

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

**BASES EPISTEMOLÓGICAS DE LA ENSEÑANZA Y LA PRÁCTICA DE
FORMACIÓN DE DOCENTES EN CURSOS DE GRADO EN IFPI**

**THE EPISTEMOLOGICAL BASES OF TEACHING AND THE FORMATIVE
PRACTICE OF PROFESSORS IN TEACHING DEGREE COURSES AT IFPI**

Apresentação: Comunicação Oral

Luzia Áurea Bezerra Albano Barbosa¹ ; Carmen Lúcia de Oliveira Cabral²

DOI: <https://doi.org/10.31692/2526-7701.XICOINTERPDVL.0582>

RESUMO

Este artigo, recorte de um estudo de doutoramento, objetiva analisar as bases epistemológicas da docência, subjacentes às práticas formativas de professores formadores nos cursos de licenciatura do Instituto Federal do Piauí (IFPI) – Campus Teresina Central. Na tessitura dos fundamentos teóricos, os estudos de Franco (2008), Gatti (2019), Mizukami (2006), Morosini (2006) ratificam a necessidade de investigações sobre os professores formadores, com base em suas concepções e em como ressignificam suas práticas formativas experienciadas, rompendo com os modelos reducionistas de formação e atuação docente. Como metodologia, utiliza-se a entrevista compreensiva, realizada com professores dos cursos de licenciatura. Aos pressupostos da entrevista compreensiva, sistematizados de forma multirreferencial (Ardoino, 1998) e na perspectiva fenomenológico-hermenêutica, articula-se a escuta sensível (Barbier, 1998) e o artesanato intelectual (Mills, 1982, 2009). A construção teórica fundamenta-se em elementos conceituais referenciados por Franco (2016), Freire (1996), García (1999), Houssaye (2004), Pimenta e Anastasiou (2010), Tardif (2002) e Vaillant (2003). Sua relevância apresenta-se nos sentidos da e na docência, constituídos nos processos e nas práticas formativas do professor formador, em diversos tempos e espaços. Conclui-se que a docência se configura multifacetada, de modo que as bases epistemológicas são continuamente constituídas nas práticas formativas e implicam na formação e na atuação docente dos professores formadores. O estudo contribuiu para aprofundar as discussões acerca das práticas formativas do professor formador.

Palavras-Chave: Docência, Bases epistemológicas da docência, prática formativa de professor formador, entrevista compreensiva.

RESUMEN

Este artículo, extracto de un estudio de doctorado, tiene como objetivo analizar las bases epistemológicas de la enseñanza que subyacen a las prácticas de formación de formadores de docentes en cursos de grado en Instituto Federal de Piauí (IFPI) – Campus Central de Teresina. En el tejido de los fundamentos teóricos, los estudios de Franco (2008), Gatti (2019), Mizukami (2006), Morosini (2006) confirman la necesidad de investigaciones sobre los formadores de docentes, a partir de sus concepciones y cómo ressignifican sus prácticas formativas, rompiendo con modelos reduccionistas de formación y desempeño docente. La metodología utiliza entrevista comprensiva, realizadas a docentes de carreras de grado. Los

¹ Professora do Instituto Federal do Piauí (IFPI). Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). aureaalbano@ifpi.edu.br

² Professora da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). carmencabral@ufpi.edu.br

presupostos de la entrevista comprensiva, sistematizados de manera multirreferencial (Ardoino, 1998) y en la perspectiva fenomenológico-hermenéutica, se articulan con la escucha sensible (Barbier, 1998) y el oficio intelectual (Mills, 1982, 2009). La construcción teórica se sustenta en elementos conceptuales referenciados por Franco (2016), Freire (1996), García (1999), Houssaye (2004), Pimenta e Anastasiou (2010), Tardif (2002) e Vaillant (2003). Su relevancia se presenta en los significados de y en la enseñanza, constituidos en los procesos y prácticas de formación del formador de docentes, en diferentes tiempos y espacios. Se concluye que la enseñanza es multifacética, de modo que las bases epistemológicas se constituyen continuamente en las prácticas formativas e implican la formación y desempeño docente de los formadores de docentes. El estudio contribuyó a profundizar las discusiones sobre las prácticas de formación de formadores de docentes.

Palabras Clave: Docencia, bases epistemológicas de la docencia, práctica formativa de profesor formador, entrevista comprensiva.

ABSTRACT

This article is an excerpt from a doctoral study and aims to analyze the epistemological bases of teaching underlying the formative practices of teacher educators in teaching degree courses at IFPI – Teresina Central Campus. In the texture of the theoretical fundaments, the studies of Franco (2008), Gatti (2019), Mizukami (2006), Morosini (2006) ratify the need for investigations on teacher educators, based on their conceptions and how they give new meaning to their formative practices breaking off the reductionist models of teaching education and performance. The method used is the comprehensive interview and it was carried out with professors of the teaching degree courses. The assumptions of the comprehensive interview, systematized in a multi-referential way (Ardoino, 1998), and of the phenomenological-hermeneutic perspective were linked to sensitive listening (Barbier, 1998) and intellectual craftsmanship (Mills, 1982, 2009). The theoretical construction is based on conceptual elements referenced by Franco (2016), Freire (1996), García (1999), Houssaye (2004), Pimenta e Anastasiou (2010), Tardif (2002) e Vaillant (2003). Its relevance is presented in the meanings of and in teaching, constituted in the formative processes and practices of the teacher educator in different times and spaces. It is concluded that teaching is multifaceted, so that the epistemological bases are continuously constituted in the formative practices and affect the teaching education and performance of teacher educators. The study contributed to deepen the discussions about the formative practices of the teacher educator.

Keywords: Teaching, epistemological bases of teaching, formative practices of teacher educators, comprehensive interview.

INTRODUÇÃO

A participação na formação do ser humano, visando torná-lo apto a enfrentar os desafios da sociedade, impõe ao professor realizar a mediação entre o estudante, o saber produzido culturalmente e o conhecimento científico. O professor deixa de ser mero transmissor de conteúdos e assume novas posturas, tendo em vista a formação integral dos estudantes, a construção de conhecimentos científicos, tecnológicos e culturais. Ao mesmo tempo, exerce, de forma crítica, reflexiva e autônoma, a atividade docente, contribuindo na complexa tarefa de melhorar a qualidade da educação.

Nesse âmbito, a pesquisa realizada tem como objeto de estudo as bases epistemológicas das práticas formativas de professores que atuam nos cursos de licenciatura no Instituto Federal do Piauí (IFPI) – Campus Teresina Central, orientada pela seguinte questão: como as bases epistemológicas da docência, subjacentes às práticas formativas de professores formadores, interferem em sua formação e em sua atuação docente?

Nesse recorte, o presente estudo tem como objetivo geral analisar as bases epistemológicas da docência, subjacentes às práticas formativas de professores formadores nos cursos de licenciatura do IFPI – Campus Teresina Central, que interferem na formação e atuação docente. E, objetivo específico: compreender os conhecimentos constituídos pelos professores em seus processos e práticas formativas, considerando-os como resultados da formação e atuação docente, da experiência em atividade docente multifacetada. Nesse contexto, o professor formador atua de forma multifacetada, desenvolvendo atividades em cursos de diferentes níveis de ensino e participando de atividades institucionais em colaboração com colegas e alunos no mesmo ambiente.

A natureza do objeto demandou a abordagem fenomenológica hermenêutica, posto que a análise incidu sobre as práticas formativas dos professores formadores mediante as quais se revelam os sentidos, significados e intencionalidades pedagógicas, evidenciando as bases epistemológicas da docência subjacentes a tais práticas. Para tanto, utilizou-se como método a entrevista compreensiva proposta por Kaufmann (2013), orientada por uma abordagem multirreferencial (Ardoino, 1998), articulada à escuta sensível (Barbier, 1998) e o artesanato intelectual (Mills, 1982, 2009).

Desse modo, justifica-se a realização da pesquisa em função da relevância dos estudos acerca dos fundamentos filosóficos e teórico-práticos no panorama das práticas formativas, da formação e da atuação do professor formador, tencionando contribuir com as reflexões atinentes ao processo de formação de professores para a Educação Básica.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Discussões sobre as bases epistemológicas da docência e as práticas formativas de professores em cursos de licenciatura iluminam a docência como um “[...] campo específico de intervenção profissional na prática social [...]” (Pimenta; Anastasiou, 2010, p. 13). As bases epistemológicas da docência englobam os conhecimentos necessários para a formação e atuação do professor formador e estão em processo contínuo de construção. Esse conjunto de saberes, que inclui requisitos específicos da profissão docente, orienta as práticas formativas por meio de uma reflexão aprofundada sobre os sentidos e significados da docência e suas influências na prática profissional. Dessa forma, as práticas formativas de professores nos cursos de licenciatura requerem uma reflexão contínua sobre o papel do professor e o impacto de suas ações educativas.

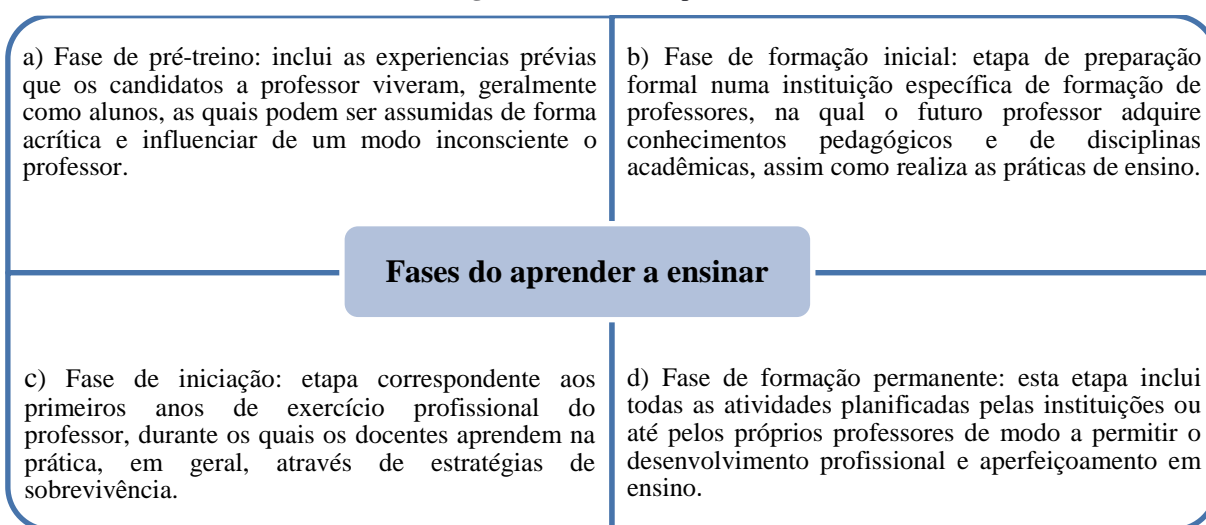
O professor formador constitui suas bases de conhecimentos desde as primeiras experiências no processo de escolarização, associadas as competências, habilidades e atitudes

específicas na fase de formação inicial e experiências advindas da atuação e processos formativos na docência. Em múltiplos espaços e tempos de formação, constrói a subjetividade e objetividade de sua existência e de ser professor.

A concepção de formação inicial, conforme delineada por García (1999, p. 19), fundamenta-se em uma análise teórica sobre o conceito de formação e a formação de professores. García observa que o termo formação é frequentemente relacionado a uma atividade específica ou a um propósito, indicando uma preparação para algo. Essa perspectiva permite múltiplas interpretações: a formação pode ser compreendida tanto como um processo de desenvolvimento pessoal e estruturação quanto como uma oportunidade de aprendizagem baseada nas experiências individuais. Além disso, o conceito também abrange a formação entendida como uma instituição. Essa abordagem ampla possibilita uma visão integrada da formação inicial, que vai além da mera instrução técnica, englobando o crescimento pessoal e profissional dos futuros professores.

Em seus estudos, ao teorizar sobre formação e formação de professores como um conceito unívoco, García (1999) apresenta análise minuciosa que permite diferenciar as etapas ou níveis de formação de professores. A partir das contribuições de outros autores, distingue quatro fases no aprender a ensinar que, como evidenciam esses autores, não é sinônimo de formação de professores, visto que a entendem como sendo uma área de conhecimento. Quanto as fases no aprender a ensinar, assim se configuram: fase de pré-treino, fase de formação inicial, fase de iniciação e fase de formação permanente (García, 1999, p. 25), consoante abaixo apresentadas, para promover uma compreensão mais aprofundada de cada uma (Figura 1).

Figura 1 – Fases do aprender a ensinar



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

Nesse sentido, as práticas formativas são apresentadas por experiências e ações intencionais, realizadas de forma consciente ou inconsciente, ao longo das diversas fases do processo de formação e do aprender a ensinar. Envolve conhecimentos relacionados às práticas pedagógicas, orientadas por princípios e modelos de formação docente prescritos pela legislação educacional, que são ressignificados por meio de reflexões dos próprios docentes. Assim, essas práticas formativas oferecem ao professor a oportunidade de, através de suas vivências, construir continuamente bases epistemológicas que sustentam suas práticas de ensino.

Como apontam García (1999) e Franco (2008), a formação docente exige uma base sólida em conhecimentos teóricos e práticos, mas, muitas vezes, as respostas dos professores não incluem esses elementos. As reflexões alusivas aos conhecimentos constituídos da filosofia e das ciências da educação, como instrumentos para questionar a realidade e construir propostas de intervenções na prática social e educacional, carecem da teoria da educação que oriente a constituição das bases epistemológicas da docência.

No processo de consolidação do campo de formação de professores, os paradigmas educacionais foram influenciados por referenciais científicos, levando a uma reflexão pedagógica que incentiva o professor formador a buscar sentido e ressignificar posturas e conhecimentos. Esse processo envolve uma análise de conhecimentos filosóficos e científicos fundamentais para a formação e atuação docente, considerados essenciais para o desenvolvimento profissional do professor formador.

Segundo Franco (2008), a Pedagogia, como ciência da educação, fornece uma base necessária para a estruturação científica das concepções pedagógicas. Cabe à Pedagogia questionar e contextualizar as práticas, compreendendo-as em suas dinâmicas e contextos específicos, afirma a autora.

A compreensão é que os pressupostos de cada abordagem oferecem um suporte reflexivo a ser melhor aprofundado, levando em conta os sentidos e concepções que se desejam analisar em contextos específicos. Nessa discussão, Franco (2008) especifica os pressupostos de concepções pedagógicas em três vertentes teóricas: Pedagogia filosófica; Pedagogia técnico-científica e Pedagogia crítico-emancipatória (Quadro 01). De acordo com Franco (2008), a pertinência dessas vertentes conduz à constatação de que a formação e atuação de professores são orientadas por teorias historicamente elaboradas. Essas teorias fundamentam a construção de conhecimentos em processos formativos, orientando as práticas de professores e a elaboração de outras teorias.

Quadro 01: Concepções pedagógicas.

Vertentes Teóricas	Base teórica	Pressupostos de sua racionalidade	Objetivos de sua ação pedagógica
Pedagogia Filosófica	<p>Origem: metafísica.</p> <p>Principais influências: humanismo clássico, iluminismo, romantismo.</p> <p>Direção: Experimentação prática, organizando-se contemporaneamente nas bases teóricas da fenomenologia-existencialista-hermenêutica.</p>	<p>Foco: Privilegia o sujeito, a subjetividade na construção do conhecimento, sem, na realidade, ter a pretensão de separar sujeito/objeto.</p> <p>Busca compreender os sentidos explícitos da existência, utilizando os procedimentos hermenêuticos fenomenológicos para entender os aspectos únicos de cada contexto da prática.</p> <p>Perspectiva: assimilação das “essências existenciais” com vista à compreensão da prática.</p>	<p>Pressupõe a educação do homem inteiro, em toda sua dimensionalidade.</p> <p>Perspectiva: melhores condições de relações interpessoais, de vida e de sentido; homem e mundo se constroem na dialética da intencionalidade da existência.</p> <p>Educar: significa, para a fenomenologia, apreensão de sentido, a fim de que a existência possa ser vivida com humanidade.</p> <p>Preocupação: processos de formação do sujeito.</p>
Pedagogia Técnico-científica	<p>Origem: racionalismo empirista, encontrando grande expressão nas várias vertentes do positivismo: evolucionismo, pragmatismo, tecnicismo, <i>behaviorismo</i> e, a partir da confluência de diversas teorias cognitivas do conhecimento, desde Ausubel a Piaget, de Bruner e Gagné a Wallon e Vygotski. Há um desvio, quer para a tecnologia educacional, quer para a psicologia genética – construtivismo, chegando próximo ao “transpositivismo”.</p>	<p>Admite como válido apenas o conhecimento obtido por meio de método experimental-matemático.</p> <p>Foco: a explicação dos fenômenos.</p> <p>Ênfase: objeto.</p> <p>Princípio: objetividade.</p> <p>Parte de uma visão mecanicista de mundo e de uma concepção naturalista de homem; busca a neutralidade do pesquisador.</p>	<p>O pressuposto positivista surge para laicizar a educação, difundir os valores burgueses, organizar a estabilidade social do Estado.</p> <p>Organizar os processos de instrução com eficiência e eficácia.</p> <p>Perspectiva: normatizar e prescrever a prática, para fins sociais relevantes, exterior aos sujeitos que aprendem e ensinam.</p> <p>A partir do pragmatismo são realçadas as questões da democracia e o preparo para a vida social.</p>
Pedagogia crítico-emancipadora	<p>Origem: Vem de Heráclito a Hegel, chegando a Marx e Engels.</p> <p>A partir de Marx houve diversos desdobramentos, entre os quais, obras de Lukács, Althusser, Gramsci, que oferecem diversas perspectivas à dialética marxista.</p>	<p>Princípio básico: a condição básica para a compreensão do conhecimento é a historicidade.</p> <p>Considera a realidade como processo histórico, sintetizada, provisoriamente, a cada momento, por múltiplas determinações, fruto das forças contraditórias que ocorrem no interior da própria realidade.</p> <p>Sujeito e objeto estão em</p>	<p>Questão colocada à Pedagogia: formar indivíduos na e para a práxis, consciente de seu papel na conformação e na transformação da realidade sócio-histórica, pressupondo uma ação coletiva, ideologicamente constituída, por meio da qual cada sujeito toma consciência do que é possível e necessário, a cada um, na formação e no controle da constituição do modo coletivo de vida.</p>

		<p>contínua e dialética formação, evoluem por contradição interna, não de modo determinista, mas pela intervenção do homem mediado pela prática.</p>	<p>A formação humana é valorizada no que diz respeito às condições de superação da opressão, da submissão e a alienação, quer do ponto de vista histórico, cultural, quer do ângulo político.</p>
--	--	--	---

Fonte: Adaptado de Franco (2008).

Na totalidade dessas influências, cabe ao professor formador considerar, na atualidade da prática social, os sentidos atribuídos à docência como objeto de reflexão e crítica no direcionamento das práticas formativas. Com efeito, as bases epistemológicas da docência, subjacentes às práticas formativas de professores, evidenciam a visão de mundo, de sociedade, de homem, de aprender e ensinar e da prática do professor formador em cursos de licenciatura.

De quem estamos falando? Quem são os formadores no panorama dos cursos de licenciatura? De acordo com Mizukami (2006, p. 3), são

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

O processo de formação, as práticas e a atuação de professores formadores exigem maior atenção, pesquisas e estudos que contribuam para a compreensão e valorização desse papel, especialmente considerando a complexidade da docência no Ensino Superior. Isso se torna ainda mais relevante ao se observar o professor formador atuando de maneira plural e singular em diferentes níveis e modalidades de ensino, conforme características da instituição onde a pesquisa foi realizada. Neste estudo, essa atuação é denominada docência multifacetada.

Desse modo, são enfatizados os conhecimentos teórico-práticos indispensáveis ao exercício da docência multifacetada, levando em conta as contribuições dos professores formadores nos cursos de licenciatura. As reformas educacionais voltadas à formação inicial em nível superior de profissionais do magistério na educação básica, inovações nas primeiras décadas do século XXI, destacam o professor formador como um dos principais agentes na implementação de políticas e programas para a formação de professores na Educação Básica. Nesse viés, consoante Mizukami (2006, p. 7), “se os professores estão ocupando posição central nas reformas educacionais (ao menos em termos de discursos oficiais), os formadores de professores seriam, por decorrência, os pilares de novas reformas educacionais”. Como

tradutores e promotores das determinações legais no panorama institucional, novas posturas são exigidas dos professores formadores.

As práticas formativas do professor formador estão inseridas na contextualidade, na totalidade, na territorialidade do cenário escolar, nas relações estabelecidas em sala de aula, na instituição de ensino e na sociedade. Também envolvem o espaço e o tempo de sua trajetória formativa, bem como as experiências na docência, conhecimentos e saberes da docência.

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

A atuação docente em cursos de licenciatura, haja vista a complexidade, integra vários aspectos, a saber: participação coletiva na construção do projeto de formação docente; delineamento e implementação do projeto de formação docente; atualização dos conhecimentos gerais e específicos; proposição e desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e extensão; investimento em formação teórico-prática nas áreas que constituem os conhecimentos e saberes da docência; valorização da docência como atividade profissional, intelectual, crítica e reflexiva; reconhecimento dos demais sujeitos envolvidos na formação e na atuação docente – os pares e os alunos; entendimento da postura ética, política e profissional inerente à formação e à atuação docente, com vistas a alcançar os objetivos definidos no modelo de formação docente institucional, proposto nos projetos dos cursos de licenciatura, fazendo uso da autonomia.

Em direção antagônica aos determinismos sociais e às demandas das questões políticas e econômicas do sistema educacional – marcados pelos vieses políticos ideológicos para a formação docente – o entendimento é sobre a necessidade de constituição de uma cultura docente como resultado das ações e dos contínuos exercícios de reflexividade que permeiam a formação e a atuação do professor em sua profissionalidade. A docência é uma prática de natureza multifacetada, requerendo que o professor atue simultaneamente em diferentes níveis e modalidades de ensino, tais como a formação profissional nos níveis básico, médio e superior, além da formação de novos docentes na mesma instituição escola.

METODOLOGIA

A pesquisa qualitativa em educação possibilita a investigação de dados relevantes para melhor compreender uma dada realidade de maneira coerente com os fundamentos teóricos e

metodológicos, sugerindo intervenções em respostas às questões norteadoras da pesquisa. De acordo com Chizzotti (2010, p. 58), “os pesquisadores que optaram pela pesquisa qualitativa, ao se decidirem pela descoberta de novas vias investigativas, não pretenderam nem pretendem furtar-se ao rigor e à objetividade [...]”. No desenvolvimento da pesquisa, o processo de construção do conhecimento como resultado da relação sujeito e objeto e as formas de fazer esse percurso, em rotas estrategicamente delineadas, observa a coerência entre os objetivos da investigação científica, os processos de construção de dados e os resultados da pesquisa que permitam a compreensão da realidade, mediada pela relação sujeito-objeto na construção do objeto de conhecimento.

A organização metodológica da pesquisa qualitativa em educação propõe a entrevista compreensiva como um método alinhado ao problema e ao objeto de investigação, em consonância com a abordagem fenomenológico-hermenêutica. Esse método visa assimilar os conhecimentos formados nos processos e práticas formativas do professor formador, cuja atividade docente é multifacetada. Esses conhecimentos, entendidos como expressão da reflexividade e das experiências vívidas, são capturados nas falas dos entrevistados e utilizados como instrumento de análise.

Nesse rumo, a entrevista compreensiva, proposta por Kaufmann (2013), está alinhada à abordagem fenomenológico-hermenêutica, servindo como um importante aporte metodológico. Essa abordagem valoriza a linguagem como uma ferramenta essencial para expressar as percepções dos indivíduos. Ao adotar a entrevista compreensiva como método, reconhece-se que a fala, com a palavra como sua unidade básica, é o meio por meio do qual se pode compreender a essência das experiências e concepções dos interlocutores sobre si mesmos, sobre o mundo e sobre os outros.

Como fio condutor da percepção da fala, a escuta sensível na perspectiva de Barbier (1998) contribuiu à compreensão e interpretação da mesma, como um dos elementos colaborativos no conjunto dos aportes metodológicos. O movimento fenomenológico-hermenêutico, da subjetivação à objetivação, levando em conta a dinâmica – compreensão, interpretação, nova compreensão – resultou na construção do objeto, constituindo aportes teóricos consoantes às finalidades da pesquisa.

Ao optar pela entrevista compreensiva, o método possibilita a ruptura com as técnicas e procedimentos mais usuais da pesquisa qualitativa em educação, quanto à relação com os objetivos definidos a priori, sendo passíveis de serem (re)constituídos após a conversação com os interlocutores. Na entrevista compreensiva, “a questão da interpretação da fala do outro, da palavra percebida como ato concreto do sujeito, como guia da realidade social e como meio de

expressão da cultura, é um eixo central” (Silva, 2012, p. 456). A lógica ou movimento de construção do conhecimento, a partir da interpretação e compreensão da relação sujeito-objeto, é inversa ao que é comum aos demais métodos de investigação científica.

O ponto de partida não é representado por premissas ou formulações teóricas definidas a priori; essas são tecidas como resultado do artesanato intelectual (Mills, 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, tal como a fragilidade metodológica da entrevista compreensiva, quando questionada sob o viés da rigorosidade e validade científica do método.

Os princípios desse método envolvem a sistematização do conhecimento pessoal adquirido pelo pesquisador durante o trabalho de campo. Ou seja, “o objetivo principal do método é a produção de teoria, de acordo com a exigência formulada por Norbert Elias: uma articulação tão fina quanto possível entre dados e hipóteses, uma formulação de hipótese tão criativa quanto enraizada nos fatos” (Kaufmann, 2013, p. 28).

Na argumentação sobre a inversão da maneira de construção do objeto, Kaufmann (2013) utiliza a expressão “artesão intelectual”, a partir das denúncias de Wright Mills (1982), “para combater o ‘empirismo abstrato’ da produção de dados brutos e do formalismo metodológico, assim como a teoria livresca e a especialização limitada”, representando uma tendência ao metodologismo que se observava nos Estados Unidos no contexto da industrialização da sociologia (Kaufmann, 2013, p. 33).

Este texto não se foca na questão da entrevista de modo geral, mas em algumas particularidades do método da entrevista compreensiva. A entrevista, planejada e desenvolvida como uma conversação, seguiu um conjunto de perguntas para facilitar a coleta de informações. Antes do início das entrevistas, o pesquisador se aproximou dos interlocutores e enviou uma carta-convite por e-mail. Acordados os trâmites legais e éticos da pesquisa, em que constam as informações e conhecimentos acerca do objeto e finalidades da investigação científica, foram agendados, em comum acordo, datas e horários das entrevistas.

Participaram da pesquisa 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 foram: 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 quatro anos ou mais; aceitar o convite para contribuir como partícipe na pesquisa consoante os

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

Devido à Pandemia da Covid-19, provocada pela disseminação do novo coronavírus, as atividades presenciais em escolas e Institutos de Ensino Superior (IES) foram suspensas. Assim, as entrevistas foram agendadas e realizadas individualmente, através das ferramentas Agenda e Meet do Google, utilizando a internet. Esses recursos são gratuitos e estão disponíveis para usuários cadastrados no Google. Em datas e horários previamente combinados com cada interlocutor(a), convites com o link de acesso ao encontro virtual foram enviados individualmente, por e-mail ou WhatsApp. As entrevistas ocorreram entre a pesquisadora e o(a) interlocutor(a), cada um em seus respectivos domicílios e em ambientes reservados, usando equipamentos eletrônicos, como notebooks, desktops ou aparelhos celulares. Na data e horário agendados, ambos acessaram o ambiente virtual de videoconferência e iniciaram a conversa em formato de entrevista. Nenhum dos participantes solicitou a interrupção durante o encontro, o que foi considerado um aspecto positivo.

Após a conclusão das entrevistas, as gravações se tornaram um valioso material, pois incluem imagens e áudios das conversas entre a pesquisadora e seus interlocutores. Esses registros foram fundamentais para a elaboração das fichas de interpretação e dos planos evolutivos. As audições foram realizadas quantas vezes necessário para uma completa compreensão das falas dos participantes. A importância da comunicação verbal é ressaltada como um dos pilares dos pressupostos teórico-metodológicos da entrevista compreensiva. Além das palavras, gestos, pausas, sorrisos e expressões faciais e corporais também oferecem pistas essenciais para compreensão e interpretação, refletindo a diversidade dos conteúdos.

O material ou conteúdo das entrevistas deu início à investigação, em um árduo esforço e exercício de construção do objeto de conhecimento a partir da escuta sensível. A habilidade de ouvir os ditos e os não ditos constitui uma das principais ferramentas do método, ao utilizar um dos princípios ou conceitos estruturais da entrevista compreensiva. As percepções sobre a fala e o discurso foram relevantes, haja vista que, na escuta sensível, as palavras e modos de expressão utilizados pelos interlocutores são carregados de sentidos pertinentes ao contexto sociocultural e pedagógico. Nos momentos das audições, foi possível compreender essas revelações. A pesquisa imergiu na relação falar-ouvir-ver-compreender, caracterizada pela escuta sensível, desde a condução da entrevista até as audições das gravações, dando início às análises da fala e do discurso na perspectiva do construto conceitual e teórico.

As entrevistas aconteceram no início da pandemia, no contexto da suspensão das atividades presenciais e do isolamento social, quando foi possível estabelecer certo

distanciamento das rotinas do trabalho docente, configurando um momento de resignificar sua atuação e formação docente. No quadro das competências primordiais para a atuação docente, diversas dimensões da prática pedagógica interconectaram-se, possibilitando reflexões sobre os fatores que influenciam o desempenho dos educadores em suas atividades. As respostas dos professores a essas situações são moldadas pelas condições em que desempenham seu papel como formadores. Essa interação entre experiências e contextos requer uma análise aprofundada para compreender como essas variáveis impactam o processo educativo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os processos formativos analisados neste estudo consideram as peculiaridades da formação inicial e continuada dos interlocutores. Destaca-se a importância dos processos de formação na experiência, na reflexividade e na autoformação, capazes de gerar identidades e inovações nas práticas formativas de professores formadores em cursos de licenciatura. O professor formador, nesse cenário, é um ser que compreende e constrói sua autonomia e os sentidos da docência, na docência.

A importância da docência como um processo formativo reside, entre outras questões, na sua capacidade de integrar teoria e prática na atuação dos educadores. Essa relação é fundamental para compreender o sentido da prática docente, pois as finalidades das experiências formativas devem ser constantemente revisitadas e analisadas. O professor formador, ao mesmo tempo que ensina é, também, objeto de conhecimento para o aluno, futuro professor. No contexto educacional, a postura do docente e a maneira como as atividades de ensino e aprendizagem são organizadas e conduzidas tornam-se fundamentais. No contexto educacional, desde o início, é basilar que os objetivos das atividades sejam claramente expostos. A relação entre professor e aluno e o tratamento pedagógico-didático durante a abordagem dos conteúdos são aspectos cruciais para a efetividade do processo de ensino. Essa perspectiva enfatiza a importância de ensinar a ensinar, garantindo que tanto o docente quanto o discente estejam engajados e conscientes de suas responsabilidades no processo educativo.

Ao estabelecer relações entre os conhecimentos constituídos na formação inicial, em magistério de nível médio e/ou de graduação, de abordagem reducionista, com ênfase ao saber fazer de maneira avulsa – a aplicação da técnica pela técnica – e às questões pertinentes aos conhecimentos necessários ao exercício da docência no atual contexto, vem à tona o quanto se faz necessário balizar e aprofundar os conhecimentos sobre os processos de ensino, aprendizagem em cursos de licenciaturas.

O professor formador, ao projetar a experiência do futuro docente na licenciatura, cria

um espaço propício à reflexão sobre as múltiplas possibilidades que orientarão a prática pedagógica. Essa abordagem objetiva promover a apropriação tanto do conhecimento teórico quanto das habilidades práticas essenciais, preparando os futuros professores para atuarem na educação básica.

Nessa linha, o interlocutor Inacabado destaca a importância do investimento pessoal e coletivo na prática docente, enfatizando a relação intrínseca entre teoria e prática como um conhecimento essencial para o processo de ensino. Essa busca por formação teórica e experiências práticas possibilita a reinvenção do docente, que se vê não apenas como um mero transmissor de conteúdos, mas como um agente transformador. No âmbito da formação em licenciatura, é comum que os professores busquem disciplinas que abordem a prática pedagógica, reconhecendo a relevância de aspectos como ética, respeito e a experimentação de estratégias de ensino. A intenção é maximizar o desenvolvimento de práticas formativas que estejam alinhadas com suas identidades profissionais, contribuindo, assim, para a construção de um capital humano e institucional significativo.

Os conhecimentos adquiridos na área de atuação, quando alinhados a processos de qualificação profissional, refletem uma iniciativa dos docentes em reconhecer a importância do aprendizado contínuo. Tal postura não apenas promove a realização pessoal e profissional, mas também revela uma consciência crítica sobre a necessidade de atualização constante, tencionando o aprimoramento profissional e o bem-estar individual. Além do domínio do conteúdo curricular, é imprescindível que os educadores desenvolvam uma postura pedagógica adequada e adotem métodos de ensino eficazes. Essa competência representa um saber que deve ser valorizado no ambiente acadêmico. Dessa maneira, a inter-relação entre o conteúdo e a forma na docência universitária, especialmente na formação de futuros educadores, é fundamental para enriquecer a formação inicial e a atuação do professor formador.

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

As atividades práticas estimulam a produção científica, integrando ensino, pesquisa e

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

O laboratório de ensino, como espaço de aprendizagem, predispõe a cultura da inovação com fins pedagógicos. Essa é a mesma percepção do interlocutor JJ, quando destacou a importância das atividades desenvolvidas no laboratório de Química e do investimento necessário, tendo em vista uma melhor participação dos alunos durante as atividades experimentais e práticas de ensino, de incentivo à iniciação científica e a docência.

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

O processo investigativo consiste na problematização da realidade, especialmente em relação às dificuldades de aprendizagem. A modificação das abordagens de ensino pelos docentes é um fator relevante que pode potencializar o processo de ensino e aprendizagem, particularmente através da utilização de laboratórios educativos. Atualmente, as instituições de ensino são desafiadas a integrar inovações tecnológicas em suas práticas pedagógicas. Portanto, é indispensável que os professores sejam devidamente capacitados e incentivados a incorporar esses recursos em suas práticas. Ademais, é necessário que os educadores invistam continuamente em sua formação profissional.

Dessa forma, a combinação de novas tecnologias e uma formação docente robusta pode contribuir significativamente para a superação das dificuldades de aprendizagem, promovendo uma educação mais eficiente e inclusiva. A atividade docente multifacetada requer a formação multifacetada. Na concepção de JJ, a formação continuada e a atualização de conhecimentos

implicam diretamente na condição de ampliar o âmbito de atuação do professor e, conseqüentemente, na atuação do futuro profissional no mercado de trabalho. O processo de formação continuada propicia o desenvolvimento de hábitos e atitudes, situando a formação docente como construção permanente ou de aprendizagem permanente.

Os saberes experienciais do professor formador, constituídos objetos de estudo, enquanto conteúdo e forma na formação dos licenciandos, repercutem em seus processos formativos e em suas atividades práticas, viabilizando ao professor formador ressignificar suas práticas, atentando para essas observações. Para o interlocutor Poema, os conhecimentos pertinentes à formação de valores e atitudes, que integram o conjunto das competências e habilidades no currículo de formação profissional, exigem do professor saberes experienciais na formação integral do ser humano.

Para Poema: “além do conteúdo em si, da minha aula expositiva, da correção de exercícios, lá no ensino básico, eu tento levar muito essa mensagem de esperança para os alunos, de fé, que eles têm potencial para crescer na vida, fazer uma graduação. Enfim, o que eu levo mais é isso mesmo”. A realização pessoal e profissional precisa do exercício da autocrítica, verificando até que ponto os objetivos definidos foram alcançados e que atitudes são necessárias para a (re)tomada de decisões, haja vista fortalecer e ressignificar aspectos da vida pessoal e profissional. O exercício de reflexividade aprimora as condições do processo de ensino e aprendizagem, a relação com os pares e os estudantes.

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

A formação de valores na construção de um projeto de vida, tanto pessoal quanto profissional, demanda a integração de conhecimentos teórico-práticos que são vitais para o exercício da docência. Nesse cenário, é importante que os educadores desenvolvam habilidades para gerenciar emoções e sentimentos, permitindo-lhes expressar suas dores, alegrias e sensibilidades. Assim, a formação do educador deve englobar não apenas aspectos técnicos, mas também uma compreensão profunda das emoções humanas, promovendo uma educação que é, ao mesmo tempo, reflexiva e humanizada.

Essas questões merecem ser suscitadas como o conhecimento de si mesmo e do outro.

Como expressa o interlocutor Poema: “eu já tenho, assim (pensando), o meu perfil de professor, eu já o construí assim, ao longo da vida, nas escolas, em tudo. E, é (pensando), é (pensando), o que eu levo assim, para o básico, eu tento levar mais paciência, tento levar, por incrível que pareça, eu tento levar mais otimismo para os alunos”. Alguns dos conhecimentos pertinentes à docência são denominados conhecimentos de si mesmo, identificando qual aspecto da subjetividade do professor formador está presente na prática pedagógica.

Diante das falas dos interlocutores, compreende-se que os professores formadores mobilizam e constituem conhecimentos teórico-práticos em múltiplas situações e atividades de ensino dado o perfil institucional, as demandas dos alunos e as condições de trabalho. O entendimento é que os professores formadores estão em permanente processo de atualização de conhecimentos requeridos pelo exercício da docência, em suas respectivas áreas de atuação e no enfrentamento dos desafios, conflitos e dilemas da atividade docente.

Em meios a tantas demandas e desafios na docência, a fala do interlocutor Respeito, caracteriza o conflito entre o currículo escolar e os interesses pessoais dos alunos. “Eu procuro usar aquilo que está sendo mais cobrado no vestibular. Por que? A partir das conversas que eu tenho com os alunos, a maioria deles estão ali para fazer o vestibular. Então, eu faço isso para ver se eles conseguem passar. E aí, eu pergunto para eles, o que vocês querem? Não professor, eu quero é passar no vestibular, e eu faço isso mesmo. Eu direciono para isso mesmo!” Os professores formadores sabem de si, de suas necessidades e valorizam a relação profissional e pessoal no contexto institucional. A autonomia docente, é exercida de forma coerente às propostas da instituição e aos interesses do aluno,

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

Para o interlocutor Persistência, a base de conhecimentos do professor como resultado dos processos e práticas formativas são fundamentais em situações comuns em sala de aula. Entre outras, no enfrentamento à apatia do aluno. O que fazer diante de alunos alheios aos acontecimentos e conhecimentos em construção na sala de aula? “Depois de um mês é que as pessoas começam a interagir e olha que é porque eu tento manter um diálogo, muito tranquilo,

[...] a gente ver a dinâmica, como é diferente as turmas e, ainda assim, com toda essa minha caminhada, ainda tenho dificuldades, às vezes, tenho que buscar: – Meu Deus, onde é que eu posso fazer essa turma “acordar”, participar, falar e vou procurando mecanismos. E, isso, eu acho que isso reflete essa minha própria base”. No conjunto de situações peculiares à atuação docente, são diversas os contextos em que se fazem necessárias atitudes favoráveis às intervenções pedagógicas que mobilizam o repertório das situações pedagógicas vivenciadas.

Os professores formadores ressignificam o sentido da docência como reinvenção de si mesmo. Atuar na formação de futuros professores, de alguma forma, favorece percorrer as mesmas trajetórias que os constituíram professores. Nessa perspectiva, as práticas formativas contribuem no processo de (re)construção sistematizada de conhecimentos e saberes, tendo em vista as diferentes finalidades da docência multifacetada. As bases epistemológicas vão se delineando à medida que o professor orienta-se de forma reflexiva e autônoma. A docência se concretiza tendo em vista suas intencionalidades. Nessa perspectiva, o professor mobiliza os conhecimentos necessários à aprendizagem, quando a aprendizagem, de fato, se efetiva, integra outros conhecimentos às bases epistemológicas da docência. É um movimento cíclico e dinâmico impulsionado por uma finalidade carregada de sentidos.

As intencionalidades das práticas formativas, ao fazerem eco no conjunto de situações peculiares à docência, predispõem a formação de atitudes favoráveis às intervenções pedagógicas que possam reverter, em curto prazo, o diagnóstico da situação conflituosa que afeta o professor, porque inéditas ao repertório das intervenções pedagógicas.

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

Os professores formadores sabem de si, de suas necessidades e valorizam a importante entre a relação profissional e pessoal e o contexto institucional. Reconhecem suas potencialidades como profissionais, assim como as aspirações e condições dos alunos em situação em que chamam a atenção quanto à responsabilidade e compromisso na formação humana e profissional. As entrevistas foram realizadas no início da pandemia, no cenário da suspensão das atividades presenciais e do isolamento social, quando foi possível estabelecer

certo distanciamento das rotinas do trabalho docente, configurando um momento de olhar para si e para o outro.

No conjunto dos conhecimentos necessários à atuação docente, diferentes dimensões da docência foram integradas, facultando reflexões sobre aquilo que mais os afetam no dia a dia de suas atividades e de que maneira respondem a essas situações, dadas as condições em que se constituem professores formadores. As práticas formativas de professores formadores ressignificam o sentido de formação docente como reinvenção de si mesmo. Atuar na formação de futuros professores, de alguma forma, favorece percorrer as mesmas trajetórias que os constituíram professores. Nessa perspectiva, as práticas formativas contribuem no processo de (re)construção de conhecimentos e saberes sistematicamente, tendo em vista finalidades coletivas, para si e para outro.

Na consideração de que as práticas são sempre contextualizadas, é provável que o professor não desenvolva as mesmas práticas nos processos formativos. Diferentes finalidades no universo da docência multifacetada englobam os sentidos da formação, mas o princípio fundamental é constituir os conhecimentos teórico-práticos necessários ao exercício da docência. As bases epistemológicas da docência vão se delineando à medida que o professor se compromete e se orienta por esse princípio. A docência se concretiza a partir de suas finalidades, e a realização profissional do docente está intrinsecamente ligada à sua capacidade de mobilizar os conhecimentos necessários para promover a aprendizagem. Quando essa aprendizagem é efetivada, enriquece as bases epistemológicas da prática docente, estabelecendo um movimento dinâmico e cíclico. Esse processo é impulsionado por uma finalidade que carrega sentidos profundos, refletindo a importância da atuação do professor na formação do conhecimento.

CONCLUSÕES

No decorrer da pesquisa, assimilou-se que as práticas formativas constituem o conjunto de experiências vividas na trajetória de vida pessoal, acadêmica e profissional, em tempo e espaços diversos, desde as primeiras experiências e percepções no processo de escolarização básica até a condição atual de ser professor formador.

De maneira mais específica, as práticas formativas foram sendo constituídas a partir da fase de formação inicial docente, em que os futuros professores formadores já vivenciavam as práticas educativa, pedagógica e docente. Dessa forma, os conhecimentos teórico-práticos necessários ao exercício da docência são continuamente construídos, orientando e ressignificando os sentidos da docência.

Os sentidos e significados da docência permeiam as práticas formativas e a formação docente em processos de ressignificação ou afirmação do papel do professor no contexto social e institucional. Nessa circunstância, a reflexividade se apresenta como um exercício necessário à atuação docente na formação de futuros professores, bem como na atividade docente multifacetada no contexto do IFPI – Campus Teresina Central, cenário em que os interlocutores atuam de modo concomitante em diferentes cursos e níveis de ensino.

No percurso da pesquisa, confirmou-se a tese de que as bases epistemológicas da docência, subjacentes às práticas formativas de professores, implicam sentidos e significados na docência e interferem no processo de formação e atuação docente no panorama dos cursos de licenciatura. Carecem, entretanto, de que sejam continuamente ressignificadas nos espaços de formação e atuação docente e, mais especificamente, no cenário da atividade multifacetada em que o professor formador desenvolve o exercício de sua prática profissional docente.

Isso posto, os conhecimentos da experiência, ao serem ressignificados, contribuem no sentido do desenvolvimento profissional, acadêmico e pessoal do professor, implicando positivamente na sua postura política, nas práticas formativas, especialmente aquelas que desenvolvem junto com os alunos. Nesse viés, de maneira consciente, autônoma, crítica e reflexiva interfere na condição de ser professor formador, buscando continuamente a consolidação de conhecimentos e saberes, reconhecendo como específicos e próprios de sua formação e atuação docente. Sugere-se que em pesquisas e estudos vindouros, as bases epistemológicas da docência e as práticas formativas de professores formadores em cursos de licenciaturas sejam discutidas, considerando os diversos cenários das instituições superiores de educação onde se efetivam.

REFERÊNCIAS

ARDOINO, J. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. *In*: BARBOSA, J. G. (coord.). **Multirreferencialidade nas ciências sociais e na educação**. São Carlos: UFScar, 1998. p. 24-41.

BARBIER, R. A escuta sensível na abordagem transversal. *In*: BARBOSA, J. G. (coord.). **Multirreferencialidade nas ciências da educação**. São Carlos: UFSCar, 1998. p. 168-199.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

FRANCO, M. A. do R. S. **Pedagogia como ciência da educação**. 2. ed. rev. ampl. São Paulo: Cortez, 2008.

FRANCO, M. A. do R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia

do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016. DOI: 10.1590/S2176-6681/288236353.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto, 1999.

GATTI, B. A. *et al.* **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: Unesco, 2019.

HOUSSAYE, J. **Manifesto a favor dos pedagogos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KAUFMANN, J. C. **A entrevista compreensiva**: um guia para pesquisa de campo. Petrópolis, RJ: Vozes; Maceió, AL: Edufal, 2013.

MILLS, C. W. **A imaginação sociológica**. 6. ed. São Paulo: Zahar, 1982.

MILLS, C. W. **Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

MIZUKAMI, M. da G. N. Aprendizagem da docência: professores formadores. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 1-17, 2006. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/3106>. Acesso em: 3 jun. 2018.

MOROSINI, M. C. **Enciclopédia de pedagogia universitária. Glossário**. Brasília: Rede Sulbrasileira de Investigadores da Educação Superior, 2006. v. 2. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484184/Enciclop%C3%A9dia+de+pedagogia+universit%C3%A1ria+gloss%C3%A1rio+vol+2/b9d6f55d-1780-46ef-819a-cdc81ceeac39?version=1.0>. Acesso em: 30 mar. 2020.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, R. de F. e. O uso da entrevista compreensiva na análise de práticas e concepções de avaliação no ensino superior. *In*: SILVA, R. de F. e. (org.). **Saberes e práticas de docência**. Campinas, SP: Mercado de Letras; RN: UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2012. p. 453-483.

VAILLANT, D. **Formação de formadores**: estado da prática. Santiago: PREAL, 2003. (Série PREAL Documentos, n. 25). Disponível em: http://www.oei.es/docentes/articulos/formacion_formadores_estado_practica_vaillant_portugues.pdf. Acesso em: 3 jun. 2020.