

## Uma perspectiva autorreflexiva sobre experiências formativas docentes de dois professores iniciantes no ensino superior

Vitória Chérida Costa Freire<sup>i</sup> 

Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil

Augusto Ridson de Araújo Miranda<sup>ii</sup> 

Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil

1

### Resumo

O presente estudo propõe-se a tecer reflexões sobre o aprendizado docente de dois professores iniciantes no ensino superior, interlocucionando o percurso inicial de atuação docente no Ensino Superior e o aprendizado docente através de experiências formativas obtidas durante uma disciplina voltada a conceitos fundamentais sobre a formação de professores no Curso de Doutorado em Educação. Esta pesquisa, ancorada em Candau (1984), Delory-Momberger (2014); Josso (2004); Sacristán (1999), Tardif (2010) entre outros, parte do método autobiográfico, no qual a descrição da própria trajetória no ensino superior é o fio condutor das reflexões teórico-práticas. Consideramos que é nas experiências significativas que saberes referenciais para a prática docente são adquiridos e dominados e novos significados sobre a docência são construídos, bem como novos sentidos para a formação anteriormente constituída; para consolidar as experiências formativas, o exercício autobiográfico deve se coadunar com o desenvolvimento de uma contínua atividade de racionalidade reflexiva por parte dos docentes em formação.

**Palavras-chave:** Docência no Ensino Superior. Experiências Formativas Docentes. Reflexão Autoformativa.

### A self-reflective perspective about teaching training experiences of two beginning teachers in higher education

### Abstract

The present study aims to reflect on the teaching learning of two beginning teachers in higher education, interlocuting the initial path of teaching action in Higher Education and the teaching learning through training experiences obtained during a discipline focused on fundamental concepts about training of teachers in the Doctoral Course in Education. This research, anchored in Candau (1984), Delory-Momberger (2014); Josso (2004); Sacristán (1999), Tardif (2010) among others, is based on the autobiographical method, in which the description of the trajectory in higher education is the guiding thread of theoretical and practical reflections. We consider it is in the significant experiences that referential knowledge for teaching practice is acquired and mastered and new



meanings about teaching are constructed, as well as new meanings for the formation previously constituted; to consolidate the formative experiences, the autobiographical exercise must be in line with the development of a continuous activity of reflective rationality on the part of the teachers in formation.

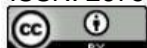
**Keywords:** Teaching in Higher Education. Teaching Training Experiences. Auto formative reflection.

## 1 Introdução

A proposta da escrita deste artigo surgiu de uma constatação em comum de dois doutorandos em Educação do Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE-UECE), ao cursar a disciplina “Formação de professores”, ofertada no primeiro semestre letivo de 2019: a formação teórica sobre conceitos atinentes às temáticas de formação docente ao longo da vida e da peculiaridade da docência no ensino superior dialeticamente se imbricavam com nosso percurso, em estágio inicial, na docência do ensino superior no cenário cearense.

Pedagoga e historiador, temos distintas trajetórias formativas, que se interligam no Doutorado. Especificamente na condição de discentes da referida disciplina, percebemos a ligação com certas recém constituídas experiências docentes. Para a pedagoga-docente, obtidas ao longo das disciplinas ministradas no Curso de Pedagogia em instituições privadas no município de Fortaleza e cidades do interior e na condição de colaboradora no Programa de Iniciação à Docência do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará (PIBID-Pedagogia-UECE). Para o historiador-docente, constituída esporadicamente ao longo dos últimos 5 anos em um curso de Especialização em Ensino de História e Geografia em uma instituição privada e na condição de estagiário de docência do doutorado como professor-formador do PIBID-História-UECE.

Durante essa disciplina, a postura como discente perpassou uma linha tênue de reflexão, compreensão dos autores estudados, debate de ideias e articulação entre teoria e prática na medida em que sincronicamente vivenciávamos a docência formando futuros professores. Neste sentido, questiona-se: como o arcabouço teórico utilizado na



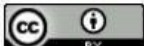


disciplina “Formação de professores” possibilitou a definição de conceitos e formulações para atuar como docentes da área de Didática?

Diante do exposto, esse estudo objetiva compreender como os conceitos de racionalidade pedagógica, reflexividade e relação intersubjetiva são integrados na prática docente no nível de ensino superior. Utilizaremos o recorte temporal de 2018 a 2019 para apresentarmos nossas reflexões. Percebemos a necessidade de pensar criticamente sobre nossa prática e considerar como está sendo constituído o “ser” e “fazer” docentes a partir da nossa atuação em disciplinas sobre formação docente e práticas para o magistério. Dessa forma, a narração reflexiva, de tipo autobiográfico da nossa própria trajetória dupla (discente e docente, ao mesmo tempo) no ensino superior constitui-se em fonte de estudo para compreender nossa aquisição e significação dos referidos conceitos enquanto conhecimentos referenciais (saberes) para nossas práticas docentes.

Consideramos relevante o próprio relato de atuação docente enquanto um processo autoformativo capaz de fomentar discussões sobre essa temática de estudos. O profissional docente “se faz” através das relações sociais e intersubjetivas que estabelece, merecendo um olhar sobre sua trajetória formativa, além de pesquisa e reflexão de suas práticas, que fundamentam a práxis do seu trabalho.

O texto está dividido em: “Introdução”, onde apresentamos a temática escolhida, o problema de pesquisa, o objetivo e o recorte temporal para esta análise; “A importância de refletir sobre nossas experiências: método autobiográfico”, tópico que discutiremos a metodologia do artigo; “Especificidades da aprendizagem docente da docência no Ensino Superior”, tópico em que discutiremos o campo que nos inserimos, as especificidades da docência no ensino superior e, conseqüentemente, a aprendizagem docente neste nível de ensino; “Elementos da aprendizagem praxiológica docente: dimensão ontológica da didática, racionalidade reflexiva e relação intersubjetiva”, tópico em que articulamos teoria e prática na aquisição e mobilização dos saberes docentes durante a dupla jornada discente-docente no ensino superior; e as “Considerações





Finais”, que retomamos a problemática e ao objetivo de pesquisa para apresentar os principais achados do estudo.

## 2 A importância de refletir sobre nossas experiências: método autobiográfico

4

Para este texto reflexivo, optamos pela abordagem autobiográfica como método de análise de nossas experiências formativas docentes. A escolha dessa abordagem foi intencional tanto pela melhor compreensão das categorias de análise (saberes docentes; experiências formativas) como pelo fato de ter sido desenvolvida em diversos momentos no decorrer da disciplina “Formação de Professores”, cujas leituras convergiram para pensar a importância da memória como dimensão humana fundamental à aprendizagem e aos significados das experiências de aprendizagem, bem como o uso das memórias de formação como elemento para compreender os sentidos das experiências de formação docente e assim possibilitar situações-problema para programas de formação contínua de professores.

Partimos, neste trabalho, da concepção de pesquisa biográfica a partir do conceito de formação ao longo da vida, de Pineau (2006), entendendo a história de vida como vetor compreensivo, seja pelo sujeito aprendente ou por quem investiga a aprendizagem doutros sujeitos, dos sentidos e significados atribuídos às experiências vividas. Neste sentido, optamos pela perspectiva de pesquisa autobiográfica reflexiva (NOLIN, 2008), que tem como principal fonte a narrativa autobiográfica de formação.

Nesta perspectiva, mediante as obras de Delory-Momberger (2014) e da coletânea organizada por Passegi e Barbosa (2008), pudemos estabelecer que certos conceitos são centrais à perspectiva da pesquisa autobiográfica reflexiva. Destacamos 3 conceitos a partir de obras que nos incitaram a pensar as nossas experiências discentes-docentes no semestre de 2019.1, a partir das leituras das duas obras supracitadas:

a) cuidado de si para consigo ou ipseidade (que requer o exercício da reflexividade, da compreensão da singularidade da vida como experiência biográfica e, conseqüentemente, da compreensão dos saberes dos sujeitos sobre a própria





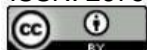
experiência), conceito explorado em diversas obras de Foucault citadas por Scholze (2008) e Delory-Momberger (2014);

b) experiências formativas (que foca nas experiências atribuídas pelos sujeitos como verdadeiramente significativas para a formação, diferenciando-as das demais vivências), conceito de Josso (2004) utilizado por Duran (2008) para pensar a relação entre a reflexão sobre os percursos de formação relatados pelos próprios sujeitos aprendentes (professores universitários) e a aquisição/mobilização de saberes docentes;

c) e os momentos-charneira<sup>1</sup>, conceito explorado por Josso (2004), Pineau (2014) e outros autores que se valem da abordagem (auto)biográfica (a exemplo das obras estudadas, DELORY-MOMBERGER, 2014; CHAMLIAN, 2008) para estabelecer a relação entre o vivido (experiências formativas) e as memórias de formação como recordações-referência de situações especiais, significativas, de mudança de perspectiva em relação a determinado aspecto, constituindo saberes referenciais para a prática cotidiana.

Estes três conceitos foram fundamentais em nossa prática reflexiva de/sobre a aquisição de saberes docentes para o ensino superior, na medida em que nos puseram a pensar o momento da disciplina “Formação de Professores” enquanto um momento-charneira de ressignificação das experiências formativas sincronicamente constituídas como docentes, exercitando cada um nossa ipseidade a fim de reconfigurá-los como saberes que fomos mobilizando na formação de graduandos da UECE e das faculdades particulares onde atuamos. Mais do que isso, em um ato dialógico, a pedagoga e o historiador exercitaram uma troca de experiências de aprendizagem docente, estabelecendo as semelhanças dos processos de formação, no sentido de refletir a singularidade da docência (e da aprendizagem docente) no ensino superior. Assim, esse estudo põe em evidência nosso próprio processo formativo, valorizando e privilegiando nossas reflexões como sujeitos em constituição profissional, através de experiências, saberes e sentidos em contexto educacional situado (ARAÚJO; ESTEVES, 2017).

<sup>1</sup> O termo poderia ser livremente traduzido para “momentos-chave”, em português do Brasil, a partir do original *moments-clés*





## 3 Especificidades (da aprendizagem docente) da docência no ensino superior

6

Uma importante dimensão da formação proporcionada pela disciplina “Formação de Professores” foi a discussão da especificidade da docência do ensino superior. Acrescentamos: da aprendizagem docente neste nível de docência. Mas para pensarmos esta especificidade do ensino superior, precisamos descrever a docência “regular”.

O trabalho docente regular, conforme argumentam Tardif e Lessard (2011), é um ofício feito de saberes mobilizados intersubjetivamente de forma interativa: é um trabalho “hermenêutico” da realidade vivida, constantemente refletindo sobre as interpretações do vivido em seus múltiplos contextos. O docente, portador de saberes (isto é, de conhecimentos autoreferenciados norteadores da prática docente), os mobiliza interpretando a realidade docente, que é vivida em distintas situações visando promover, com o ensino, a aprendizagem dos seus discentes.

Mas qual seria a especificidade da docência no ensino superior? Entendemos que duas especificidades a sintetizam: a formação profissional como objetivo e a educação de adultos (andragogia) como norteamento didático, segundo Chamlian (2008) e Isaia (2006). A primeira se refere à finalidade do processo educativo, a constituição de um profissional ético, capaz de lidar com as situações de seu ofício e consciente da necessidade de constante aperfeiçoamento; a segunda diz respeito à compreensão da especificidade da educação de adultos e, sobretudo, da diferença de técnicas, procedimentos e objetivos de ensino para a educação de crianças e adolescentes.

Ambas requerem do docente a compreensão do espaço-tempo de formação como promotor de autonomia e respeito aos ritmos particulares de aprendizagem e de concepções prévias de mundo dos estudantes. O docente deve abandonar, segundo Gaeta e Masetto (2013), a postura de condutor em favor da ação-reflexão-ação como mediador de conflitos e de situações concretas de aprendizagem. Segundo Josso (2004) e Isaia (2006), deve respeitar a história de vida dos estudantes adultos e explorá-la como vetor de aprendizagem profissional, explorando os momentos significativos da formação





humana que incidam na dimensão da profissão que exerce/exercerá, entendendo o profissional a ser formado como ser humano em constante processo de aprendizado. Neste processo de ação-reflexão-ação, conforme argumentam Veiga (2006) e Pimenta (2010), o docente universitário se constitui no processo como articulador das teorias e práticas didáticas, entendendo sua prática como ressignificadora das teorias, pensando seu próprio ensino como objeto de investigação das próprias aprendizagens e das aprendizagens dos estudantes.

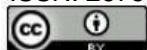
Com efeito, as especificidades da aprendizagem docente para o exercício da docência no ensino superior, na situação dupla na qual nos situamos no ano de 2019, também foram de ordem teórica, e a apresentaremos a seguir de forma praxiológica, especificando em cada elemento nossas experiências formativas e os sentidos dessa aprendizagem.

#### **4 Elementos da aprendizagem praxiológica docente: dimensão ontológica da didática, racionalidade reflexiva e relação intersubjetiva**

Organizamos textualmente este tópico em cada elemento que, para ambos os autores, foi fundamental durante o decorrer da jornada dupla de 2019.1, enquanto estudantes de doutorado, nos qualificando como professores-pesquisadores e formadores de professores, e docentes em cursos de licenciatura. Cada um deles (dimensão ontológica da didática, racionalidade reflexiva e relação intersubjetiva) reflete o aprendizado docente em 2019.1, ressignificando o último ano vivido como formadores de professores.

##### **4.1 A ontologia da didática**

A dimensão ontológica da Didática parte dos seres ensinantes-aprendentes da práxis educativa; independe de nível, modalidade e área de ensino, ou seja, deve estar presente em todo o processo de ensino e aprendizagem do contexto educacional (VASCONCELLOS; BERNARDO, 2016). Diante desse caráter geral da didática, faz-se





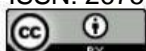
necessário perceber sua multifuncionalidade, assumida em três dimensões: técnica, humana e político-social. A linearidade dessas dimensões da Didática ao longo do desenvolvimento da história requer a luta por um paradigma da didática fundamental, de modo que possamos validar essas três dimensões, dando seguimento ao sentido dialético (CANDAU, 1984).

A constituição da profissão docente envolve esse compromisso com a didática, bem como a compreensão de que trabalhar com saberes requer uma dinâmica de convergência nos atos e nas formas de ensiná-los, pois a educação se apresenta como um fenômeno complexo, determinado e condicionado pelo contexto histórico situado (SOUSA; MARQUES, 2019).

A tentativa de compreender essa dimensão ontológica e, ao mesmo tempo, discuti-la em sala de aula com nossos alunos se tornou uma preocupação que nos acompanha desde o início do exercício como docentes, onde conseguimos articular teórico-praticamente em processos de ação-reflexão-ação sobre os elementos teóricos discutidos na pós-graduação, de modo que as discussões e leituras realizadas durante os momentos formativos acompanharam nosso pensar e agir docente.

O processo ontológico da Didática, que envolve o ensino e a aprendizagem efetiva e global dos alunos, não pode desconsiderar o conhecimento dos meios e das condições objetivas para a sua realização. Para tanto, concordamos com Cavalcante (2016) ao pontuar a necessidade de articulação entre os saberes curriculares com os saberes experienciais, éticos, políticos, ideológicos e pedagógicos. Partindo dessa preocupação, em articular os saberes docentes, trabalhamos no decorrer de nossas práticas docentes as experiências formativas no decorrer da história de vida dos nossos alunos, que iniciavam a formação superior para a docência na educação básica, embora alguns já exercessem a função docente e, portanto, conheçam o cotidiano escolar.

Defendemos a ideia de que a constituição do processo formativo no ensino superior deve buscar atingir uma educação com objetivos bem delimitados para alcançar um processo de constituição e de reconstituição criativa de si, dos alunos e do mundo social que nos rodeia (JUNGES, KETZER; OLIVEIRA, 2018). Dessa forma,







consideramos que a educação deve conduzir aprendizagem à vida no mundo e na convivência com outros sujeitos, além dos processos de desenvolvimento de identidades e da sociedade através dos processos de socialização e de individualização.

## 4.2 A racionalidade reflexiva como elemento da prática docente

Atuar como docente nos cursos de licenciatura pressupõe uma bagagem eminentemente prática para a efetivação dos conhecimentos teóricos em sala de aula, o que configurou para nós uma grande dificuldade, por estarmos no início da carreira docente no nível superior de ensino. Dessa forma, partimos de metodologias que considerávamos interessantes e significativas, a partir de nossos saberes da experiência, constituídos em vivências formativas ao longo de nossas trajetórias enquanto discentes, tendo como exemplo os nossos professores, e enquanto docentes (com experiência na educação básica e no ensino superior). As atuações docentes nos PIBID Pedagogia e História, entre 2018 e 2019 constituíram, no entanto, momentos mais profícuos de experiência, por termos praticado a docência, simultaneamente, ensinando por meio de oficinas e orientando atividades de pesquisa.

Dedicamos muitas horas no estudo e no planejamento das aulas, que eram semanais. Utilizamos atividades que rememoravam suas histórias de vida e de atuação; rodas de conversa; dinâmicas e avaliações que já tínhamos vivenciado e julgávamos relevantes. A cada aula planejada e a cada referência bibliográfica escolhida, avaliávamos o que tinha sido significativo, o que não havia surtido efeito, o que precisava ser melhorado em nossa postura; cada um constituiu formas de registro para constituição de pesquisa futura sobre o estágio de docência. Cada um, à sua maneira, ressignificava o aprendido ao ensinar. Assim, exercitamos continuamente a racionalidade reflexiva (SCHÖN, 1992).

Schön (1992) defende que a racionalidade reflexiva, que estrutura a ação pedagógica, refere-se ao processo no qual o educador, mediante a sua razão, reconhece e associa conhecimentos teóricos aos saberes práticos de ação. Desta forma, esse processo de reflexão inclui análise da atuação profissional aliada a crítica das





tomadas de decisões ao longo do trabalho de ensino-aprendizagem. O exercício docente no ensino superior envolve essa racionalidade reflexiva, que parte não só do caráter científico do processo de ensino-aprendizagem, mas envolve hábitos, sentimentos e concepções pessoais que possuímos e que, muitas vezes, pensamos ou agimos de forma involuntária, e não de forma sistematizada. Esse movimento de se constituir como docente, levando em consideração as formas de agir no mundo relaciona-se intimamente com nossas histórias de vida como docente, nossos conhecimentos teóricos já sistematizados, os conhecimentos empíricos constituídos ao longo da experiência pedagógica e as situações/problematizações de nosso contexto de atuação atual (TARDIF, 2010).

Ao longo da disciplina e da relação docente-discentes, percebíamos as principais demandas de aprendizagem, as principais dificuldades no conteúdo estudado e as expectativas para pesquisa e desenvolvimento de projetos em cada locus de atuação dos alunos – que fora de sala de aula atuavam como auxiliares de sala ou estagiários. Através da interação, da troca de experiências, do relacionamento intersubjetivo e da avaliação da aprendizagem, fomos estruturando os principais conhecimentos que possibilitaram pensar uma racionalidade reflexiva como elemento da prática docente.

Entendemos que racionalidade e reflexividade andam juntas na produção de conhecimentos sobre a docência (PIMENTA, 2010). O desenvolvimento da racionalidade contribui com a sistematização de práticas reflexivas, assim como a formação da reflexividade proporciona o alcance de elevados níveis de racionalidade. A reflexividade sobre a prática docente de orientação de pesquisa deve alcançar as dimensões do ensinar e do aprender em um processo contínuo e de transformação. Em resumo, a reflexividade deve conceber o ato de refletir sobre o saber fazer docente como uma ferramenta para aperfeiçoar as ações (SACRISTÁN, 1999).

A racionalidade como o processo no qual o professor articula seus conhecimentos e saberes para tomar decisões de ação e para fundamentar sua prática pedagógica impulsionou pensar criticamente e reflexivamente sobre a postura na qual deveríamos assumir ao longo das disciplinas ministradas. Além disso, a racionalidade





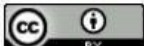
reflexiva requer um trabalho que consiga estabelecer uma dialogicidade entre professor e aluno (VASCONCELLOS; BERNARDO, 2016) por isso, outro conceito importante descoberto e refletido ao longo do semestre, como docente e discente, foi o de mediação pedagógica, que deve conduzir os alunos a produzirem/construírem sentidos e significados mediante os saberes apreendidos.

11

Outro conceito importante em nossa trajetória partilhada proporcionada pela vivência na disciplina de Formação de Professores foi o de práxis (PIMENTA, 2010), que apesar de ser amplamente discutido nas disciplinas do curso de doutorado, no referido semestre, a docência nos Estágios nos levou a internalizá-lo como um conceito fundamental em nossas experiências formativas. Concordamos com Genú (2018, p. 58) que menciona que a “práxis resulta de uma mudança contínua do sujeito como aprendiz e como ensinante, postura dialógica que requer sensibilidade e atenção permanente ao lidar com o processo de educação e formação humana”, já que é impossível pensar em atuar no ensino superior sem adotar essa postura ao longo de nosso exercício profissional.

Uma prática integrada à pesquisa, apoiada em esquemas cognitivos e empíricos, a fim de se constituir um pensamento reflexivo-crítico certamente se tornou um grande objetivo e ao mesmo tempo um desafio no início da atuação no ensino superior. A discussão sobre essa prática educativa que integra ensino e pesquisa é uma preocupação antiga de pesquisadores, tanto em disciplinas metodológicas e de práticas de ensino, como em grupos de pesquisas e programas de pós-graduação. A atividade de pesquisa científica contribui para a formulação de questionamentos e argumentos que nos levem a compreender melhor os saberes da profissão docente que geram aprendizagens significativas e autônomas (ANDRÉ, 1996).

A reflexibilidade altera as relações existentes entre sujeito e objeto que refletimos, de modo que o ato de refletir recria o objeto. Compreender os processos educacionais requer análise praxiológica, segundo Sacristán (1999). O trabalho intelectual gera a autoconsciência crítica, devendo ser relacionada com as ideias e as práticas.





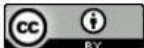
A fim de alcançar uma aprendizagem significativa é que devemos refletir cotidianamente sobre a prática de ensino. Percebemos ao longo da nossa atuação, que essa reflexão pode se tornar mecânica e não gerar proposições interessantes para o “fazer docente”. Hoje defendemos que a reflexividade deve alcançar graus de sistematização que gere conflitos e mudanças de postura, tanto no processo de ensino-aprendizagem, como no processo de investigação científica.

A aprendizagem, conforme percebemos em nós mesmos e nos estudantes, é significativa quando os atores do processo educativo, professores e alunos, elaboram conhecimento e vivenciam uma relação dialética no ensino, com diálogo, responsabilidade e criticidade. A resignificação da profissão docente deve acontecer mediante a relação estabelecida pelo professor através da indissociabilidade entre teoria e prática, que contribuirá para ações em benefício do ensino e da aprendizagem dos alunos.

### 4.3 Relação intersubjetiva entre docente e discente

A relação intersubjetiva entre docente e discente é constituída através de diálogo, encontros, confrontação e troca de aprendizados, por isso é outro aspecto a ser considerado durante nossa atuação docente que procuramos compreender para pensar sobre como ela reflete na minha formação e na aprendizagem dos alunos em sala de aula. De acordo com Therrien (2010) o objetivo do trabalho do educador em produzir aprendizagens e em atuar na constituição da identidade do aluno nos impõe a compreensão sobre a natureza da relação intersubjetiva e a mediação na prática educativa.

O processo dialógico intersubjetivo atua diretamente na constituição das identidades dos sujeitos, de modo que a transformação alcança não apenas um aluno, mas o coletivo no qual este está inserido, bem como o docente que direciona esse caminho formativo. Os saberes, sentidos e significados assimilados e transformados ao longo da ação intersubjetiva contribuem para que o docente elabore momentos de



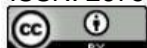


reflexividade crítica, formação contínua e de reorganização de seus saberes experienciais (SOUSA; MARQUES, 2019).

A postura dialógica é de fundamental importância para conduzir o trabalho docente na constituição dessas identidades, assim como a relação intersubjetiva e a mediação utiliza elementos e mecanismos que transformam sujeitos e contextos educacionais, certamente um desafio a ser considerado em meu trabalho docente. Foi pensando em adotar essa postura dialógica que procuramos aderir – de forma intencional e refletida – práticas e metodologias que garantissem uma formação mais global e social em sala de aula.

A relação com os alunos foi harmoniosa por nos colocarmos ao mesmo tempo na situação de estudante e de profissional da educação, trazendo situações reais de nossa prática docente, para mostrar que o que discutíamos teoricamente em sala era possível pois já havida sido vivenciado na prática cotidiana. Além disso, enfatizamos que a constituição da formação e da identidade estava em uma constante “feitura”. Essa aproximação fez com que eles entendessem que a educação que defendemos se alinha à uma perspectiva que não coloca a figura do professor como o detentor do conhecimento ou soberano na tomada de decisões, mas de um profissional que está em processo constante de formação e que estrutura sua identidade a cada troca de experiências nas aulas, pesquisas, propostas de ações e defesa ideológica. Essa relação de igual para igual fortaleceu nossas trocas, a (re)constituição criativa de si (JOSSO, 2004) e, conseqüentemente, da sociedade na qual vivemos e atuamos.

Concordamos com Therrien (2010, p.03) ao mencionar que a “relação intersubjetiva é configurada por uma racionalidade que admite e implica o confronto de sentidos e significados geradores de novas compreensões e de saberes que moldam a formação integral, tanto do aprendiz como do mediador”. Consideramos que a apreensão desse conceito de relação intersubjetiva favoreceu nosso crescimento pessoal e profissional, em busca de uma atuação atenta nos resultados de produção de conhecimento e de mudança de atuação dos profissionais que estavam ali como discentes. Essa relação envolve responsabilidade e, antes de tudo, compromisso social.





## 5 Considerações Finais

14 O objetivo deste trabalho foi compreender como os conceitos de racionalidade pedagógica, reflexividade e relação intersubjetiva são integrados à prática docente em nível de ensino superior. Para tanto, utilizamos a narrativa reflexiva de tipo autobiográfica, de nossa trajetória dupla como discente e docente entre os anos de 2018 e 2019, para ressaltar nossas experiências e práticas docentes.

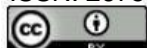
Respondendo ao questionamento que norteou essa escrita, consideramos que a disciplina “Formação de Professores” que cursamos como discentes do Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE-UECE) nos serviu de base teórico-reflexiva para (re)pensar aspectos importantes sobre o exercício docente que contribuíram para nossa atuação em disciplinas do Curso de Pedagogia em instituições privadas do município de Fortaleza e cidades do interior.

O “ser” e o “fazer” docente encontram na elaboração diária da reflexão, da racionalidade pedagógica e da relação intersubjetiva mecanismos para perceber como nos constituímos como docente, além de gerar mudanças de posturas; possibilitar debates e reflexões; e visualizar ações que se propõe atingir.

Constatou-se que no início da carreira docente no ensino superior, faz-se necessária uma reflexão sobre possibilidades, desafios e processos formativos que se objetiva alcançar. Por isso, a escrita sobre as nossas experiências, possibilita a liberdade de situar a realidade prática com os conceitos e conteúdos estudados em sala de aula, demonstrando tal registro como um recurso autoformativo e de ponderações sobre aspectos que constituem o trabalho docente.

Observamos que modo como cada docente articula seus saberes para justificar sua atuação, constituindo sua racionalidade, permite a sistematização de práticas reflexivas, que se estruturam em níveis de racionalidade. A reflexividade se relaciona diretamente com a racionalidade num processo constante e de modificações.

Consideramos que a competência para ensinar, restrita ao domínio dos saberes curricular e disciplinar, passa a ser questionada, tendo em vista a importância da





renovação do trabalho docente como uma intervenção mediadora, com o domínio técnico dos conteúdos sempre voltados para a transformação pedagógica e a relação dinâmica docente-discente. É preciso reconhecer que o professor transforma o conhecimento para torná-lo acessível aos seus alunos e, dessa forma, o ensino precisa estabelecer um diálogo intersubjetivo gerador de aprendizagem, considerando também a postura de mediador que influi até mesmo na formação da identidade dos sujeitos. E constatar isto, de forma praxiológica, constituiu-se em nosso maior aprendizado docente e importante elemento em nossa trajetória formativa. Nos dizeres de Josso (2004), o imbricado de experiências formativas (da disciplina de Formação de Professores em conjunto com nossas experiências docentes no Estágio de docência do doutorado) configurou-se de fato em um grande momento-charneira, ressignificador de nós mesmos.

## Referências:

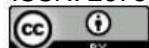
ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. O papel da pesquisa na formação do professor. In: MIZUKAMI, M.G.N.; REALI, A. M. M.(Org.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: UFSCar, 1996. p. 95-105.

ARAÚJO, R. M.; ESTEVES, M. M. A formação docente, inicial e contínua, para o trabalho com adultos em Portugal: o olhar dos professores. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 2, n. 1, p. 18-35, 2017. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revdufor/article/view/121> Acesso em: 06 dez. 2018.

BARCA, I. (2004) Aula Oficina: do projeto à avaliação. In: BARCA, I. (Org.). Para uma educação histórica de qualidade. **Actas das Quartas Jornadas Internacionais de Educação Histórica**. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho. p.131-144.

CANDAU, Vera Maria. **Didática em questão**. 2<sup>o</sup> ed. Petrópolis: Vozes, 1984.

CAVALCANTE, M.M.D et all. A dimensão ontológica da didática como campo de conhecimento: uma reflexão acerca do ensino, seu objeto em situação. In: Carvalhêdo, Josania Lima Portela et all (Orgs.) **Produção de conhecimento na Pós Graduação em Educação no Nordeste do Brasil: realidades e possibilidades**. Teresina: Edufpi, 2016; p. 107-126.





CHAMLIAN, Helena Coharik. Métodos autobiográficos e práticas de formação de adultos: apontamentos e balanço sobre experiências realizadas. In: PASSEGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre. (org) **Narrativas de formação e saberes biográficos**. In: Coleção Pesquisa (auto)biográfica e educação. Natal, RN: EdUFRN; São Paulo, SP: Paulus, 2008.pp. 123-140.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **As histórias de vida**: da invenção de si ao projeto de formação. Tradução: Albino Pozzer. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Brasília: EDUNEB. 2014. 362p. (Coleção Pesquisa (auto)biográfica ∞ Educação: Clássicos das Histórias de Vida).

DURAN, Marília Claret Geraes. Ser professor universitário: entre saberes, relatos autobiográficos e percursos de formação. In: PASSEGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre. (org) **Narrativas de formação e saberes biográficos**. In: Coleção Pesquisa (auto)biográfica e educação. Natal, RN: EdUFRN; São Paulo, SP: Paulus, 2008. Pp. 141-156

GAETA, Cecília; MASETTO, Marcos T. **O professor iniciante no ensino superior: aprender, atuar e inovar**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2013.

GENÚ, M. A abordagem da ação crítica e a epistemologia da práxis pedagógica. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 3, n. 3, p. 55-70, 2018. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/856>. Acesso em: 07 dez. 2018.

IMBERNÓN, F. **Inovar o ensino e a aprendizagem na Universidade**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012

ISAIA, Sílvia Maria de Aguiar. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira (Orgs.). **Docência na educação superior**. Brasília: Inep, 2006. (Coleção Educação Superior em Debate, v. 5).p.63-84

ISAIA, Sílvia. O professor universitário no contexto de sua trajetória como pessoa e profissional. In: MOROSINI, M. (org.) **Professor do ensino superior**. Identidade, docência e formação. Brasília: Plano, 2001, p. 35-60

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

JUNGES, F. C.; KETZER, C.; OLIVEIRA, V. M. Formação continuada de professores: Saberes ressignificados e práticas docentes transformadas. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 3, n. 3, p. 88-101, 2018. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/858> Acesso em: 10 dez. 2018.







LEITE, Denise. Conhecimento social na sala de aula universitária e a autoformação docente. In: MOROSINI, Marília C. (org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Plano Editora, 2001.

MOROSINI, Marília C. (org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Plano Editora, 2001.

17

NOLIN, Danielle. O romance de auto-formação: um processo do ato criador para a invenção de si: diálogo, alteridade e identidade no biográfico. In: PASSEGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre. (org) **Narrativas de formação e saberes biográficos**. In: Coleção Pesquisa (auto)biográfica e educação. Natal, RN: EdUFRN; São Paulo, SP: Paulus, 2008. pp 75-88.

PASSEGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre. (org) **Narrativas de formação e saberes biográficos**. In: Coleção Pesquisa (auto)biográfica e educação. Natal, RN: EdUFRN; São Paulo, SP: Paulus, 2008.

PIMENTA, S. G. Epistemologia da Didática resignificando a prática. In: FRANCO, M. A. S.; PIMENTA, S. G. (Org.). **Didática: embates contemporâneos**. São Paulo: Loyola, 2010. p. 15-41.

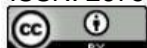
PINEAU, G. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 329-343, 2006.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Poderes instáveis em Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 79-92

SCHÖLZE, Lia. Narrativas de si e a possibilidade de resignificação da existência. In: PASSEGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre. (org) **Narrativas de formação e saberes biográficos**. In: Coleção Pesquisa (auto)biográfica e educação. Natal, RN: EdUFRN; São Paulo, SP: Paulus, 2008. pp.89-99.

SOUSA, E.; MARQUES, E. O processo de constituir-se professor na relação objetividade-subjetividade: significações acerca da mediação social na escolha pela docência. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 4, n. 2, p. 82-96, 2019. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/841> Acesso em: 05 mar. 2019.





THERRIEN, J. Intersubjetividade e aprendizagem: A apreensão de saberes, sentidos e significados subjacentes à racionalidade pedagógica. **Anais do XV ENDIPE**, Belo Horizonte, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 11. ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 6. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

VASCONCELLOS, K. R.; BERNARDO, E. Profissionalização docente: reflexões e perspectivas no Brasil. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 1, n. 2, p. 208-222, 2016. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/109> Acesso em: 06 nov. 2018.

VEIGA, Ilma P. Docência Universitária na Educação Superior. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira (Org.). **Docência na Educação Superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 87-98.

<sup>i</sup> **Vitória Chérída Costa Freire**, ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-8029-5907>

Universidade de Estadual do Ceará, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação

Doutoranda, Mestre em Educação e Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE).

Contribuição de autoria: Produção escrita.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3973477219174231>

E-mail: [vitoriacherida91@gmail.com](mailto:vitoriacherida91@gmail.com)

<sup>ii</sup> **Augusto Ridson de Araújo Miranda**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2049-9991>

Universidade de Estadual do Ceará, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação

Doutorando, Mestre em Educação e Especialista em Metodologias do Ensino de História pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Licenciado em História pela Universidade Federal do Ceará. Coordenador do GT de Ensino de História da ANPUH CE (2016-2018/2018-2020). Professor efetivo da rede estadual pública cearense.

Contribuição de autoria: Produção escrita.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7216799859631746>

E-mail: [augusto.ridson@aluno.uece.br](mailto:augusto.ridson@aluno.uece.br)

**Editora responsável:** Cristine Brandenburg

## Como citar este artigo (ABNT):

FREIRE, Vitória Chérída Costa; MIRANDA, Augusto Ridson de Araújo. Uma perspectiva autorreflexiva sobre experiências formativas docentes de dois professores iniciantes no ensino superior. **Rev. Pemo**, Fortaleza, v. 1, n. 2, p. 1-18, 2019. Disponível em:

<https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3511>

Rev. Pemo, Fortaleza, v. 1, n. 2, p. 1-18, 2019

DOI: <https://doi.org/10.47149/pemo.v1i2.3511>

<https://revistas.uece.br/index.php/revpemo>

ISSN: 2675-519X



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) Atribuição 4.0 Internacional.