identidad y actuar en el proceso de formación docente. Al mismo tiempo, los significados de enseñar a enseñar salen de la invisibilidad mediante la subjetivación de las prácticas formativas y la objetivación de la enseñanza.

**Palabras-clave:** Formadores de Docentes. Enseñanza Multifacética. Entrevista  
Compreensiva.

## INTRODUÇÃO

A formação e atuação do professor formador em cursos de licenciatura carecem de pesquisas e estudos que contribuam na compreensão e valorização no que tange à complexidade da docência na educação superior, integrando atividades desenvolvidas por professores e alunos nas dimensões de ensino, pesquisa e extensão. Em especial, quando se observa o professor formador atuando de forma plural e singular, conforme as peculiaridades dos diferentes níveis e modalidades de ensino numa mesma instituição, caracterizada como docência multifacetada. Este estudo, recorte da tese de doutorado intitulada “As Bases Epistemológicas da Docência e a Prática Formativa dos Professores nas Licenciaturas no IFPI”, aborda como objeto de estudo as práticas formativas de professores que atuam nos cursos de licenciatura no Instituto Federal do Piauí (IFPI).

A docência multifacetada requer do professor formador a articulação das atividades de ensino, pesquisa, extensão, planejamento, ministração de aulas em cursos da educação básica e educação superior, entre outras. Considerando essa realidade, urge indagar: Quais

atividades teórico-práticas são desenvolvidas como professor formador e quais as peculiaridades dessas atividades no contexto do IFPI – Campus Teresina Central? Nessa perspectiva, este recorte da pesquisa, tem como objetivo compreender as finalidades e características dessas atividades, considerando as implicações na formação e atuação de professores nos cursos de licenciatura.

Na organização metodológica, a entrevista compreensiva, conforme proposta por Kaufmann JC (2013) e Silva RF (2012), apresenta-se como método que se alinha ao problema e objeto da pesquisa, coerente com a concepção fenomenológico-hermenêutica. Seu emprego possibilita ao pesquisador a leitura dos sentidos atribuídos pelos interlocutores incluindo as finalidades das atividades teórico-práticas de professores formadores. Na construção teórica fundamentada, utilizam-se as falas dos interlocutores, como instrumento de análise, discussões e construção de conhecimentos acerca do objeto de estudo.

Compreende-se que a poética do professor formador, tem sua estruturação e desenvolvimento discursivo analítico mediante dois sentidos que dela decorrem e, por conseguinte, a ela se articulam. Inclui discussões e considerações sobre a complexidade da docência do professor formador, parece ser esta sua poética. A poética de um artesão no desenvolvimento do ofício de ensinar a futuros professores, que bem mais do que inspiração ou intuição, requer conhecimento e domínio de saberes constituídos, requisitando, também, uma prática reflexiva como apoio à prática formativa e firme atitude de ensinar e de ensinar a ensinar no desempenho de sua prática docente. Compreende-se que a poética do professor formador é formar-se, continuamente, no exercício da docência.

Os resultados desse estudo apresentam-se como referências no processo de compreensão sobre docência multifacetada e professores formadores, contribuindo para aprofundar as discussões acerca do professor formador, tendo em vista a valorização, construção da identidade e atuação no processo de formação de professores. Ao mesmo tempo, retiram-se da invisibilidade os sentidos de ensinar a ensinar. Entendendo sentido como todo aspecto intencional e valorativo, atrelado às finalidades e justificativas das atividades formativas.

## MÉTODOS

A opção por trabalhar com a abordagem qualitativa em educação impõe a atenção e a relevância sobre o processo de pesquisa, desde a formulação da questão problema à apresentação e discussão dos resultados alcançados. A pesquisa qualitativa, como é da sua

natureza, requer mais tempo e dedicação na preparação dos instrumentos de coleta e análises de dados, pois supõe o contato direto e intenso do pesquisador com a realidade concreta a ser investigada.

O entendimento da postura do pesquisador como seu principal instrumento, desperta a capacidade de dar sentido ao que observa, ouve, lê, interpreta e compreende em relação aos demais interlocutores. Os interlocutores da pesquisa são considerados sujeitos com capacidades de discernimento, análise, ação, reflexão e que dão sentido e significado às relações que estabelecem no tempo e no espaço de sua existência. Nas pesquisas fenomenológico-hermenêuticas, as concepções mais frequentes definem o homem como ser-no-mundo, ser-com-outros e ser-inacabado (GAMBOA SS, 1998, p. 105). Existe uma intencionalidade nos sujeitos que dá sentido e significado às coisas e fenômenos do vivido ou às coisas advindas das experiências.

A compreensão de um fenômeno, em contexto educacional em que se busca a essência das coisas em sua totalidade, através da linguagem dos sujeitos, está para além da realidade objetiva como resultado de práticas institucionais e das ações dos sujeitos que as praticam no percurso de sua formação e atuação docente. Dessa forma, na organização metodológica, a entrevista compreensiva se apresenta como método que se alinha ao problema e objeto da pesquisa. Em que buscamos a construção teórica fundamentada na docência subjacente às práticas formativas do professor formador como expressão da reflexividade e das experiências vividas presentes nas falas dos interlocutores, como instrumento de análise. O movimento em busca dos sentidos e significações, da subjetivação à objetivação, considerando a dinâmica - compreensão, interpretação, nova compreensão - resulta na construção do objeto, constituindo novos aportes teóricos consoantes às finalidades da pesquisa.

A entrevista compreensiva, proposta por Kaufmann JC (2013), é coerente com a abordagem fenomenológico-hermenêutica como aporte metodológico, seja pela relevância que reporta à linguagem como ferramenta capaz de expressar as percepções dos sujeitos, seja porque a entrevista compreensiva considera que a fala, tendo como unidade básica a palavra, é o meio através do qual é possível captar a essência dos interlocutores em suas percepções e concepções de mundo, de si e do outro. A conversação com os interlocutores desenvolveu-se orientada por grade de perguntas, observando os rigores do método e suas respectivas técnicas. Como fio condutor da percepção da fala, a escuta sensível na perspectiva de Barbier

R (1998), contribui na compreensão e interpretação das falas, como um dos elementos colaborativos no conjunto dos aportes metodológicos.

Na entrevista compreensiva, “a questão da interpretação da fala do outro, da palavra percebida como ato concreto do sujeito, como guia da realidade social e como meio de expressão da cultura, é um eixo central” (SILVA RF, 2012, p. 456). A lógica ou movimento de construção do conhecimento, a partir da interpretação e compreensão da relação sujeito-objeto, é inversa ao que é comum aos demais métodos de investigação científica. O ponto de partida não é representado por premissas ou formulações teóricas definidas a priori; essas são tecidas como resultado do artesanato intelectual (MILLS CW, 2009) do pesquisador, através de achados, garimpados nos subterrâneos dos sentidos de seus interlocutores.

A inversão do modo de construção do objeto é, ao mesmo tempo, o eixo central do método, por possibilitar outra forma de construção do objeto, assim como, a fragilidade metodológica da entrevista compreensiva, quando questionada sob o viés da rigorosidade e validade científica do método. Quanto à indagação – o que é “construir o objeto”? Kaufmann JC (2013, p. 42) argumenta que “a expressão vem, de fato, das ciências exatas e da teoria clássica do conhecimento”, que tem sido utilizada pela Sociologia sem que se busque uma compreensão de seu sentido. Quando se trata de inverter a sequência da construção de conhecimento, a maneira de organização dos problemas e construção das teorias, o autor adota outra sequência de fases, “o trabalho de campo não é mais instância de verificação de uma problemática preestabelecida, mas o ponto de partida desta problematização” (KAUFMANN JC, 2013, p. 44).

Os conteúdos obtidos através de conversações agregam concepções, pedaços de histórias de vida, autoanálises, reflexões, observações, dilemas, conflitos, contradições, de modo que cada tipo de conteúdo expõe uma abordagem específica. Por que, então, os sujeitos falam? De onde falam? O que falam? Como falam? Esses questionamentos são suscitados a cada escuta. A cada análise de fala. A interpretação do material, culmina na construção de conceitos ou expressões que, em dado momento da escuta e da escrita, se revelaram satisfatórios como objetos de conhecimento.

O movimento inverso de “baixo para cima”, ou seja, da realidade concreta à realidade social, predispõe a construção de teoria ou base conceitual, sendo esta uma das características da entrevista compreensiva. Orientada por leituras sobre o objeto de estudo, a construção da grade de perguntas é uma espécie de “elemento” desencadeador das demais etapas:

conversação com os interlocutores, sucessivas escutas das gravações da conversação, elaboração de fichas de interpretação e planos evolutivos, culminando com a construção da base conceitual, portanto, a construção do conhecimento.

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

A grade de perguntas constitui-se numa sequência lógica de perguntas ordenadas por temas, tendo em vista a produção de dados. Embora não seja o momento mais importante do método da entrevista compreensiva, sua elaboração requer bastante atenção, numa sequência ordenada e lógica rumo à condução e efetivação da entrevista. A propósito, comporta pontuar que “As primeiras perguntas têm uma importância particular, pois elas dão o tom”, como assim refere Kaufmann JC (2013, p. 75).

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

Como interlocutores, participaram da pesquisa 08 (oito) professores formadores, graduados/ licenciados em diferentes áreas, que atuam como docentes nos cursos de licenciatura no IFPI – Campus Teresina Central, sendo esse o critério básico utilizado na composição do perfil dos interlocutores. Os demais critérios de inclusão: professor efetivo da Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT) com atuação nos cursos de Licenciatura e outras modalidades de cursos ofertados no Campus; pertencer ao quadro docente do Campus Teresina Central há 04 anos ou mais; aceitar o convite para contribuir como participe na pesquisa consoante os critérios de inclusão e a natureza da pesquisa qualitativa em educação, quanto aos objetivos e métodos da pesquisa.

Os cuidados éticos, implícitos à coleta e divulgação de dados, foram acordados antes do início das entrevistas realizadas por meio do Meet Google, visando ao anonimato e proteção dos participantes, por meio da leitura e aceite de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Os codinomes utilizados para identificar os interlocutores foram sugeridos pelos mesmos, quando indagados ao final da entrevista, que nome ou expressão os identificariam, considerando suas respectivas trajetórias, na formação e atuação docente.

## RESULTADOS

A docência multifacetada requer ao professor formador a articulação das atividades de planejamento, ministração de aulas em cursos da educação básica e educação superior. Orientações em atividades práticas em laboratórios de ensino e experimentais, atuação em cargos ou funções na gestão escolar, participação em colegiados, núcleos e comissões, orientações aos alunos. O desenvolvimento de práticas formativas que envolvem a participação dos pares e alunos dos níveis médio e superior, através da mediação em atividades de extensão que envolvem a comunidade interna e externa a instituição. A proposição e participação em projetos e programas de pesquisas em parcerias com outras instituições de ensino e as atividades de extensão na relação escola-sociedade, entre outras.

4238

No contexto da docência multifacetada e, considerando essa realidade, em dado momento da conversação, indagamos aos interlocutores: Quais atividades teórico-práticas são desenvolvidas como professor formador e quais as peculiaridades dessas atividades no contexto do IFPI – Campus Teresina Central? Tendo em vista compreender as finalidades e características dessas atividades considerando as implicações na formação e atuação de professores nos cursos de licenciatura.

Notadamente, os professores estão mais envolvidos com as atividades de ensino e enfrentam dificuldades na articulação das demais dimensões, a pesquisa e extensão. Conforme fala expressa pelo interlocutor Respeito: “Nessa parte aí, eu estou devendo, eu estou muito preso ao ensino. Eu estou muito preso ao ensino mesmo! Talvez porque eu não saiba fazer essa parte aí. Eu vejo assim, diante do fato de não ter uma dedicação exclusiva, meu tempo fica corrido”. A questão da produtividade acadêmica, afeta os professores universitários, que têm diferentes vínculos com a instituição, a exemplo dos professores com ou sem dedicação exclusiva.

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

Os conflitos pessoais e profissionais quanto ao desenvolvimento de atividades de pesquisa e extensão envolvem vários aspectos. Aspectos relacionados à avaliação da produção acadêmica, aos indicadores quantitativos e qualitativos da produtividade acadêmica do professor formador; à produção acadêmica como critério de avaliações externa e interna das instituições superiores de ensino, que também impõem ao pesquisador uma dinamicidade na produção científica e acadêmica.

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

As atividades de extensão implicam diretamente na formação e atuação docente, na melhoria das atividades da sala de aula universitária, no exercício da prática reflexiva, na aproximação dos aspectos teórico-práticos de suas respectivas áreas de interesses e disciplinas. Favorecendo, ainda, uma contrapartida às escolas de educação básica, através das práticas formativas e intervencionistas, assim como na formação dos professores e aprendizagem dos alunos. As contribuições e articulações das atividades de ensino, pesquisa e extensão possibilitam processos dinâmicos de construção de conhecimentos dos sujeitos envolvidos com múltiplos objetos de estudos e pesquisas.



Na relação entre sujeitos e objetos de conhecimentos, as trocas de experiências, integram alunos, professores e demais participantes em diversos contextos sociais, lugares e espaços de formação. Nessas circunstâncias, a busca do conhecimento, implica a participação ativa, desde as atividades de observação até as necessárias intervenções numa dada realidade, tendo em vista contribuir na melhoria da educação, da escola, do ensino, da aprendizagem. O expressivo legado das atividades de pesquisa e extensão é estimular e desenvolver o espírito investigativo da ciência.

É inerente à natureza da construção do conhecimento científico a busca do como e por que as coisas acontecem. O início é sempre mais difícil. Pesquisar sobre o quê? Sob qual perspectiva do objeto de estudo? Mas, seus resultados implicam sempre na construção de um novo homem, uma nova sociedade. Para García CM (1999), a fase de formação permanente inclui todas as atividades planejadas pelas instituições ou até pelos próprios professores de modo a permitir o desenvolvimento profissional e aperfeiçoamento em ensino. As atividades da pesquisa e extensão articuladas ao ensino agregam outros conhecimentos que contribuem como forma de desenvolver a docência em diferentes perspectivas.

As atividades teórico-práticas despertam o espírito científico, fortalecendo e estimulando as potencialidades dos alunos no que concerne ao gosto pela pesquisa. Os projetos de extensão ajudam a apurar o olhar do futuro professor para a sociedade, para a escola de educação básica, começando a ver e entender seus desafios com possibilidades de intervenções. Imbricados nesse processo, começa a despertar o sentimento de pertencimento como partícipes na construção de uma escola diferente.

A interlocutora Vida, traduz em sua fala o entusiasmo pelas atividades de pesquisa e extensão: “Eu tenho hoje um propósito que é a gente conseguir, através do Laboratório Didático de Ensino de Ciências, aproximar-se das escolas públicas. Eu quero fazer um projeto mais direto, de pegar uma escola campo ou várias escolas campo e a gente fazer o Laboratório Didático dentro dessas escolas campos. A gente fazer o IFPI, enquanto escola de formação de professores, mais presente dentro dessas escolas”. As atividades de pesquisa e extensão são espaços da formação e atuação docente que possibilitam a participação coletiva, momentos de discussões, de pensar juntos mediando os conflitos de ideais e pensamentos divergentes entre os pares. Em que o professor formador também exercita as habilidades de mediação em diferentes áreas de conhecimento e de atuação profissional. A perspectiva da visão holística da situação problema, agrega diferentes vertentes e olhares.

Como expressa a fala de JJ: “[...] eu sempre procuro desenvolver projetos e, eu gosto muito. Todas as minhas disciplinas práticas, os alunos são convidados a fazer um projeto de intervenção que eles fariam numa escola”. A busca pelas inovações no ensino, através de uma atividade que desafia o aluno a pensar uma escola diferente para uma dada realidade. O trabalho colaborativo e participativo, a atenção ao que o outro fala, a oportunidade da escuta, o direito à fala. O exercício do ato educativo tão necessário à sociedade. O despertar de pequenas iniciativas na construção da responsividade docente.

O sentido de despertar no estudante, na fase de formação docente inicial, a autonomia para observar as situações problemáticas e tomar as próprias decisões. Conforme implícito na fala de JJ: “Os alunos, em todas as disciplinas são convidados a desenvolver esses projetos, apresentar a teoria, defender e apresentar na prática. [...]. Eu acho isso muito legal! Isso o torna independente. Melhora a percepção dele sobre o ensino e, faz com que ele seja um professor diferente”. Na fala desse interlocutor, a satisfação em projetar a imagem do futuro professor em situações análogas. JJ conclui suas considerações com enunciado profético: “Quando ele chegar lá na escola, ele vai ter uma inquietação que vai ser própria da formação dele. Ele jamais vai aceitar ficar parado ou ver laboratório fechado ou não fazer prática. Ele vai fazer, com certeza!” Esse olhar ou visão para além da sala de aula e dos laboratórios, falar dessas atividades no momento da pandemia, longe da escola, favoreceu aos interlocutores se aprofundarem nas análises das atividades.

A ausência das atividades presenciais e rotinas de trabalho, provocou uma pausa em que foi possível ressignificar as práticas formativas. Foram esses os momentos da entrevista em que os interlocutores falaram um pouco mais de si, como se estivessem falando aos alunos. Interessante essa sintonia, o aluno mesmo ausente, esteve presente o tempo todo, representado pelo professor, presente na fala do professor. Pergunto, então, a título de melhor discernimento: O professor formador é tendencioso a enxergar o mundo através dos olhos dos alunos? Isso é peculiar ao professor formador? Se sim, compreendo se sente confortável nessa situação. Porque assimila que não é sua imagem refletida no aluno, posto que estão lado a lado, a mirarem o futuro. O que vislumbram?

Vislumbram possibilidades no universo da docência, a ser explorado através do movimento articulado das atividades de ensino, pesquisa e extensão. A tríplice articulação se expande até onde o olhar pode alcançar o porvir, sempre na vanguarda da docência. Aquela sensação de que a docência é um horizonte de possibilidades. Olhar a sala de aula.

Da sala de aula lançar o olhar para fora da escola, para o mundo e orientar o aluno em busca de mais conhecimentos. O conhecimento da realidade integrado aos demais conhecimentos e saberes subjacentes às atividades de ensino, pesquisa e extensão como resultado e ponto de partida das práticas formativas.

Compreendi que essa é a percepção do interlocutor Dinâmico, expressa em sua fala: “[...] A gente vai para praça, a gente vai para a sociedade, para um bairro, para uma escola. A gente toma um banho de realidade, a gente diz e mostra a coisa para o aluno. [...]. Tudo isso dá um banho de realidade no aluno. O professor formador não tem que estar apenas dentro da sala de aula, ele tem que pesquisar com seu aluno. Ele tem que ensinar a pesquisar. Ele tem que pesquisar junto com o aluno. [...] O mundo mudou, é muito dinâmico. Ele tem que ensinar coisa nova para o aluno sair um professor novo”. O papel da universidade na oferta da formação profissional, por intermédio da atuação dos professores formadores, cumpre uma função importante nesse aspecto, elevar o nível político, acadêmico, científico e cultural dos futuros professores, a partir de suas concepções e experiências na formação inicial.

Preparar profissionais aptos e qualificados ao exercício da atividade profissional, com capacidade de se reinventar, de posicionar-se na vanguarda dos acontecimentos que afetam a comum existência. A formação inicial requer acesso aos conhecimentos até aqui constituídos. Requer ativa participação em sua (re)construção, fazendo uso desses conhecimentos como ferramentas de imersão no contexto social local e global. Razão pela qual as atividades de ensino, quando desarticuladas de seus aspectos teórico-práticos e das atividades de pesquisa e extensão, talvez não deem conta de alcançar os objetivos da educação superior, inviabilizando o cumprimento de sua função, no caso a formação do professor. As dificuldades na articulação das atividades de ensino, pesquisa e extensão universitárias, no contexto da formação de professores, podem ser superadas pelo professor formador, com a adoção de iniciativas próprias e institucionais. Transparece a convicção de que a construção da identidade docente como professor formador é complexa, requer aprendizagem docente e investimentos na formação.

A propósito, emergiu da fala da interlocutora Persistência uma observação sobre peculiaridades das atividades de ensino na docência multifacetada, tendo em vista a complexa relação que aproximam teoria e prática no desvelamento da realidade sob diversas perspectivas. Em dado momento em que, a partir de suas experiências na educação básica e

na educação superior, ressignifica as práticas formativas. Em reforço e ilustração, registro a fala da interlocutora Persistência: “[...], eles não vão aprender do mesmo jeito. É algo que precisa assim, a gente ter um olhar diferenciado, por isso que eu disse para você que é muito cansativo. A preparação de uma aula, o formato, as discussões, os debates. Às vezes, eu acabo de dar aula no ensino médio e, já tenho que entrar no superior”. A dinâmica do professor formador, na preparação, desenvolvimento e avaliação da aula, constitui etapa complexa e desafiadora em que o professor se coloca por inteiro em seu campo de atuação docente, vivenciando o planejamento e a prática docente para públicos diferenciados em curto espaço de tempo.

A experiência na docência multifacetada em cursos de licenciatura, presente na fala de Persistência: “Eu tenho que elaborar todo o meu pensamento, toda a minha dinâmica dentro daquele público ali, que é diferente do médio”. O exercício da prática reflexiva que atenda as demandas das atividades teórico-práticas da formação docente implica em organizar o conjunto dos conhecimentos. A integração de estratégias de pensamento, de concepções, com encadeamentos de ideias para sistematizar, processar e estabelecer diálogos com os alunos acerca do conhecimento a ser elaborado, como um prático reflexivo com capacidade de promover a participação e protagonismo dos alunos. Tendo em vista, na perspectiva do protagonismo profissional e social, promover mudanças na escola e na sociedade.

4243

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

Nessa perspectiva, o interlocutor Inacabado se posicionou da seguinte forma: “Eu sou um professor que eu hoje, eu tenho plena consciência dessas experiências que eu já obtive, dessas minhas práticas. Assim, como orientar os alunos a também a fazer o mesmo”.

As atividades de ensino, pesquisa e extensão se orientam pelo sentido da docência, ensinar para que os alunos alcancem os objetivos propostos para o curso, a disciplina, a aula, as atividades e profissão docente. É da autonomia do professor formador a escolha e organização de atividades intervencionistas, utilizando estratégias cuidadosamente integradas aos objetivos e ao perfil dos alunos. Para o interlocutor Inacabado, “o básico do básico de todo professor é ter o domínio daquilo que ele vai ensinar e que, diante da realidade dos alunos, saiba intervir utilizando estratégias corretas para ensinar para aquele público específico”. Em que haja a criatividade e criticidade ao ensino de forma coerente com as finalidades do professor formador e as expectativas e interesses dos alunos, seja na educação básica ou na educação superior.

Sobre a coerência entre as finalidades das atividades do professor formador e os interesses dos alunos em diferentes níveis, essa relação passa por fases de transição quando o professor, não tem a experiência de atuação na educação superior e, mais especificamente, no contexto da formação docente. É um processo de adaptação que afeta o professor e deixa marcas frente aos primeiros desafios como professor formador. O interlocutor Poema, em sua fala, expressa o processo de adaptação à docência multifacetadas, para atuar de forma concomitante na educação superior, lembrando que, à época, já possuía uma identidade construída como professor no ensino médio. É como diz Poema: “Eu passei pela falta de experiência e tive que me esforçar muito para tentar acompanhar o ritmo da graduação. É algo mais, além de aula, da aula do quadro, seriam as aulas práticas em laboratório, seria o envolvimento em eventos, a organização de palestras, a organização de outras atividades, supervisão de estágio”. Um rol de atividades teórico-práticos para as quais o interlocutor não tinha sido preparado na formação docente inicial e na formação pela escola básica.

O exercício da docência é complexo, mas o desafio motiva o professor formador. De alguma forma, essa parece ser a poética do professor, um artesão no ofício de ensinar, que não é pura inspiração ou intuição. Os conhecimentos e saberes constituídos e responsividade docente, o impulsiona a aprender uma nova maneira de ensinar, ensinando (MAGALHÃES EG, 2016; CUNHA MI, 2010). No jogo do claro e escuro, delineia sua identidade docente, através da reflexividade.

Como o professor formador supera a si mesmo? O interlocutor Poema compreende dessa forma: “[...] Eu não tinha acesso pra eu perguntar pra eles, ficava com vergonha, assim e tal. Aí disse: Vou aprender aqui na raça. Ai eu fiz! Naquela tentativa e erro, dá certo, dá

errado. Uma hora você acerta e vai (pensando), pois foi dessa forma. Foi difícil também!” O professor dialoga com o ser docente imbricado em si mesmo. Interessante a fala do professor ao falar consigo mesmo, no encontro com o professor que já foi um dia, contemplando o empoderamento docente, que vivenciou e a compreensão de que é possível aprender sempre. Eis a boniteza de ser professor formador! O protagonismo docente pelo reconhecimento de ser autor da própria história e identidade profissional.

No dia a dia da sala de aula, nos encontros fortuitos nos corredores da escola, na sala de professores, todos esses espaços promovem atividades com os pares e alunos. São espaços de falas e escutas como atividades produtivas que também podem ser caracterizadas como práticas formativas, pois existem nessas relações os sujeitos, as trocas de experiências, informações e conhecimentos. Diante de novas situações com as quais ainda não tinha se deparado, o professor formador enfrenta a realidade, responde, vivencia e, ainda vai contar essas peculiaridades em sala de aula, com orgulho e como conteúdo em sua atuação docente. O professor formador gosta de falar de si mesmo para ilustrar a docência. Em especial, quando vivencia a dinamicidade da escola, em situações e atividades que, periodicamente, desempenha como colaborador na gestão, presidindo ou participando de comissões, concomitantes às tarefas de ensino, pesquisa e extensão.

4245

A participação na gestão escolar possibilita outras experiências, informações e conhecimentos sobre a organização da escola, que também colaboram no desempenho em sala de aula. Como exemplo, as atividades desenvolvidas nos períodos em que atuam em coordenação de curso ou em outra função como gestor. Em contraponto a sala de aula. O interlocutor Poema, fala sobre essa experiência: “[...] a gestão é muito burocrática, muito melindroso, papel, memorando, resolver problemas [...]. Ali, eu tenho que resolver de lâmpada queimada, banheiro sujo, professor que não veio, algum entrevero com aluno. A gente tenta resolver tudo ali”. São atividades de rotina na escola, atividades técnico-burocráticas que fazem, às vezes, o professor formador sentir a falta e necessidade da sala de aula.

Nessa direção, Poema acrescenta: “Aí, quando diz assim, é a hora da minha aula, para mim é uma diversão. Eu me divirto nas minhas aulas, hoje. Eu digo assim para meus alunos: - Vamos crescer! Aproveita para crescer, como pessoa, como professor, como profissional. Daqui uns dias, nós vamos ser amigos de trabalho e eu quero ter o prazer em dizer que você foi meu aluno. Não me venha com aquela aula, que ninguém suporta. É essa a mensagem”.

O prazer na docência, o que dá sentido à docência são as atividades onde existe a participação direta com os alunos, essas são atividades prazerosas para os professores, mesmo em períodos de atividades remotas devido a pandemia do corona vírus – Covid 19.

## DISCUSSÃO

É no universo da docência que o professor adquire a capacidade de refletir sobre sua formação e atuação docente, na tensão entre o modo universal de exercer a docência e as demandas que desafiam à ressignificação em contextos específicos. Em que o conjunto de conhecimentos – bases epistemológicas - que orientam à reflexividade, em atos contínuos de confrontar saberes e práticas docentes, articulando os conhecimentos específicos aos contextos de contínuas e aceleradas mudanças na sociedade. Na organização dos pressupostos básicos que orientaram a construção do objeto ora em estudo, considerando a complexidade que envolve a temática, é importante ressaltar a docência universitária em sua universalidade e singularidade.

A atuação do professor formador em suas pluralidades e peculiaridades requer o exercício da prática reflexiva como apoio à prática formativa e firme atitude de ensinar e de ensinar a ensinar. Compreende-se que a poética do professor formador é formar-se, continuamente, no exercício da docência. A compreensão dessas dimensões na docência multifacetada, na relação entre o universal e o singular, está orientada pelas contribuições de Morosini MC (2006) sobre a Pedagogia Universitária. Essa tem como objeto de estudo o ensino, a aprendizagem e a avaliação na universidade e a preocupação com a formação docente para o exercício pedagógico profissional. O exercício profissional da docência edifica saberes específicos não arbitrários aos espaços e tempos em que se concretiza, desde que genuinamente problematizados e sistematizados à luz das bases epistemológicas que a orientam.

No contexto brasileiro, “critica-se e escreve-se muito sobre Ensino Superior, mas produz-se pouco conhecimento sobre a pedagogia que o sustenta” (MOROSINI MC, 2006, p. 57-58). Para tanto, propõe o direcionamento de pesquisas para o entendimento sobre a qualidade do ensino universitário e, em especial para as mudanças que redesenham o perfil das universidades contemporâneas pós-avaliação. Nessa perspectiva, elenca quatro pontos que parecem responder aos desafios político-pedagógicos da revitalização e da avaliação: o

docente como intelectual público, o conhecimento social, a inovação pedagógica, a avaliação institucional e redes e teias de conhecimentos.

A concepção de que não existe uma didática que permita homogeneizar o ensino, dito superior, coloca algumas inquietações e reflexões à Pedagogia Universitária numa perspectiva inovadora. Questionamentos ao desafio do ensinar e do aprender em diferentes carreiras profissionais no espaço de uma instituição contraditória como é a universidade. A estrutura da educação superior no Brasil caracteriza-se como diversificada, são instituições públicas e privadas com opções de ofertar cursos de graduação e pós-graduação. De forma peculiar, acentuamos a estrutura dos institutos federais de educação, autarquias pluridisciplinares e multicampi, com oferta de cursos numa perspectiva vertical, desde a formação básica, técnica e tecnológica. Os cursos de qualificação profissional, entre outros, cursos de formação docente. Dada esse perfil de atuação do professor nos institutos federais, neste estudo denominamos de docência multifacetada.

Ao preparar profissionais para o futuro e contribuir para a formação da cidadania, os docentes universitários necessitam refletir sobre suas práticas instituídas, sobre os conhecimentos de sua área, as formas de sua apropriação e os valores sociais e éticos que permeiam os currículos, dentro e fora da sala de aula. Isto se sobrepõe a um receituário pronto sobre modos e maneiras de ensinar ou transmitir conhecimentos (MOROSINI MC, 2006, p. 58).

Freire P (1996), em *Pedagogia da Autonomia*, ao elencar os saberes necessários à prática educativa, em ensaios de uma “poética pedagógica” (grifo nosso), aponta uma trilogia de saberes universais à docência e, a qualquer relação pedagógica – Não há docência sem discência; ensinar não é transferir conhecimentos; ensinar é uma especificidade humana. O grifo em poética pedagógica é apenas um artifício de linguagem quando se observa no objetivo da escrita formas de provocar inquietudes e pensamentos reflexivos no leitor ou receptor. O termo alude à obra *A Poética de Aristóteles* (384-322 a. C.), que consiste em um conjunto de anotações das aulas do mestre no Liceu (a escola de Aristóteles) de temas ligados à poesia e à arte em geral, em seus aspectos filosófico, estético e moral (MEDEIROS AM, 2018).

A inspiração de Freire P (1996, p. 13), são proposições universais ligados à docência, o ensinar e aprender, à vida em sociedade, quando os sujeitos – educadores e educandos – vivenciam “a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender, participando de uma



experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a serenidade”. Os princípios e valores universais à prática educativa ressaltam o aprender como inerente ao desenvolvimento humano e, como primeira tarefa, o entendimento e reconhecimento de que não o fazemos sozinhos, mas em comum solidariedade e partilha de conhecimentos.

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

O primeiro conjunto de saberes desconstrói a imagem do professor que tudo ensina, construindo a imagem do ser aprendiz em contínuo processo de formação. Os conhecimentos, construídos e produzidos coletivamente, da mesma forma, devem ser compartilhados. Logo, não cabe ao professor a postura equivocada de detentor da cultura e do conhecimento historicamente construídos. Cultura e conhecimento, quando elevados a categorias privativos de um indivíduo ou grupos sociais, constitui tarefa do professor romper as fronteiras e limites na disseminação dos conhecimentos como exercício ético da profissão.

4248

O segundo conjunto de saberes necessários à prática educativa - ensinar não é transferir conhecimentos, desafia o professor à construção de conhecimentos, tendo como ponto de partida a problematização e a busca do sentido do que se aprende e ensina no contexto da prática educativa em se concretiza. Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho - a de ensinar e não transferir conhecimentos (FREIRE P, 1996, p. 21).

O professor formador para desenvolver suas práticas formativas há de ter aprendido sobre, continuamente, ser discente e docente. Na atuação enquanto formador, ser sujeito da autoformação e possibilitar a formação de outros sujeitos, em mútua formação porque todos são sujeitos inacabados. A compreensão de que ensinar exige respeito e reconhecimento aos saberes culturalmente adquiridos pelas experiências advindas na comum existência, sendo este o ponto de partida das atividades de ensinar-aprender.

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

Na “poética pedagógica” (grifo nosso) freiriana, o terceiro dos saberes faz referência à atividade de ensinar como uma especificidade humana em processos histórico-culturais diversos. Por isso a urgência de mais aprender para mais ensinar, de mais ensinar para mais aprender, tendo em vista os processos de emancipação do ser humano e as possibilidades de intervenções na prática social. Enquanto sujeitos – professor e aluno, na condição de aprendizes e agentes educativos na comum humanidade, façam da troca de experiências uma prática educativa, na construção de conhecimentos e no processo de transformar a si mesmos.

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

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante a realidade das falas dos interlocutores, compreendo que os professores formadores mobilizam e constituem conhecimentos teórico-práticos em múltiplas situações e atividades docentes, dado o perfil institucional, as demandas dos alunos e as condições de trabalho. O entendimento é que os professores formadores são tendenciosos à autoformação e à busca de conhecimentos atualizados e pertinentes ao exercício da docência. Reconhecem no exercício docente suas potencialidades como profissionais que atuam com responsividade docente o compromisso na formação humana e profissional. Eis a poética do professor formador.

A reflexividade como um mecanismo interno ao processo de construção da identidade docente, não permite ao professor formador perder de vista as finalidades de suas

ações, mesmo considerando que o ensino é uma atividade complexa, que ocorre em diferentes contextos em que se fazem necessários contínuos processos de adequações. A pesquisa é incorporada como atividade que integra as dimensões científica e prática, em que os alunos são protagonistas na construção do conhecimento. As atividades de extensão têm como principal característica a imersão em outros contextos formativos, permitindo troca de experiências e intervenções, tendo em vista vivenciar na formação inicial e na docência, aproximações com a sociedade e diferentes contextos escolares.

O planejamento e sua implementação dão sentido à atuação docente em diversos tempos e espaços. Ao incorporar essa atividade em suas rotinas de trabalho, o professor formador direciona suas ações ao contexto em que elas se desenvolvem, resignificando os saberes docentes. Esse processo configura-se essencialmente reflexivo, tem um sentido e uma razão de ser. A reflexividade docente aguça a percepção sobre quais adequações são necessárias, orientada pela concepção de que o processo de ensino-aprendizagem tem finalidades específicas para o professor e para o aluno.

Imbricados nesse processo, a consolidação dos conhecimentos e saberes constituídos na docência multifacetada, implica na responsabilidade de entender e atender aos interesses dos alunos. Como também, implica reconhecer em quais situações diferentes atividades teórico-práticas se fazem necessárias observando as finalidades da docência multifacetada. Dada sua complexidade, requer incorporar conhecimentos adquiridos na própria experiência como professores, tendo como referência a base de conhecimento científicos e específicos da docência, na docência. Nos processos de formação e atuação do professor, a aproximação com a base de conhecimentos, não sendo restrita à formação docente de nível médio ou superior, mas articulada à formação pela escola campo de atuação profissional.

No decorrer da processualidade formativa, as contribuições das experiências, dos conhecimentos e dos saberes construídos, foram reconhecidas de forma implícita e explícita, através da fala dos interlocutores. Portanto, compreende-se que as finalidades e características das atividades teórico-práticas de professores formadores, considerando as implicações na formação e atuação desses professores em cursos de licenciatura, por si só, são formativas. Configurando-se como espaço de resignificação de conhecimentos e saberes docentes, em processo de autoformação e desenvolvimento profissional.

## REFERÊNCIAS

- BARBIER R. A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA JG. (coord.). *Multirreferencialidade nas ciências da educação*. São Carlos: UFSCar, 1998; 204p; p. 168-199.
- CUNHA MI. A docência como ação complexa. In: CUNHA MI. (org.). *Trajetórias e lugares da formação docente universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES/CNPQ, 2010; 339p; p. 19-34.
- FRANCO MARS. *Pedagogia e prática docente*. São Paulo: Cortez, 2012; 240p.
- FREIRE P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996; 166p.
- GAMBOA SS. *Epistemologia da pesquisa em educação*. 2. reimp. Campinas, SP: Práxis, 1998; 155p.
- GARCÍA CM. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto, 1999; 272p.
- GATTI BA, et al. *Professores do Brasil: novos cenários de formação*. Brasília: Unesco, 2019; 351p.
- KAUFMANN JC. *A entrevista compreensiva: um guia para pesquisa de campo*. Petrópolis, RJ: Vozes; Maceió, AL: Edufal, 2013; 202p.
- MAGALHÃES EG. *Formadores de professores: aspectos da constituição de sua profissionalidade*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016; 272p.
- MEDEIROS AM. *A poética*. 2018. In: *SABEDORIA política*. Disponível em: <https://www.sabedoriapolitica.com.br/products/a-poetica/>. Acesso em: 16 dez. 2024.
- MILLS CW. *Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009; 96p.
- MOROSINI MC. *Enciclopédia de pedagogia universitária. Glossário*. Brasília: Rede Sulbrasileira de Investigadores da Educação Superior, DF. 2006; 610p.
- SILVA RF. O uso da entrevista compreensiva na análise de práticas e concepções de avaliação no ensino superior. In: SILVA RF. (org.). *Saberes e práticas de docência*. Campinas, SP: Mercado de Letras; RN: Ed. UFRN, 2012; 520p; p. 453-483.