

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação



Dissertação de Mestrado

Saberes e identidades de docentes no Desafio Pré-Universitário Popular

Leonardo de Andrade

Pelotas, 2023

Leonardo de Andrade

Saberes e identidades de docentes no Desafio Pré-Universitário Popular

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Simone Gonçalves da Silva

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001

Pelotas, 2023

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

A111s Andrade, Leonardo de

Saberes e identidades docentes no Desafio Pré-Universitário Popular / Leonardo de Andrade ; Simone Gonçalves da Silva, orientadora. – Pelotas, 2023.

156 f.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2023.

1. Identidade docente. 2. Saberes docentes. 3. Desafio Pré-Universitário Popular. 4. Formação de professores. I. Silva, Simone Gonçalves da, orient. II. Título.

CDD : 370.71

Leonardo de Andrade

Saberes e identidades de docentes no Desafio Pré-Universitário Popular

Dissertação aprovada, como requisito parcial, para obtenção do grau de Mestre em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas.

Data da Defesa: 28/07/2023

Banca examinadora:

.....
Prof. Dra. Simone Gonçalves da Silva (Orientadora)
Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas

.....
Prof. Dra. Marta Nornberg
Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

.....
Prof. Dr. Thiago Pereira Ingrassia
Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

AGRADECIMENTOS

Escrever este trabalho foi uma das tarefas mais difíceis a que me propus enquanto sujeito-histórico deste mundo, pelas adversidades que se impõem enquanto trabalhador, pai presente, e homem pertencente às classes populares. Além da escrita, no qual a falta de lirismo da escrita acadêmica me angustiou em determinados momentos, impedindo, às vezes, que a prosa fosse de boniteza. Nestes momentos de angústias, tenho que agradecer, primeiramente, à minha maravilhosa companheira de vida, Ketlen Aires, esposa, mãe e melhor amiga, que não permitiu minha desistência nem nos momentos mais sombrios, lembrando-me das coisas que valem a pena. Agradeço ao meu filho, Nolan, que estava com 1 ano de idade quando do meu ingresso no Programa, e hoje já é uma criança que brinca, vive e sonha sozinho, e lhe peço desculpas pelos momentos de fraqueza, de raivosidade e dos momentos que este trabalho nos roubou. Ao meu pai, Oswaldo de Andrade, duplamente: agradeço pelo apoio financeiro, pelo suporte de vida e lhe dedico este trabalho. Agradeço, também, à minha psicóloga, Luana Amaral, pelo seu trabalho de acalmar os ânimos, apaziguar as ânsias, me ajudar a construir pontes e lembrar meu papel nesta terra de oprimidos. Por último, mas não menos importante, ao Desafio Pré-Universitário Popular, por me tornar o professor que sou hoje, pela sua importância na minha vida e na de um sem-número de pessoas. Obrigado.

“Só há duas opções nesta vida: se resignar ou se indignar”
- Darcy Ribeiro

RESUMO

ANDRADE, Leonardo de. **Saberes e identidades de docentes no Desafio Pré-Universitário Popular**. 2023. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2023.

Nesta dissertação, o objetivo identificar a aquisição de saberes docentes e a construção da identidade docente no contexto do Desafio Pré-Universitário Popular. . O Desafio Pré-Universitário Popular é atualmente um Projeto Estratégico de Extensão da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), lotado na Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PREC), que permite a atuação de extensionistas como professores e professoras nas áreas de saber que são requisitos para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Para esta investigação, utilizou-se a pesquisa de campo qualitativa, usando como metodologia a Análise Temática (BRAUN; CLARKE, 2006), tendo como contexto o projeto de extensão Desafio Pré-Universitário Popular, ao serem entrevistados onze docentes que participaram durante a sua formação inicial em licenciatura, entre o período de 2015 e 2020. A fundamentação teórica teve como embasamento os autores e autoras Thum (2000), Pereira (2007) e Silva (2017) sobre os cursos populares de ingresso ao Ensino Superior; Freire (2016; 2017; 2021a; 2021b) princípios da educação popular; e Tardif (2014) como referencial principal acerca de saberes e identidade docente. A metodologia da Análise Temática, a partir do referencial teórico, permitiu a definição de dois temas principais: saberes docentes e identidades docentes, tendo como seus códigos ser professor/professora; compreensão sobre os saberes docentes no Desafio; saberes docentes construídos, adquiridos ou mobilizados na atuação do Desafio; contribuições do Desafio ao desenvolvimento da identidade docente. A análise destes dados mostrou que o Desafio é um espaço de formação integral de professores, que permite que o docente adquira, construa, mobilize e retroalimente diferentes saberes em sua prática pedagógica, e que a partir da historicidade, evidencia-se uma identidade ainda em construção, que se entrecruzam com modelos de identidade docente.

Palavras-chave: Identidade Docente; Saberes docentes; Desafio Pré-Universitário Popular; Formação de professores.

ABSTRACT

ANDRADE, Leonardo de. **Knowledge and teacher's identity in Desafio Pré-Universitário Popular**. 2023. 156f. Thesis (Master in Education) – Graduate Program in Education. Federal University of Pelotas, Pelotas, 2023.

In this dissertation, the objective was to investigate how the teaching knowledge of teachers is acquired, and what is their relationship in the construction of their professional teaching identities from their participation as extensionists of the Desafio Pré-Universitário Popular project. We sought to understand, within the context, the factors and relationships established with the teaching knowledge of the teachers of the Desafio, as well as to analyze the construction of the teaching identity and the contributions of the project. For this study, qualitative field research was used, using Thematic Analysis (BRAUN; CLARKE, 2006) as a methodology, having as context the extension project Desafio Pré-Universitário Popular, from the Federal University of Pelotas. Eleven professors of the project were interviewed. The theoretical foundation was based on the authors Thum (2000), Pereira (2007) and Silva (2017) on popular courses for admission to Higher Education; Freire (2016; 2017; 2021a; 2021b) principles of popular education; and Tardif (2014) as the main reference on teaching knowledge and teaching identity. The Thematic Analysis methodology allowed the definition of two main themes: teaching knowledge and teaching identities, having as their codes being a teacher; understanding of teaching knowledge in the Desafio; teaching knowledge constructed, acquired or mobilized in the performance of the Desafio; contributions of the Desafio to the development of the teaching professional identity. The analysis of these data showed that Desafio is a space for the integral formation of teachers, which allows teachers to acquire, build, mobilize and feed back different knowledge in their pedagogical practice, and that based on their lives history, it is evidence a identity still under construction, that intertwine with models of teaching identity.

Keywords: Teachers education; Teachers identity; Teachers knowledge; Desafio Pré-Universitário Popular.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 — Desenvolvimento de uma análise	86
Figura 2 — Convocação para reunião do Desafio	161

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 — Os saberes dos professores	68
Quadro 2 — O que é ser professor/professora?	104
Quadro 3 — O que são saberes docentes?	111
Quadro 4 — Aquisição/construção/mobilização de saberes	122

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

DA	Diretório Acadêmico
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
PAVE	Programa da Avaliação da Vida Escolar
PCB	Partido Comunista Brasileiro
PREC	Pró-Reitoria de Extensão e Cultura
PT	Partido dos Trabalhadores
PVP	Pré-Vestibular Popular
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas

SUMÁRIO

1 Introdução: Apresentação	13
2 O Desafio Pré-Universitário Popular: raízes, comunicação e dilemas	22
2.1 Desafio: raízes de um pré-vestibular	22
2.2 Extensão, comunicação ou assistencialismo?	33
2.3 Pré-universitários sob o dilema mercadológico	43
3 Formação, saberes e identidade docente	54
3.1 Algumas perspectivas na formação de professores	55
3.2 Saberes docentes e a construção da identidade profissional	60
4 O desafio da metodologia: caminhos percorridos	80
5 A constituição da docência no Desafio Pré-Universitário Popular	89
5.1 Quem faz o desafio?	89
5.2 Ser professor/professora	96
5.3 Compreensão sobre os saberes docentes no Desafio	104
5.4 Saberes docentes construídos, adquiridos ou mobilizados na atuação no desafio	111
5.5 Contribuições do Desafio ao desenvolvimento da identidade docente	126
6 Considerações finais	136
Referências	143
Apêndice A — formulário online	149
Apêndice B — Roteiro de entrevista	157
Apêndice C — Termo de pesquisa	158
Apêndice D — Termo de consentimento livre e esclarecido	159
Anexo A — Convocação de estudantes para seleção	161

1 Introdução: Apresentação

A presente dissertação busca identificar a aquisição de saberes docentes e construção da identidade docente no contexto do Desafio Pré-Universitário Popular. A escolha por esse tema de pesquisa surgiu a partir de minha experiência enquanto professor e, posteriormente, coordenador pedagógico bolsista no projeto de extensão Desafio Pré-Universitário Popular, entre os anos de 2018 e 2020. Ser professor e compor a coordenação pedagógica do Desafio, enquanto graduando do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pelotas, foi um dos maiores desafios profissionais que vivi. A necessidade de auxiliar a prática pedagógica de colegas, enquanto coordenador pedagógico, possibilitou a partilha destes saberes com outros sujeitos.

Meu ingresso no projeto Desafio Pré-Universitário Popular se deu em 2018, enquanto ainda estava cursando o terceiro semestre do curso de Pedagogia na Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Embora não possuísse habilitação para nenhuma das disciplinas ministradas no projeto, me inscrevi para a seleção de professores da disciplina de Redação devido ao meu histórico profissional com a escrita. Aprovado nesta seleção, passei a ser regente de uma turma de intensivo, e trabalhei o conteúdo da disciplina ao longo de oito meses. Durante esse período, pude me aprofundar em diferentes leituras sobre o fazer docente e a prática na sala de aula, bem como tive contato mais rigoroso com a teoria crítica de Paulo Freire devido aos princípios do projeto. Ao término do ano de 2018, me voluntariei para atuar como coordenador pedagógico no ano seguinte.

No início de 2019 o projeto foi contemplado com novas bolsas, sendo uma delas destinada à coordenação pedagógica. Após processo seletivo, fui aprovado como bolsista de extensão na função de coordenador pedagógico. Essa experiência foi ainda mais intensa, pois me proporcionou contato imediato com todos os educadores/educadoras e educandos de todos os turnos. Fui aos poucos aprendendo o fazer da coordenação pedagógica. Coincidentemente, no mesmo semestre cursava uma disciplina de gestão escolar no curso de Pedagogia, conseguindo fazer a ligação entre teoria-prática daquilo que estudava na graduação e de como atuava enquanto coordenador.

Durante esse período em que estive como coordenador do projeto, pude aprender sobre a gestão das relações interpessoais com colegas, em reuniões

esporádicas, conversas de corredor, decisões de coordenação e processos formativos em que auxiliei para a implementação, tais como: o Horário Coletivo dos Professores e o Ciclo de Formação. Nestes dois espaços — um mais pontual e menor, e o outro mensal e com convidados — foi possível a discussão sobre a prática pedagógica, sobre as turmas, sobre os caminhos metodológicos e de questões mais complexas que adentravam o tema da identidade docente. Este foi um período rico de experiências e aprendizagens que me deixou muitas marcas. Em virtude da pandemia da Covid-19 e de questões pessoais, precisei deixar o projeto em junho de 2020, auxiliando brevemente na retomada das aulas de forma remota.

Utilizo aqui o autor Maurice Tardif (2014) para tratar sobre a temática dos saberes docentes, tendo em vista a existência da amplitude do tema e a diversidade de vertentes teóricas. A escolha por esse autor se faz por duas razões: meu trabalho no Desafio e o próprio trabalho de Tardif. Relativa à primeira, a escolha por esse autor está vinculada a minha própria docência e ao trabalho no Desafio, pois a utilização desse referencial teórico surge, primeiramente, dos meus anseios em compreender minha própria prática, e posteriormente sendo referencial que utilizei para trabalhar em projetos internos de formação docente no Desafio Pré-Universitário Popular. Sobre a segunda, Tardif é um autor bastante conhecido e referenciado no campo da formação docente, especialmente quando se fala acerca da temática de saberes docentes. A obra que utilizo como referencial (TARDIF, 2014), é uma obra bastante completa, que aborda de forma bem específica e clara a sistematização que Tardif faz sobre a constituição dos saberes docentes, explicando detalhadamente cada saber, e mostrando, através de suas próprias pesquisas, como esses saberes estão vinculados a constituição de uma identidade docente. Não à toa, trago também os modelos de identidade exemplificados por Tardif, como forma de embasar a discussão da identidade docente a partir dos saberes.

A partir de Tardif (2014), entendo que professores e professoras não se fazem docentes do nada, mas sim de uma complexidade de saberes. Somente viver a prática não é requisito para a consolidação da docência, é necessária a aquisição desses múltiplos saberes, que possuem diferentes perspectivas, que são temporais, plurais, homogêneos e que vão, aos poucos, constituindo a formação de uma identidade nos atores que os permitem compreender a si enquanto professores e professoras. É nesses múltiplos saberes, de ordem curricular, pedagógicos, disciplinares,

experienciais e pessoais, que os docentes podem constituir sua identidade e percebê-la enquanto complexa, temporal e plural.

Me parece crucial, de forma a não dicotomizar os saberes docentes, atentar que os docentes utilizam todos os seus saberes em conjunto, e não os acessam individualmente quando precisam. Entretanto, há continuamente uma validação ou negação desses diferentes saberes diante das distintas situações e condicionantes da sala de aula, conforme os professores e professoras vão se constituindo sujeitos. Constituição essa que é cruzada pela temporalidade na qual se inserem, ou seja, da aquisição dos saberes da formação profissional e experienciais. Essa temporalidade lhes dá uma subjetividade única que é pertencente a cada identidade.

Entendo, através de diferentes contribuições de trabalhos de colegas que outrora estiveram no Desafio (THUM, 2000; SILVA, 2017; FACIN; ANTUNES, 2017; SANTOS, 2017; LOPES, 2017; ANDRADE; LEAL, 2019; ANDRADE; LEAL, 2019; FABRIS *et al.*, 2020; LESSA, 2021; BERDETE, 2022;), que um projeto como o Desafio Pré-Universitário se vincula à história de vida destes sujeitos e compõe uma temporalidade, tendo, então, relevância aos seus saberes docentes. Como bem pontua Tardif (2014, p. 11),

O saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com sua experiência de vida e com sua história profissional, com suas relações com os alunos em sala de aula e com outros atores na escola.

O Desafio Pré-Universitário Popular é um espaço político pela sua própria condição de atender sujeitos em situação de vulnerabilidade social, e auxiliar na possibilidade de seu ingresso na universidade. Silva (2017), pesquisadora do projeto e professora oriunda do Desafio, estabeleceu que o Desafio é também um espaço de formação de professores, apontando o Desafio como “*lócus* de formação docente” (SILVA, 2017, p. 141). Neste sentido, como espaço político e formativo da docência, o Desafio vai se relacionando aos sujeitos, fazendo parte de sua temporalidade, constituindo identidades e possibilitando a aquisição dos saberes docentes, como descreve Tardif (2014).

Entretanto, é importante atentar que, conforme as ideias de Tardif (2014), os saberes não se situam somente no aspecto social e no mentalismo. Há uma relação intrínseca entre o indivíduo e o social, e entre o sujeito que atua e o sistema que atua

neste sujeito. Pois a aquisição dos saberes é captada tanto em relações sociais quanto individuais, não podendo estar situadas tampouco somente nas relações sociais ou na capacidade individual dos sujeitos de fazerem suas práticas (TARDIF, 2014).

Entendo que com esse tema há um potencial de ampliar algumas discussões acerca da constituição de saberes docentes de professores e professoras em diferentes espaços, tal como, por exemplo, a Extensão, como é o caso do Desafio; a implicação desses espaços na constituição de suas identidades docentes; e a possibilidade de rever e ampliar colocações acerca do próprio Desafio Pré-Universitário e pesquisas já existentes, expandindo uma das muitas possibilidades de discussões sobre a formação de professores.

Em relação ao contexto deste estudo, o Desafio Pré-Universitário Popular, por enquanto cabe dizer que é atualmente um Projeto Estratégico de Extensão da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), lotado na Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PREC), que permite a atuação de extensionistas como professores e professoras nas áreas de saber que são requisitos para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). O Desafio tem como princípios a pedagogia da libertação de Paulo Freire e os ideais da educação popular.

A contribuição de autores como Thum (2000), Silva (2017) e Pereira (2007)¹ são fundamentais e significativas para compreender o espaço no qual a pesquisa se situa, tanto pela historicidade deste espaço, como pelos dilemas que este espaço apresenta enquanto um projeto de prática pedagógica, voltado para as classes populares, e que carrega consigo complexidades e tensões que estão presentes na sociedade.

A pesquisa do professor Carmo Thum (2000) sobre o Desafio foi a primeira dissertação a ser realizada sobre o projeto. A pesquisa de Thum traz importantes

¹ Os trabalhos apontados foram colhidos a partir de levantamento bibliográfico, esse levantamento foi realizado por meio de pesquisa com uso de descritores nas plataformas *Scielo* e Periódicos da Capes. Na plataforma Scielo, foram utilizados os descritores “extensão universitária”, “experiência pré-vestibular”, “experiência docente e educação popular” “saberes docentes e extensão”, “formação inicial de professores e extensão”, “extensão universitária e formação de professores”, “pré-universitário”. Estes descritores tiveram como resultados 44, 3, 3, 0, 10 e 12 resultados, respectivamente. Na plataforma de Periódicos da Capes, foram utilizados os seguintes descritores: “pré-universitário”, “educação popular e formação”, “formação docente e pré-universitário”. Eles apresentaram 62, 488 e 31 resultados, respectivamente. Destes resultados, foram escolhidos 8 trabalhos que pudessem subsidiar a presente discussão sobre a formação de professores, identidade e saberes docentes, a formação inicial e os cursos pré-universitários populares. Alguns trabalhos mais específicos, como o de Pereira (2007) e Silva (2017) foram encontrados a partir de outros referenciais.

contribuições para o projeto ao remontar os seus primeiros anos, respondendo a questões do tipo: como Desafio surgiu? Como o Desafio funciona e opera? O que são, afinal, cursos pré-vestibulares? Qual a relação do Desafio com a Universidade Federal de Pelotas e como essa relação surgiu? Quais são os dilemas que o Desafio traz em seu cerne? Enfim, todos esses questionamentos foram explorados de forma profunda. O autor divide o Desafio em fases para explicar o projeto desde sua criação, de modo a compreendê-lo e resguardar a memória de um dos mais antigos projetos de extensão da UFPel. Essa discussão será devidamente aprofundada no Capítulo 2 deste trabalho, de título “O Desafio Pré-Universitário Popular: raízes, comunicação e dilemas”, voltado a fazer um breve recorte contextual sobre o projeto.

Por outro lado, não é possível falar do Desafio Pré-Universitário Popular, ou sobre educação popular, sem recorrer ao trabalho de Paulo Freire (2017; 2021), tendo em vista que Freire é a base do referencial teórico do projeto de extensão em questão. As discussões sobre o Patrono da Educação, sua teoria da ação dialógica e a constituição de sua pedagogia libertadora, estão enraizadas na fundação do Desafio, como aponta Thum (2000). Além de estarem nas diretrizes originais do projeto, se encontram também nas diretrizes atuais expostas em documentos internos. Diferentes práticas, como assembleias gerais, reuniões e formações internas estão alicerçadas na concepção freireana de mundo. Permeiam, assim, a realidade concreta da prática pedagógica do Desafio. Entretanto, Paulo Freire em nenhum momento de sua obra teorizou sobre cursos pré-vestibulares, por exemplo. Neste sentido, o que o Desafio faz é de fato, como Freire gostaria, uma reinvenção do seu trabalho (FREIRE, 2021). O que se faz necessário para entender o Desafio, então, é compreender o pensamento de Freire. Por isso busquei me dedicar em um de seus primeiros trabalhos, como a obra “Extensão ou Comunicação?” (2021), que versa sobre a relação da extensão com o conhecimento, de forma a entender como o Desafio se encaixa neste paradigma. Apesar de ter um referencial pedagógico freireano e ser um projeto de educação popular, o Desafio faz extensão ou comunicação? Como atua no mundo? Que relação isso impõe aos saberes docentes, que são sociais, e a constituição da identidade docente?

Dentre tantos trabalhos que encontrei ao longo de minha pesquisa e levantamento teórico sobre o Desafio Pré-Universitário Popular (THUM, 2000; SOUZA, 2014; LOPES, 2017; FACIN; ANTUNES, 2017; SANTOS, 2017; ANDRADE; LEAL, 2019; MOTA; ANDRADE; LEAL, 2019; FABRIS *et al.*, 2019; LESSA, 2021;

BERDETE, 2022), Silva (2017) me trouxe grande contribuição pela afinidade entre nossos temas pesquisados, sendo estes a formação de professores no Desafio Pré-Universitário Popular. A pesquisa da professora Josiele Silva buscou analisar o Desafio Pré-Universitário Popular como um projeto de extensão na formação de professores de ciências da natureza, contribuindo para o meu trabalho com diferentes olhares e importantes subsídios de forma a pensar (e repensar) meus procedimentos metodológicos, minha aproximação com o campo de pesquisa e a reafirmação do Desafio Pré-Universitário Popular como um espaço formativo. A contribuição principal dessa pesquisa é a afirmação contínua do Desafio como esse espaço formativo, e a análise da constituição identitária dos professores e professoras extensionistas das disciplinas de ciências da natureza, mostrando que o Desafio apresenta contribuições à formação profissional desses sujeitos, como aprendizado de sala de aula, elaboração de planos de aula e planos de ensino, e reforça e/ou refuta imagens docentes e percepções previamente construídas por esses sujeitos.

O trabalho do professor Thiago Ingrassia Pereira (2007), por outro lado, me foi valioso para compreender de forma mais ampla e profunda o que é um pré-vestibular popular. A sua pesquisa levantou uma outra problemática que precisou ser abordada: como se situam os pré-vestibulares populares, sendo estes movimentos sociais de cunho popular, dentro da ideologia do neoliberalismo? Essa questão, de profunda complexidade, não é uma questão fácil de responder, dada a própria forma de atuação dos Pré-Vestibular Popular (PVP), que busca pela construção de um novo mundo, emancipado das relações de dominação, e o confronto com a relação meritocrática e capitalista do neoliberalismo. Não é possível que uma análise sobre os saberes docentes e a constituição da identidade docente em projetos como o Desafio, que se situa na realidade apresentada por Pereira (2007), escape dos condicionantes modernos do neoliberalismo e suas consequências. Por isso, a pesquisa do autor me foi importante para a compreensão deste dilema, na busca por saber qual é o papel dos pré-vestibulares hoje, onde eles se situam, que tipo de sujeito eles estão educando, e mais importante, como se portam frente às relações capitalistas.

No campo da extensão, autores como Nozaki (2012) e Diniz-Pereira e Fonseca (2001), afirmam que a extensão universitária tem tido implicações fundamentais na formação inicial e na atuação de professores e professoras. Essas afirmações não podem ser ignoradas, pois o Desafio Pré-Universitário Popular é um projeto de extensão. Segundo esses estudos, os projetos de extensão acabam por demonstrar

que muitos professores e professoras se sentem angustiados em relação ao mercado de trabalho, reconhecendo, às vezes, que tiveram pouco preparo para atuar em uma prática pedagógica “de verdade” na escola. Sentem-se despreparados para enfrentar a realidade (NOZAKI, 2012).

Devido a rapidez das relações profissionais, a demanda selvagem do mercado de trabalho e do domínio capitalista, parece que há uma exigência de novas e diferentes especializações por parte dos professores, possivelmente gerando insegurança destes no momento de entrar no mercado de trabalho. Relativo a essa questão, foi importante o levantamento de alguns estudos que trazem discussões sobre a importância de projetos de extensão como forma de aproximar estudantes de licenciatura da prática pedagógica e contribuir com a inserção no âmbito da iniciação profissional (DINIZ-PEREIRA; FONSECA; 2001; NOZAKI, 2012; HUNGER *et al.*, 2014; CARVALHO, 2006; LIMA; LEITE; SANTOS, 2021; MORAES; OLIVEIRA, 2010; SILVA; SILVA; ULIO, 2021).

Estes trabalhos foram colhidos a partir do mesmo levantamento apontado anteriormente, e sua escolha foi para que pudessem subsidiar as discussões relativas à iniciação profissional de professores através de projetos de extensão em que exercem docência, de forma bastante similar ao Desafio. Os trabalhos foram escolhidos porque apresentam cenários similares ao contexto desta pesquisa. Entretanto, deixo claro que a iniciação profissional não é o foco deste trabalho, mas que os estudos serviram para compreender esses aspectos, os quais também são cruciais para a aquisição de saberes docentes e a constituição da identidade docente

Essas delimitações teóricas conduziram as escolhas metodológicas do presente trabalho, assim como o problema de pesquisa, o objetivo geral, os objetivos específicos, os atores da pesquisa, a metodologia e a análise. A partir daqui, descrevo brevemente o caminho da metodologia, que será explicado de forma mais profunda no Capítulo 4, de título “O desafio da metodologia: caminhos percorridos”.

O objetivo geral desta pesquisa identificar a aquisição de saberes docentes e a construção da identidade docente no contexto do Desafio Pré-Universitário Popular . Ao ter o Desafio como local da pesquisa, os sujeitos escolhidos para a pesquisa foram extensionistas do projeto, que atuaram na condição de professores e professoras regentes de turma, e que estiveram em processo de 1ª graduação durante seu trabalho no Desafio, portanto em formação inicial, entre o período de 2015 e 2020. Desta forma, os sujeitos da pesquisa estariam em momento de confrontar seus

saberes com a experiência no Desafio, podendo negá-los, incorporá-los ou legitimá-los, levando em consideração o que Tardif (2014) fala sobre a relação entre o tempo, os processos de aprendizagem no trabalho do magistério e suas relações com os diferentes saberes.

Nessa linha de pensamento, o problema de pesquisa foi definido assim: como são adquiridos os saberes docentes de professores e professoras e qual a sua relação na construção de suas identidades docentes a partir de sua participação como extensionistas no projeto Desafio Pré-Universitário Popular? A questão surge do pressuposto de que são adquiridos, de fato, saberes docentes no Desafio Pré-Universitário Popular e que o projeto possui relação com a identidade docente desses sujeitos.

Em busca de complementar o objetivo geral, os objetivos específicos da pesquisa foram:

- compreender, dentro do contexto, os fatores e as relações estabelecidas com os saberes docentes profissionais dos professores e professoras;
- analisar a constituição da identidade docente de seus professores e professoras, no contexto do Desafio Pré-Universitário Popular.

Para desenvolver os objetivos que são propostos neste estudo, realizei uma pesquisa de caráter qualitativo. Os dados analisados foram coletados em duas etapas: uma pesquisa de sondagem por meio de questionário *online* e através de entrevista semiestruturada. Os sujeitos escolhidos foram os extensionistas do Desafio Pré-Universitário Popular, que atuaram na condição de professores regentes, e que se encaixaram em critérios definidos previamente. O questionário *online* foi aplicado a um grupo de 81 contatos do projeto, obtendo o retorno de 17. Após aplicar os critérios de seleção para os entrevistados, foram realizadas 11 entrevistas.

A análise dos dados foi realizada por meio de uma revisão metodológica com utilização da Análise Temática (BRAUN; CLARKE, 2006). Os procedimentos dessa análise estão descritos no Capítulo 4, dedicado especificamente a metodologia deste trabalho.

Sobre a estrutura do trabalho, no capítulo 2, de título “O Desafio Pré-Universitário Popular: raízes, comunicação e dilemas”, busco abordar as raízes do Desafio, de forma que seja possível ter um breve contexto sobre o local de pesquisa. Na sequência, passo para a relação do Desafio com a extensão, realizando um breve apanhado da história da extensão e em como isso se relaciona com o projeto e sua

visão enquanto projeto da UFPel, bem como o confronto desta visão com a perspectiva de Paulo Freire. Encerro o capítulo discorrendo sobre o dilema mercadológico no qual se inserem projetos como o Desafio.

No capítulo 3, “Formação, saberes e identidade”, proponho uma breve contextualização da formação de professores, e uma discussão sobre saberes e identidade docente a partir da perspectiva de Maurice Tardif, sendo este o referencial teórico principal utilizado para essa pesquisa.

O capítulo 4, “O desafio da metodologia: caminhos percorridos”, discorro de forma mais profunda sobre os percursos metodológicos para essa pesquisa, desde a apresentação do problema, objetivo geral e objetivos específicos, até uma definição mais conceitual sobre a análise de conteúdo, o perfil dos sujeitos e como os dados foram coletados.

O capítulo 5, “A constituição da docência no Desafio Pré-Universitário Popular”, trata sobre a análise dos resultados desta pesquisa, a partir dos dados levantados. Neste capítulo descrevo primeiramente as categorias utilizadas para os dados e posteriormente faço uma análise desses dados à luz do referencial teórico.

2 O Desafio Pré-Universitário Popular: raízes, comunicação e dilemas

Tendo o Desafio Pré-Universitário Popular como lócus de investigação deste trabalho — o espaço no qual me aplico para estudar a aquisição de saberes e a produção da identidade docente —, me parece importante compreender o projeto e a sua historicidade. O projeto não é algo desconectado da realidade concreta, solto neste mundo, e, portanto, é passível de seus próprios dilemas e contradições. E tudo isso também impacta na própria constituição da identidade profissional de seus professores e professoras. Desta forma, se faz necessário discutir e problematizar alguns pontos de importância do Desafio.

Com este capítulo pretendo abordar o contexto histórico no qual o Desafio se situa, apresentando o seu surgimento enquanto movimento social, e futuramente projeto de extensão institucionalizado na Universidade Federal de Pelotas (UFPeL). Também discutirei o conceito de extensão, problematizando a extensão universitária no Brasil, bem como situando o Desafio dentro da extensão universitária e de sua contradição entre extensão e comunicação, de acordo com os pressupostos de Paulo Freire (2021).

Por fim, buscando compreender o dilema mercadológico no qual os pré-vestibulares populares se inserem, que é o de atuarem enquanto movimentos sociais enquanto projetos que fazem parte do capitalismo e da indústria do vestibular, analiso como o neoliberalismo e a terceira via condicionam estes projetos. Considerando esses elementos, nas próximas páginas busco situar o Desafio Pré-Universitário, suas raízes, sua forma de extensão e seus dilemas.

2.1 Desafio: raízes de um pré-vestibular

Antes de dar início ao resgate histórico para compreender o Desafio Pré-Universitário Popular, é necessário que se atente para a nomenclatura com a qual o projeto de extensão em questão é tratado, tanto neste trabalho quanto nas referências bibliográficas que são utilizadas aqui. Neste trabalho, o projeto é tratado como Desafio Pré-Universitário Popular, enquanto em bibliografias utilizadas ele é referido como Desafio Pré-Vestibular Popular. Essa mudança de nomenclatura que, embora não pareça, é bastante significativa tendo em vista a mudança na forma de ingresso para as instituições federais, ocorreu em 2017, ano no qual foi cadastrado como projeto

unificado (FACIN; ANTUNES, 2017). A mudança, relativamente tardia, teve como objetivo dar foco à questão de que ao longo das últimas duas décadas surgem outras formas de ingresso na universidade. O Desafio se volta a atender outras demandas, especificamente o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e o Programa de Avaliação da Vida Escolar (Pave)².

Através da mudança de nomenclatura, mesmo sendo um projeto de cunho freireano e gramsciano, opostos à ordem capitalista, não consegue estar desvinculado da demanda de mercado que é gerada pelo Enem, uma prova de âmbito nacional com caráter classificatório e elitista. Se a mudança de nomenclatura significa o atendimento a estas demandas, se faz implícito e ainda mais vivo o dilema sofrido por projetos nesse porte, no sentido de tentarem ser projeto social de politização e emancipação de seus grupos enquanto espaços conteudistas que buscam a aprovação para o ingresso na universidade. A questão fundante é que talvez não haja conciliação entre essas relações. Discutirei na próxima seção esse dilema no qual os pré-vestibulares populares encontram-se situados.

Dada esta breve explicação sobre a mudança de nomenclatura, cabe agora compreender o contexto do Desafio. O projeto foi fundado em 1993 sob o nome de Desafio Pré-Vestibular Popular. A sua fundação ocorreu a partir de distintos movimentos sociais que estavam relacionados à Universidade Federal de Pelotas, tendo como o principal deles o movimento estudantil. A matriz fundante do Desafio é a teoria da ação dialógica de Paulo Freire e sua pedagogia libertadora e o pensamento de Antonio Gramsci sobre a intervenção nos espaços populares com o objetivo de potencializar as lideranças orgânicas (THUM, 2000).

Nesta pesquisa, o levantamento bibliográfico sobre a origem do Desafio se baseia na primeira dissertação realizada sobre o projeto, do professor Carmo Thum (2000); na dissertação de Daniele Rehling Lopes (2017); no trabalho das professoras Helenara Plaszewski Facin e Denise Dalpiaz (2017); e em uma entrevista realizada com um dos fundadores do Desafio, o professor Eduardo Arriada, que servirá enquanto fonte oral.

² O Programa de Avaliação da Vida Escolar é uma “modalidade alternativa de seleção para os cursos de graduação da UFPel, constituindo-se em um processo seriado composto por três etapas, gradual e sistemático, que acontece ao longo do Ensino Médio (E.M)” (UFPEL, 2023). Por conta de serem conteúdos do Ensino Médio, como o ENEM, o Desafio Pré-Universitário Popular também recebe estudantes concluintes que irão prestar ambas as provas.

Dado o tempo de existência do Desafio Pré-Universitário, Thum (2000) categoriza os primeiros quatro anos do projeto como experiências. Em outros termos, 1ª, 2ª, 3ª e 4ª experiência. O autor assume essa categoria porque todos os anos do Desafio se configuram diferentes uns dos outros em distintos aspectos, às vezes de pequenas e às vezes de grandes proporções. Contudo, nenhum ano se configura igual ao outro. Assumirei a partir daqui a mesma categorização, inclusive expandindo-a numericamente. A minha participação como extensionista ocorreu no âmbito da 25ª e 26ª experiências.

As primeiras conversas sobre um projeto para politizar a classe trabalhadora começaram no restaurante universitário da UFPel e na boate do curso de Direito, a partir de sujeitos integrantes do movimento estudantil. A boate, que foi fundamental para o surgimento do Desafio, é também marco histórico do curso e da universidade por ter sido um espaço de amplo debate intelectual, e inclusive de abrigo para opositores à Ditadura Militar de 1964. Por conta dela, grande parte dos integrantes da 1ª experiência do Desafio eram alunos oriundos do curso de Direito.

O projeto nasceu de um jeito informal, com alguns estudantes trabalhando a ideia de repassar seus conhecimentos para a população pelotense como uma forma de retorno pelo seu privilégio de estarem dentro de uma universidade federal e prestigiada. Esses primeiros alunos que pensaram o Desafio estavam relacionados à classe trabalhadora, por serem oriundos desta mesma classe. A ideia original do Desafio era ser apenas um espaço educativo para alfabetização de jovens e adultos, e que pudesse propiciar uma discussão politizada com vias de emancipação. Foi o professor Luís Artur Borges, conhecido carinhosamente como Luisinho, quem primeiro sugeriu a proposta de um pré-vestibular que inserisse a classe trabalhadora na universidade, depois de ter presenciado experiências semelhantes em uma viagem estudantil (THUM, 2000). Diante da proposta, começaram a ser realizadas reuniões na casa do estudante, e por falta de espaço posteriormente no restaurante universitário. Um cartaz foi espalhado nos diferentes campos da universidade convidando os estudantes para se unirem à proposta (ANEXO A).

A 1ª experiência do Desafio teve um agrupamento distinto de sujeitos, cada um de um lugar e proveniente de um dos cursos da universidade. Luisinho, por exemplo, era graduado em Filosofia pela UCPel e aluno do curso de Agronomia; enquanto Eduardo Arriada, também presente neste movimento de fundação, era aluno do curso de Direito e da Licenciatura em História na UCPel; Celina Rinaldi, também fundadora

do projeto, era aluna do curso de Direito; Sirlene Kalsing, outra fundadora, era aluna das Ciências Sociais e do Direito.

Esses sujeitos não eram futuros professores e professoras, com exceção de Eduardo Arriada. Neste primeiro momento “ser ou não de licenciatura não era passaporte para a competência político-pedagógica” (THUM, 2000, p. 80). Essa competência político-pedagógica, ou ausência dela, inclusive, foi a responsável pelo batismo do projeto. O nome teria surgido possivelmente de Luisinho, como já mencionei anteriormente. Quando discutiam sobre como lecionar, levantavam-se várias vezes a palavra “desafio”, atentando-se que era um grande desafio “dar” aula, que era um desafio lecionar para a classe trabalhadora, que era um desafio ensinar etc. Portanto, o grupo optou por chamar o projeto de Desafio (THUM, 2000; LOPES, 2017)

Para o objetivo desta presente pesquisa, destaco neste momento um dado que chamou atenção: o perfil dos primeiros professores do Desafio. Thum (2000) relata que as pessoas que se encontravam no projeto eram muito bem identificadas politicamente. Na 1ª experiência do Desafio, membros do projeto eram todos militantes partidários, sendo alguns filiados a partidos como o Partido Comunista Brasileiro (PCB) e o Partido dos Trabalhadores (PT), enquanto outros eram membros ativos do Diretório Central dos Estudantes (DCE) ou do Diretório Acadêmico (DA) de seus cursos, como era o caso dos estudantes da Agronomia. Essas pessoas, ademais, tinham práticas anteriores oriundas de outros movimentos sociais e políticos, como os sindicatos, que tiveram papel relevante neste momento de surgimento do Desafio.

Mesmo com a forte heterogeneidade no grupo quanto aos seus cursos de origem, alguns aspectos em comum eram a base do que solidificava o Desafio, sendo estes: o objetivo de politizar os grupos populares para a sua emancipação; a ligação dessas pessoas com movimentos políticos, tais como partidos de esquerda, movimentos estudantis, movimentos sociais e o sindicato; e, principalmente, a preocupação do papel da universidade pública para com a classe trabalhadora, elo este que unia a todos e todas.

No entanto, apesar de concordarem sobre o objetivo do projeto, o grupo não concordava em relação a seus rumos estruturais. Algumas disputas internas, com relação ao DCE e outras esferas de atuação política, fizeram com que o Desafio acabasse ganhando autonomia em suas decisões quanto ao movimento estudantil e,

posteriormente, à própria universidade. O projeto se tornou um espaço de coesão política em que o interesse buscado era o ingresso dos estudantes na universidade, e não cooptar politicamente ou doutrinar esses sujeitos, e muito menos submeter o projeto à vontade do DCE.

Conforme o grupo que estruturou o Desafio, foram definidos alguns princípios básicos, tais como: gratuidade; debate dialógico e problematização do conhecimento; processo político-pedagógico centrado no conhecimento concreto; e o público-alvo sendo o aluno de escola pública e oriundo da classe trabalhadora. Esses princípios estavam de acordo para todos e todas no projeto, sendo então unanimidade. Assim, o projeto passou a ter uma estrutura regimental. As reuniões se tornam deliberativas e com direito a voto de todos que fazem parte do Desafio, característica essa que se mantém até hoje.

Depois de estruturado, a 1ª experiência do Desafio ocorreu no Colégio Medianeira, à época situado no Círculo Operário Pelotense. Vem daí a ligação do projeto com sindicatos. De acordo com a primeira estrutura do projeto, os sindicatos apareciam como apoiadores (PROJETO/93, 1993 *apud* THUM, 2000). O mais importante destes apoiadores, entretanto, foi o Sindicato da Alimentação, que fez a ponte para a liberação do espaço, e fornecia material de uso diário, como cópias, giz e outros materiais necessários para o trabalho educativo. Essa 1ª experiência teve 50 alunos e 34 professores; 22 alunos conseguiram aprovação no vestibular de 1993.

Relativo aos momentos seguintes do projeto, após 1993, a 2ª e a 3ª experiência marcam duas questões que são essenciais para a análise deste trabalho, sendo elas a institucionalização e a maior participação de licenciados no projeto.

Sobre a institucionalização, ela é a marca da 2ª experiência. Como relata Thum (2000), o Desafio não poderia ter sobrevivido sem a institucionalização. Mesmo com modesto sucesso na inserção do seu público-alvo na universidade pública, o trabalho pedagógico no projeto havia comprovado o seu “desafio”. Os professores e as professoras relataram grande dificuldade para realizar a prática pedagógica no sentido da ausência de recursos. O espaço que dispunham no Colégio Medianeira não era suficiente para comportar a prática pedagógica com a qualidade que deveria ser realizada. Mesmo com o auxílio do sindicato, não era possível ter cópias de materiais para todas as disciplinas, e muitos acabavam arcando financeiramente com as cópias, ou conseguindo parcerias privadas, como era o caso de uma loja de cópias que fornecia material para o projeto quando este se encontrava em grande

necessidade; havia a ausência de giz e materiais de escrita para o quadro; havia ausência de papel e material de escrita para os docentes, bem como outros materiais de escritório necessários para a documentação do projeto e o trabalho da coordenação.

Diante dessa situação, quando o grupo se reuniu novamente em setembro de 1994 para iniciar outra experiência do Desafio, perceberam que o projeto estava morrendo por falta de recursos. Além das questões estruturais, muitos membros haviam deixado o projeto por divergências políticas, compreendendo que não haviam alcançado aquilo a que se propuseram. Um destes membros fazia parte do Sindicato da Alimentação, servindo outrora como a ponte que o Desafio precisava para se sustentar. Com a sua saída, a relação com o Sindicato da Alimentação e com outros sindicatos se tornou frágil. Não houve alternativa a não ser buscar a institucionalização do projeto como projeto de Extensão. Neste momento, o professor Eduardo Arriada era, na época, professor substituto na Faculdade de Educação e passou a atuar como ponte entre o Desafio e a Pró-Reitoria.

A institucionalização do Desafio não se deu sem reservas, uma vez que havia uma forte dissidência dentro do próprio projeto quanto a esse processo. Neste sentido, cabe atentar que o grupo do Desafio, um grupo politicamente heterogêneo, enxergava a Universidade com fortes desconfiças. O grupo compreendia que a Universidade não era democrática, não cumpria seu papel social e atendia à burguesia brasileira. Nessa compreensão, havia receio de que com a institucionalização o Desafio passasse a servir ao mesmo propósito. Receava-se que uma vez burocratizado se tornaria um projeto de caráter comum, e perderia seu caráter filosófico. Grande parte deste receio advinha também da Reitoria que estava à frente da Universidade na época, considerada de direita. Sobre a institucionalização, Arriada³ relata que o grupo

foi votar se o cursinho continuava com a sua autonomia, com as suas dificuldades financeiras, sempre a gente correndo atrás de espaço físico ou se ganhava esse guarda-chuva da universidade. Eu fui voto vencido, mas não é por ser voto vencido que eu vou abandonar o projeto. Fiz muitas articulações com o Laffayette, lá no campus, tal. Lógico, a universidade nos deu espaço físico, bolsas, uma estrutura, vamos dizer assim, financeira e administrativa, daí fornecíamos certificado para quem cumpria horas. Mas se perdeu o plano ideológico. (ARRIADA, maio 2022)

³ Trecho de entrevista cedida em 2022.

Em 1994, com votos contrários e a favor, a pauta sobre institucionalização do projeto foi aprovada por uma pequena maioria em assembleia geral. O Desafio passou a vivenciar novos dilemas, como a sua contradição entre extensão e comunicação, a relação entre o seu papel como projeto de extensão e o seu papel social para com a comunidade — aprofundarei essa temática mais adiante. Ademais, surgiu o dilema mercadológico e a disputa entre preparar os estudantes para a criticidade, e ao mesmo tempo para o mercado de trabalho. Em termos materiais, o projeto conseguiu ganhar uma sobriedade, porque agora possuía o espaço físico da universidade para ser utilizado

Nesta experiência de 1994, por exemplo, o projeto ocorreu no Instituto de Ciências Humanas, e no ano seguinte na Faculdade de Odontologia. Havia, contudo, um problema que se manteve até 2020, até a 27ª experiência do projeto: o Desafio não possuía efetivamente uma sede. Thum (2000) relata que havia um esforço imenso dos membros do projeto de dialogar com os departamentos e com a Pró-Reitora em busca de salas de aula. Mesmo com a liberação da Pró-Reitora, alguns departamentos, como o caso da Odontologia, achavam formas de se esquivar para evitar receber o público oriundo do Desafio.

Contudo, mesmo recebendo espaço físico, a situação estrutural do Desafio não teve grandes modificações. A ausência de material para o trabalho pedagógico continuou e o embate ideológico temido pelo grupo com a universidade de fato ocorreu. Por exemplo, a universidade queria que o Desafio passasse a se chamar Pré-Vestibular da Universidade Federal de Pelotas.

Em um processo de intenso diálogo, de trabalho, de comunicação e pressionando para que as discussões sobre o projeto ocorressem no próprio Desafio, e não na Pró-Reitoria, o grupo conseguiu manter sua autonomia para atuar. O Desafio continuou vinculado à universidade, mas pode ter seus próprios documentos, e a própria organização. Isso foi fundamental para que o Desafio pudesse sobreviver até hoje sem ter profundas interferências ideológicas de outros movimentos políticos. De acordo com o atual Regimento Interno (2018), o Desafio possui autonomia para trocar ou recusar coordenadores gerais de extensão que a universidade ofertar, e possui autonomia para tomar suas próprias decisões em assembleia geral, sem que a universidade tenha poder de veto ou interferência.

Ao mesmo tempo, as preocupações do grupo na época não eram de forma alguma infundadas. A institucionalização, mesmo propiciando espaço físico adequado

para a atuação e alguns embates ideológicos, traz em si problemáticas profundas. A principal pressão da institucionalização entre 1994 e 1995 passou a ser a demanda cada vez maior de resultados que a universidade veladamente exigia.

Primeiramente, porque o Desafio ganhou notoriedade no município, recebendo espaços em rádios, televisão e jornais locais para divulgar o trabalho. Com isso, cresceu o número de inscritos, e no início dos anos 2000 o Desafio ganhou mais uma sala, crescendo também o número de vagas. Logo, havia demanda por resultados, e um discurso de “apadrinhamento”. Esse apadrinhamento se traduz em uma lógica de enxergar a aprovação como qualidade por parte da própria Universidade. Essa relação fica explícita na fala do então Pró-Reitor de Extensão da época:

para nossa surpresa o que a gente tem observado, e é em função disso que eu digo que a qualidade tenha melhorado um pouco, porque nós temos gradativamente aumentado o número de aprovação. (THUM, 2000, p. 123)

Com essa nova demanda, o Desafio se encontrava preso no dilema mercadológico da indústria do vestibular, da meritocracia e do capitalismo, relacionada a cursinhos pré-universitários, que discutirei no próximo tópico. Essa discussão, inclusive, toma espaço nas avaliações dentro do projeto, quando se debate entre aprovação e formação. Havia grupos que defendiam mais aulas pontuais, conteudistas e outros grupos que primavam ainda pela formação para a cidadania e se preocupavam com o objetivo inicial do projeto (THUM, 2000).

Sendo assim, com a institucionalização, o Desafio se tornou um espaço de extensão dos conhecimentos dos graduandos e graduandas, extensionistas do projeto, e encontrar-se preso na situação de combater o sistema elitista enquanto o reproduz ao mesmo tempo, não exercendo um processo de partilha crítica de conhecimento com o outro. Essa relação explica algumas características que o projeto tem hoje, como a forte concepção conteudista de ensino, o foco em preparar para o Enem e o Programa de Avaliação da Vida Escolar (Pave) da UFPel e a modalidade do intensivo, que se dispõe a criar uma turma a partir do segundo semestre do ano e trabalhar os conteúdos de forma mais rápida e enxuta até a data do Enem/Pave.

A 3ª experiência do projeto apresenta uma outra característica essencial para o foco de análise deste trabalho: a maior participação de licenciados. A partir de 1996, com o projeto sendo mais conhecido por conta de sua institucionalização e estando mais ligado à universidade, o perfil de professores e professoras mudou

sensivelmente. Há uma participação abrangente de graduandos e graduandas que são advindos de cursos de licenciatura, ou seja, professores e professoras em formação inicial. Com essa característica, há uma mudança na prática pedagógica do projeto: agora os licenciados estão encarregados de ensinar suas respectivas disciplinas.

A partir de 1996 o perfil dos professores e professoras do Desafio deixou de ser composto por um grupo heterogêneo de sujeitos que eram advindos de diferentes cursos da universidade, e que tinham em comum a causa política, e passou a ser composto por licenciandos que tem em comum conhecimentos específicos de suas respectivas disciplinas. Com isso, licenciandos em Letras passam a ensinar português, licenciandos em Matemática vão para sua área etc. Arriada (2022) conta que esse processo de transição foi de certa forma dificultoso, e acarretou mudanças institucionais.

Então eu digo, olha, vocês veem, tão esfacelado o que a gente lê em alguns teóricos, assim, não se vê mais o ponto, não se vê mais uma percepção, é uma coisa meio em uma jaulazinha cada conhecimento e vocês estão institucionalizando e foi institucionalizado. Por exemplo, o primeiro profissional a sair fora dali foi o da área do Direito. Que disciplina ele vai dar? Talvez essa disciplina da área de Atualidades. Porque ele está desabilitado por não ter nenhuma formação nas áreas pontuais específicas. Eu continuei dando ainda um pouco de História porque tinha formação em História porque pelo Direito, deu pra ti. Ou área burocrática administrativa. (ARRIADA, maio 2022)

Neste mesmo ano foi composta uma coordenação pedagógica, que passou a atuar de forma específica sobre as questões relativas ao processo de ensino-aprendizagem. Assim, o Desafio passou a assumir outra característica, que é a de um projeto de extensão possivelmente formador de professores e professoras. Essa característica sempre esteve presente, porque a preocupação com o ensino e com os professores e professoras já estava lá, pois, “nós éramos uma tentativa de ser professor” (ARRIADA, maio 2022). Essa afirmação do professor Arriada vai de encontro ao estudo de Silva (2017, p. 141), que aponta o Desafio como um “*lócus* de formação docente”.

Por conta da sua institucionalização, o Desafio passou a emitir certificados, se tornando também um atrativo para licenciados que queiram adquirir prática antes de seus estágios ou antes do ingresso para o mercado de trabalho, ou simplesmente cumprir horas para seus cursos de graduação.

Quanto aos rumos do Desafio após essas três experiências relatadas, não foi possível encontrar bibliografia sobre a história do projeto no espaço de tempo entre 2000 e 2017. A partir de 2015, além de projeto de extensão, o Desafio passou a ser Programa Estratégico da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da UFPel e em 2017 se tornou um projeto unificado. Como relatado, neste mesmo ano o projeto mudou de nomenclatura, deixando de ser Desafio Pré-Vestibular Popular para tornar-se Desafio Pré-Universitário Popular e atender às novas demandas de ingresso na universidade, como o Enem e o Pave. Em 2018, o projeto ganhou um novo Regimento Interno, em que a missão do Desafio se tornou:

Art. 2º O Programa de Extensão Desafio Pré-Universitário Popular da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), doravante designado Desafio, tem por missão desenvolver atividades de extensão com a comunidade pelotense em situação de vulnerabilidade social. A fim de promover a formação de sujeitos críticos e conscientes de sua história e da história do humano em sociedade e com o meio que está inserido, além de prepará-los para prestar o processo seletivo vigente para ingresso no Ensino Superior público. (DESAFIO PRÉ-UNIVERSITÁRIO POPULAR, 2018a)

E seus objetivos:

- I - Promover uma maior integração da comunidade local com a UFPel;
- II - Propiciar a formação de sujeitos críticos e ativos na sociedade;
- III - Preparar educandos que não possuem condições financeiras de custear um curso preparatório particular, para o processo seletivo vigente, auxiliando na sua capacitação visando o seu ingresso no ensino superior;
- IV - Possibilitar que graduandos dos cursos da Universidade Federal de Pelotas exerçam atividades extracurriculares, proporcionando assim experiências profissionais diferenciadas;**
- V - Contribuir para a formação de sujeitos conscientes e críticos de sua própria história e da história do humano em sociedade e com o meio que está inserido. (DESAFIO PRÉ-UNIVERSITÁRIO POPULAR, 2018a, grifo nosso)

Compreende-se pelo documento que o Desafio acatou um dos dilemas impostos pela lógica capitalista. Também pela característica que o projeto assumiu a partir de 1995, que é o de proporcionar experiências profissionais aos extensionistas que poderiam vir a participar do projeto, bem como um certificado que possa garantir a validação desta experiência.

Relativo à estrutura atual do projeto, de 2011 até o início 2018 o Desafio esteve com sede própria e exclusiva na Rua Andrade Neves 2222 (LOPES, 2017). De março de 2018 a 2020 esteve sediado na Rua Tiradentes 2351, dividindo espaço com outros

projetos e cursos da universidade. No momento sua sede se encontra no Campus Anglo.

Atualmente, o Desafio tem a disponibilidade de 100 vagas na primeira seleção, dividida para uma turma de extensivo no início do ano, e uma turma de intensivo no segundo semestre. O intensivo se trata de uma turma que possui o mesmo conteúdo curricular, mas sendo trabalhado em menos tempo e com mais direcionamento para o Enem. O projeto também está tendo aulas remotas, de forma *online*, que atendem livremente quem quiser acessar o *link* da sala e assistir.

O projeto conta com um forte índice de evasão por parte dos estudantes. Essa evasão tem sido caracterizada como algo exterior, proveniente das relações mercantis que se instalam na sociedade capitalista, na qual os sujeitos acabam sobrecarregados por demandas rotineiras e não conseguem retomar seus estudos (DESAFIO PRÉ-UNIVERSITÁRIO POPULAR, 2018b).

Quanto à atuação dos professores e professoras, a característica de sujeitos ingressos da licenciatura se mostrou marcante. Em 2018 e 2019, parte dos professores e professoras extensionistas era oriunda das licenciaturas, enquanto outro grupo vinha do bacharelado, e uma pequena porcentagem oriunda da pós-graduação. Apesar de alguns professores serem do bacharelado, suas atividades estavam sempre voltadas para o ensino, de acordo com suas respectivas áreas de atuação.

As áreas administrativas principais do projeto são a Coordenação Geral e a Coordenação Pedagógica. Nas 25^a e 26^a experiências, em 2018 e 2019, o projeto contava com sete bolsas de extensão voltadas para estas duas áreas administrativas. As bolsas podiam ser pleiteadas por estudantes de outros cursos sem relação com a licenciatura, como Direito, Agronomia, Enfermagem etc. No caso da Coordenação Pedagógica, a bolsa podia ser pleiteada pelos cursos de Pedagogia e de Psicologia.

Apesar das mudanças ao longo do tempo, o Desafio Pré-Universitário se mantém ainda hoje como um sólido e forte projeto de extensão que é amplamente conhecido na universidade.

Bem, a partir daqui, na próxima seção, buscarei realizar algumas discussões sobre a questão de extensão e comunicação, entendendo que, pelos professores e professoras participantes deste estudo serem também extensionistas, alguns destes aspectos podem influenciar a constituição de seus saberes e a formação de suas identidades docentes enquanto participavam do projeto.

2.2 Extensão, comunicação ou assistencialismo?

Para discutir os aspectos mencionados anteriormente, essa seção está dividida em três questões: a contextualização da extensão universitária no Brasil, o conceito e o dilema da extensão na universidade, e a questão de extensão e comunicação.

A extensão universitária, diante da história da universidade no mundo, é muito recente. O seu surgimento se deu em um contexto de embates e tentativas de mudanças políticas dentro do capitalismo, na Universidade de Cambridge, em 1871. Segundo Paula (2013), a Inglaterra foi pioneira nas primeiras atividades de extensão universitária, e a partir de então a “extensão transitou para a Bélgica, daí para a Alemanha e em breve todo o continente europeu, chegando aos Estados Unidos, que criou a *American Society for the Extension of University Teaching*” (PAULA, 2013, p. 6).

O seu surgimento ocorreu efetivamente durante a Revolução Industrial (NOZAKI, 2012; PAULA, 2013), na qual as contradições sobre o capitalismo vão se acentuando, e as organizações de trabalhadores passaram a buscar reivindicações por melhores condições de trabalho, como também melhores condições educacionais para suas famílias. Neste sentido, os movimentos socialistas, largamente difundidos no período, passaram a questionar o papel da universidade na sociedade. Grupos universitários simpatizantes das correntes revolucionárias se voltam para o mesmo questionamento, forçando o Estado a atender, de alguma forma, parte das reivindicações dos operários e trabalhadores sobre a universidade. Como forma de aplacar a crise e manter a universidade inserida na lógica burguesa e capitalista, a extensão universitária se vinculou a um movimento chamado “Educação Continuada”, cujo objetivo seria oferecer algumas oportunidades educacionais para os que se consideravam excluídos da universidade inglesa. O movimento tinha caráter humanitário e assistencialista, e a intenção de “acalmar os trabalhadores e atender às necessidades sociais geradas durante a Revolução Industrial” (NOZAKI, 2012, p. 66).

A partir daí, a extensão universitária começou a se difundir por outros países da Europa, com objetivos similares a extensão universitária inglesa⁴. Contudo, com a difusão para as Américas, a extensão universitária assumiu duas vertentes: a primeira,

⁴ Acerca destes objetivos, recomendo a leitura de Paula (2013).

inglesa, que buscava apaziguar as tensões do capitalismo através de programas sociais; a segunda, estado-unidense, que buscava uma aproximação da universidade com a sociedade e o setor econômico e empresarial, realizando ações que gerassem conhecimento e criassem soluções para dilemas sociais. Conforme atesta Nozaki (2012, p. 66) “as Universidades norte-americanas associavam a ideia de extensão como prestação de serviços, ou seja, atividade denominada cooperativa (assistencialista) com um caráter educativo e comunitário”.

No Brasil, o surgimento da extensão universitária ocorreu de forma mais tardia, apresentando uma característica funcionalista que mesclou resquícios da vertente inglesa e estado-unidense. As primeiras experiências foram realizadas por volta de 1917, na Universidade Livre de São Paulo, tendo como objetivo colocar os pesquisadores e intelectuais da universidade em contato com a população rural do país.

Conforme essas experiências foram acontecendo, na qual a universidade parecia levar a sua cultura para a população, com conhecimentos específicos, o Decreto n.º 19.851 de 11 de abril de 1931 do governo do presidente Getúlio Vargas assegura essas práticas (BRASIL, 1931). O intento do Decreto era instituir que a extensão universitária seja realizada através de cursos e conferências educativas e úteis que divulguem a ciência sendo produzida nos institutos universitários, tomando de empréstimo a concepção europeia, caracterizada por cursos variados desenvolvidos na universidade (mas que não eram cursos de graduação) ou atividades de extensão voltadas para a população (com cargas horárias definidas) com a finalidade de aproximar professores e comunidades. Nozaki (2012) afirma que não se pensava ainda no papel do ensino e da pesquisa nas atividades de extensão.

Em 1918, com o Manifesto de Córdoba, a concepção de extensão universitária se modificou na América Latina, por conta da Reforma Universitária iniciada pelos estudantes da referida universidade. Buscava-se uma participação maior dos estudantes e da comunidade na universidade, bem como a liberdade de cátedra e a concepção de uma universidade com missão social junto à população. A Revolução Mexicana, de 1917, e a Revolução Cubana de 1953, deram sustentação a esses valores. A concepção de extensão de Paulo Freire, que será discutida neste capítulo, dado o seu período de exílio no Chile, parece ser fortemente impactada por essa corrente de pensamento.

A posição do Brasil dentro do contexto latino-americano é complexa e cheia de contradições. Se, por um lado, o Brasil insere-se, nas décadas seguintes, na intensa movimentação política, no reformismo, na demanda pela escola pública e pela reforma agrária, e com movimentos de extensão nesse sentido, como o 2º Seminário Nacional de Reforma Universitária em 1962, aliado a um intenso movimento extensionista realizado pela Universidade de Recife; por outro lado, os movimentos extensionistas demoram a tomar clareza da sua posição e do seu papel na sociedade, atuando de distintas formas, e servindo a um assistencialismo que será retomado, e ampliado, com vias de favorecer o setor empresarial em 1964, à partir do golpe militar.

A partir de 1964, com a conjuntura da Ditadura Militar, as práticas da extensão universitária se voltaram para atender especificamente a ideologia do Estado que se impunha de forma autoritária, uma ideologia tecnocrática e desenvolvimentista. A universidade passou a se voltar ainda mais a elite, afunilando as diferenças sociais, pois vira uma “universidade reservada aos estratos médios e superiores da sociedade, detentores dos capitais necessários ao prolongamento da vida escolar” (PEREIRA; GOMES, 2018, p. 666).

A Reforma Universitária, instituída pela lei nº 5.540/68 (BRASIL, 1968), afirma os pressupostos tecnocráticos da universidade, nos quais “a racionalização, a eficiência e a produtividade tornam-se valores absolutos: tem validade em si e por si mesmos” (ROMANELLI, 1984, p. 241). Essa mesma reforma estabeleceu em seu estatuto a tríade pesquisa, ensino e extensão que conhecemos hoje, favorecendo que estas áreas estejam interligadas e voltadas ao mesmo objetivo.

Como forma de atender ao objetivo da extensão, neutralizar potenciais ameaças ao governo que se instalava e favorecer a exploração de diferentes espaços geográficos, o governo vigente criou como principais estratégias reformistas da extensão o Projeto Rondon e os *Campus Avançado* (GONÇALVES, 2013). Segundo Gonçalves (2013, p. 59),

o Projeto Rondon foi uma estratégia encontrada para envolver os estudantes no projeto de desenvolvimento, integração e interiorização do projeto político nacional, sendo uma maneira de neutralizar o movimento estudantil, que se configurava enquanto uma ameaça à ditadura.

Enquanto forma de afastar os estudantes de seus meios de atuação, minando movimentos sociais mais intensos que pudessem ameaçar o governo vigente, o

Projeto Rondon também se caracterizava em um projeto de cunho assistencialista e doutrinário, que buscava realizar diferentes cursos e capacitações em comunidades distantes de centros urbanos, enquanto difundia o ideário tecnocrático-militar-desenvolvimentista.

Já os *Campus Avançados* tinham a intenção de ser literalmente um movimento de extensão, de estender a própria universidade, e estabelecer relações diretas com as comunidades, caracterizando-se principalmente pela permanência de professores e alunos nestas regiões, a fim de difundir o ideário militar, mas promover um mapeamento geográfico de lugares distantes dos centros urbanos. Ambos estes projetos, com forte caráter da ideologia burguesa dominante, não estavam voltados a promover uma extensão universitária que se comunicasse com a sociedade, e que realizasse um trabalho de inserir a universidade na comunidade e a comunidade na universidade, pois tinham

um caráter puramente ideológico, destinado a promover a extensão a favor dos anseios do Estado, sem que isso, necessariamente atendesse as reais necessidades da população e suas demandas sociais. É a Extensão Universitária a serviço dos interesses desenvolvimentistas do governo, que, por sua vez, estava de acordo com interesses externos de países capitalistas como os EUA. (GONÇALVES, 2013, p. 59)

Esse caráter assistencialista e funcionalista, legado das vertentes de extensão europeias e estado-unidense, e acentuado com as práticas extensionistas realizadas a partir da Reforma Universitária de 1968, no contexto da Ditadura Militar, parece estar ainda presente na universidade e na forma como se percebe a extensão universitária. Silva e Speller (1999, p. 238) acreditam que

a extensão é entendida como uma função específica, autônoma, sendo a desarticulação com o ensino e a pesquisa praticada e considerada natural. A extensão baseia-se no atendimento das carências imediatas da população, numa perspectiva a-política e assistencialista. Há um discurso inflamado que a coloca na condição de representar a grande saída para a universidade, no sentido de desenvolver o vínculo com a sociedade. Todavia, na prática, ela acaba reduzindo-se a ações esporádicas, eventuais e secundárias.

Atualmente, a extensão universitária está regida por cinco princípios, que são:

i) a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; ii) a interação dialógica com a sociedade; iii) a inter e transdisciplinaridade como princípios organizadores das ações de extensão; iv) a busca do maior impacto e da

maior eficácia social das ações; v) a afirmação dos compromissos éticos e sociais da universidade. (PAULA, 2013, p. 21)

Após 1988, a extensão universitária passou a se assumir então como “processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre universidade e sociedade” (GARRAFA, 1987/1988, p. 109). Há neste momento uma série de mudanças no paradigma político brasileiro, como a redemocratização, a abertura política, e a mudança nos movimentos sociais que parecem movidos pela necessidade de “levar” ciência e conhecimento para as camadas populares.

Esse ato de “levar”, não se difere da lógica tecnocrática que buscava o desenvolvimento da comunidade. Mesmo com definições bastante claras do objetivo da extensão universitária, a sua trajetória histórica se confunde ao ponto da extensão se tornar hoje um “dilema acadêmico”, no qual se buscam diferentes resoluções na tentativa de efetivar o seu objetivo de transformação social através da ciência. Em pesquisa sobre a representação que a extensão universitária tem para docentes na universidade, Hunger *et al.* (2014) mostram como parece se incorporar à extensão um papel milagroso no qual ela poderia resolver os problemas da universidade e da sociedade.

Há também uma generalização do termo da extensão, mostrando que a extensão universitária não é tão facilmente compreendida e que a sua conceituação resulta de como os grupos se engajam nela e a compreendem. Para aqueles que percebem a extensão universitária como uma resposta aos problemas da sociedade, a universidade surge como uma instituição ainda elitista e excludente. Enquanto, para outros, a extensão continua a ser percebida como ferramenta útil na resolução de problemas pontuais e em formas de auxiliar as comunidades. Para poder compreender a extensão, é preciso que os grupos que dela fazem parte primeiro “se conscientizem das contradições e inconsistências da Extensão Universitária, enquanto redentora dos problemas sociais e institucionais” (HUNGER *et al.*, 2014, p. 343).

A extensão se consolidou enquanto um espaço reconhecido institucionalmente na universidade. Essa consolidação, na atualidade, acarreta seus dilemas, como, por exemplo, o caráter mercantilista que a extensão assumiu; o caráter histórico assistencialista; e a sua utilização para resolver questões que são, às vezes, de caráter do ensino.

No primeiro caso, projetos de extensão atualmente têm atuado como órgão principal para realizar articulações entre a universidade e o terceiro setor, buscando financiamentos e outras questões para que as atividades ocorram, revelando certo caráter mercantilista (NOZAKI, 2012). Ao mesmo tempo, a conjuntura histórica de assistencialismo e voluntarismo da extensão universitária faz com que ela seja uma atividade de mero estender de conhecimentos, e, portanto, um processo de invasão cultural em que há uma visão de mundo que penetra outra, tomando seu espaço, e por conseguinte reproduzindo as relações sociais vigentes, negando o seu papel transformador da realidade concreta (FREIRE, 2021).

Por fim, outra contradição que tem se destacado é a utilização da extensão para resolver questões que são de outro caráter, como de ensino. A extensão tem assumido um papel de capacitação para o mercado profissional para os envolvidos em projetos de extensão, como é o caso dos PVP, que fornecem a realidade de uma prática pedagógica.

Por serem efetivamente um espaço de ensino, com múltiplos condicionantes pedagógicos, os PVP acabam por destacar que muitos professores e professoras sentem-se despreparados para sua atuação no mercado profissional (DINIZ-PEREIRA et al, 2001). Hunger *et al.* (2014, p. 344) apontam que

é nítida a ampliação do mercado de trabalho em vários campos profissionais, e por conseguinte, suas respectivas exigências. Como o ensino de graduação não está dando conta dessa função, tem cabido, então, à Extensão o papel de garantir melhor desempenho profissional.

Esta afirmação encontra respaldo nos estudos de Nozaki (2012), que tem apontado para a importante influência e contribuição da extensão universitária no processo de formação profissional de docentes, envolvendo a preparação para o desenvolvimento de planos de aula, apropriação de diferentes metodologias e didáticas, e aprofundamento do elo teoria-prática mostrando que “os projetos de extensão se caracterizam como o espaço mais próximo da realidade profissional que o aluno pode vivenciar antes de se formar” (NOZAKI, 2012, p. 71).

Conforme aponta a autora,

os graduandos, ao serem inseridos na realidade concreta e cotidiana, podem experimentar o fazer profissional junto com o fazer acadêmico, conseguindo estabelecer novos conhecimentos, novos saberes e ações sociais que os auxiliem a refletir sobre suas ações profissionais, e quem sabe até sobre as políticas públicas instituídas. (NOZAKI, 2012, p. 75)

Tal como aponte anteriormente, é possível que essa influência e contribuição não venha sem implicações. Se a extensão universitária carrega em si tantos dilemas e contradições, um projeto como o Desafio Pré-Universitário carregaria, também, implicações e contradições similares. Se o pré-universitário atua como formador de professores e professoras, podem existir questões subjacentes na própria constituição de suas identidades. Afinal, o Desafio carrega consigo aspectos semelhantes ao que Nozaki (2012) aponta. Conforme Silva (2017, p. 105), “no caso do projeto Desafio Pré-vestibular, os professores reconhecem essa valorização e manifestam sua crença de que a prática é “a” condição para uma formação docente”.

Silva (2017, p. 111) continua, em momento seguinte, em conformidade com seus entrevistados, ao dizer que “exercer a docência só nos estágios, para os professores do Desafio, não possibilita vivenciar experiências no que tange à profissão docente”. Há nesse sentido um enunciado da formação pela prática, como aponta a autora e um discurso que busca o projeto como um espaço de praticar a docência, algo que parece determinante para os professores e professoras da pesquisa como qualidade profissional.

Por isso aponto que embora estes não sejam aspectos principais deste estudo, estes são aspectos que influenciam a constituição dos saberes docentes e a formação identitária dos professores e professoras do Desafio. Ao mesmo tempo, no caso do Desafio, esse dilema se afunila ainda mais, tornando-se quase uma contradição, devido ao caráter de movimento social do projeto, pois, neste espaço,

a inclusão social é uma questão norteadora das ações realizadas, possibilitando aos professores, ainda em formação inicial, participarem das discussões com efeitos na identidade desses futuros docentes, que passam a se ver em exercício profissional. (SILVA, 2017, p. 115)

A inclusão social continua como uma questão norteadora devido à influência que a pedagogia libertadora de Paulo Freire permanece exercendo no projeto, bem como sua concepção emancipatória da realidade concreta. Porém, dentro da lógica de formação pela prática ou da busca da extensão como espaço formativo, há uma contradição profunda porque Paulo Freire percebe a extensão de uma forma distinta dos conceitos elaborados até aqui, em muito influenciado pelo contexto em que viveu e a conceituação do Manifesto de Córdoba e sua Reforma Universitária, bem como a

Revolução Cubana e o seu período de exílio no Chile, no qual participou ativamente da reforma agrária junto ao Ministério da Educação e Agricultura. Para Freire (2021), a extensão se encontra incerta de seu papel para com a sociedade porque precisa estar “com” o outro, e não partir “do” outro. Ela não pode ser um mero ato de estender algo a alguém. Precisa, ao invés de supor uma realidade e propor a transformação, surgir da transformação com as gentes. O pensador compreendia que

o conhecimento não se estende do que se julga sabedor até aquele que se julga não saberem; o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoam na problematização crítica dessas relações. (FREIRE, 2021, p. 42)

Para Freire (2021), a extensão precisa ser compreendida efetivamente como uma prática de educação libertária, pois acredita que a extensão acaba envolvida em um erro semântico através do verbo estender. A extensão vira um ato de transmissão realizada por um sujeito ativo (que a estende) e que chega a um recipiente (que recebe o conteúdo da extensão), colocando o conceito em uma posição de messianismo (por parte de quem estende) e superioridade (do conteúdo de quem entrega), até a inferioridade (dos que recebem) e a invasão cultural (através do conteúdo levado qual reflete uma visão que se superpõe à daqueles que passivamente recebem).

Na sua concepção, a extensão, portanto, não pode ser o mero ato de estender algo a alguém, ela precisa ser política e culturalmente um esforço de educação popular por parte de quem a realiza. Nesse esforço de educação popular, é preciso que haja a possibilidade de tomada de consciência da realidade na qual os sujeitos se inserem. Essa tomada de consciência não consegue ser viabilizada se a extensão é realizada como invasão cultural, ou seja, se a universidade é quem cria as demandas da extensão e a estende para a comunidade como forma de processo educacional, cultural e científico. Isso porque “o invasor pensa, na melhor das hipóteses, sobre os segundos, jamais com eles; estes “são pensados” por “aqueles”.” (FREIRE, 2021, p. 49). Ao autor,

parece claro o equívoco ao qual nos pode conduzir o conceito de extensão: o de estender um conhecimento técnico até os camponeses, em lugar de (pela comunicação eficiente) fazer do fato ao qual se refira o conhecimento (expresso por signos linguísticos) objeto de compreensão mútua dos camponeses e dos agrônomos. (FREIRE, 2021, p. 91-92)

A relação assistencialista e tecnocrática da extensão, fruto de sua história, entra em contradição com a ideia de extensão enquanto comunicação e prática transformadora da realidade, pois continua a se impor, efetivamente, como invasora cultural. Se a universidade se encontra inserida na sociedade, e cria projetos de extensão a partir de dilemas da comunidade, mas não com a comunidade, a que finalidade essa extensão está servindo?

Como resposta, entendo que essa extensão pode estar servindo a um propósito bancário, no qual, como invasora cultural, submete o outro à sua vontade, reproduzindo as relações vigentes, e sendo portadora de uma negação da transformação da sociedade. Ou pode servir como uma forma de assistencialismo educativo no qual o outro é visto como menos, situação essa que ocorre o messianismo e a superioridade daqueles que estendem o conhecimento. Um assistencialismo no qual “as palavras ocas são como as “dávivas”, características das formas assistencialistas no domínio social” (FREIRE, 2021, p. 108).

Assim, a técnica se torna mecanicista, perdida no voluntarismo que fala para as massas e não com as massas (FREIRE, 2017). Serve a um propósito falacioso de transformação. Não permite desvelar a realidade, requisito este fundamental para transformar essa realidade concreta. Pelo contrário, como voluntarismo, passa a servir ingenuamente como convicção de uma transformação que está por vir. Não há nela verdadeira prática transformadora, nem educação libertadora, mas uma situação messiânica de entrega daquele que encontra quem está “atrás do muro” e aquele que está “além do muro”, por fim, um diálogo inviável que considera perdido todo o tempo de problematização (FREIRE, 2021).

Por outro lado, se a extensão é compreendida como um diálogo com os outros, e não somente para estes, ela serve a um propósito de comunicação. Para Freire (2021), na comunicação a extensão ganha um outro significado e passa a comunicar-se em torno de uma significação que ora faz sentido para quem comunica com o outro, ora faz sentido para quem recebe a comunicação. Recebê-la, desta forma, não significa ser comunicado de um jeito passivo, mas estar-se comunicando com o mundo porque “os sujeitos cointencionados ao objeto de seu pensar se comunicam seu conteúdo” (FREIRE, 2021, p. 86).

No ato comunicativo é indispensável que haja uma relação dialógica entre os que se comunicam, e não uma falsa pretensão de estender um conhecimento visto como dádiva. Há uma reciprocidade nessa relação que permite que a educação não

seja uma mera transmissão de saberes, mas um encontro para a construção de um conhecimento coletivo relacionado a um problema da realidade concreta. Por isso, a extensão enquanto comunicação se distingue tanto de seu ato como uma mera extensão de conhecimento. Ela se faz juntamente com o outro, para atender aos anseios de uma relação significativa que busca compreender e significar a realidade concreta, compreendendo que “a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (FREIRE, 2021, p. 89).

A extensão como comunicação, e não como extensão de conhecimento, tem como exigência fundamental a crença no povo. Precisa ser uma prática de liberdade. Não pode ser somente uma estratégia de aproximação da universidade e da comunidade, ser uma tentativa de levar conhecimento a quem nada sabe, nem pode surgir da hipótese de que o outro é tolo e de que precisa substituir seu saber comum por um outro que seja mais elevado. Nela não é possível a tentativa de substituir a cultura existente por uma cultura que seja supostamente superior. Qualquer uma destas possibilidades torna a extensão de conhecimento, um tipo de voluntariado messiânico ou invasão cultural.

Sendo assim, em conformidade com o pensamento de Paulo Freire (2021, p. 98): “por tudo isso, uma vez mais, estamos obrigados a negar ao termo “extensão” e a seu derivado “extensionismo” as conotações do que fazer verdadeiramente educativo, que se encontram no conceito de comunicação”.

É dentro dessa concepção de Freire e de sua pedagogia libertadora que o Desafio Pré-Universitário Popular se coloca. Entretanto, conforme apontado, o Desafio não se encontra “solto” no mundo; pelo contrário, é um projeto institucional que pertence a uma universidade federal. Na busca por fazer comunicação dentro de um projeto de extensão institucional, essa realidade leva a contradições.

Nas primeiras experiências do Desafio, Thum (2000) apontava o corpo docente do projeto como fortemente politizado e consciente da sua prática pedagógica, em busca de uma prática transformadora e que seguia, ou reinventava, os princípios de Freire. Silva (2017), por outro lado, ao se referir ao Desafio em 2015, apresenta algumas contradições surgidas nos discursos de professores e professoras, possivelmente causadas pelo conflito entre filosofia pedagógica do projeto e sua institucionalização, tendo características voluntaristas, assistencialistas, às vezes

politizadas, e frequentemente mercadológicas marcadas pelo discurso de formação pela prática.

Para além do dilema da extensão universitária, movimentos sociais como o Desafio parecem estar “encharcados” de novas contradições, ocasionadas pelas próprias contradições do sistema capitalista e do neoliberalismo. Se posicionam enquanto movimentos sociais de igualdade, mas inseridos na lógica excludente e seletiva do capitalismo. O Desafio Pré-Universitário, embora alicerçado em uma concepção transformadora de mundo, não está alheio a esses dilemas e contradições.

Por isso, é preciso compreendê-lo dentro do contexto de surgimento dos pré-vestibulares; entender como os dilemas e as contradições do capitalismo o atravessam; e como o projeto se articula dentro da contradição de extensão ou comunicação.

2.3 Pré-universitários sob o dilema mercadológico

Os pré-vestibulares populares (PVP) surgiram no Brasil como fruto de um intenso efervescer político e de mudanças significativas na estrutura governamental de nosso país. Estão intimamente relacionados a movimentação das universidades públicas na década de 1950 e ao surgimento da extensão universitária como ferramenta de aproximar a universidade da sociedade e fornecer algum conhecimento técnico-científico, no contexto desenvolvimentista marcado pelo governo Vargas e os governos posteriores. Castro (2005) aponta quatro fases que são fundamentais para a gênese e o surgimento dos PVP no Brasil: 1) em 1950, com a junção dos PVP da Faculdade Politécnica da USP e do Centro Acadêmico Armando Sales de Oliveira; 2) durante a Ditadura Militar, em que os movimentos da teologia de libertação realizaram algumas experiências de PVP que se mostraram duradouras; 3) nas décadas de 80 e 90, em que há a explosão dos cursinhos, seja dentro das universidades como parte de projetos de extensão ou projetos sociais e voluntários; 4) na década de 90, momento em que os cursinhos passaram a se vincular a diferentes movimentos comunitários, mesclando práticas e pedagogias de décadas anteriores.

Os Pré-Vestibulares Populares, com as características que possuem hoje, são fruto de um intenso efervescer e de resistência, que buscam contrapor-se a lógica meritocrática e de seleção dos vestibulares, para inserir na universidade pública as

minorias sociais historicamente excluídas deste espaço. Durante o período da Ditadura Militar, o governo iniciou uma política de expansão do Ensino Superior (ES) voltada para uma formação rápida de profissionais especializados para o mercado de trabalho. Esse período reafirma a lógica tecnocrática iniciada pelo governo de Getúlio Vargas, enquanto se baseia na Teoria do Capital Humano como uma forma de maximizar a rentabilidade econômica ao ter um contingente maior de trabalhadores que poderiam concorrer agressivamente entre si. A universidade começou uma adaptação de seus currículos e se voltou para atender o mercado financeiro, acentuando a divisão social de trabalhos intelectuais, voltados para a burguesia, e os trabalhos manuais, voltados para os proletários.

Entretanto, apesar da expansão do ES, isso não significou facilidade de ingresso e um aumento do número de estudantes oriundos de minorias sociais, justamente porque a universidade manteve seu caráter histórico de elitização e imposição de obstáculos para o ingresso da camada popular, como o vestibular. Com a unificação do vestibular em 1971 e a expansão de vagas no ES, as provas passaram a aumentar o grau de exigência dos estudantes, solicitando a resolução de questões e conteúdo que estavam além daquilo trabalhado em escolas públicas (PEREIRA, 2007).

Freitag (2005) também aponta que em 1972, de um total de 416 mil candidatos inscritos no vestibular, se ofereciam 223 mil vagas, significando uma taxa de atendimento pouco maior do que 50%. Essa situação gerou como condicionante a participação do setor privado como “solução” para a demanda de vagas na universidade, questão essa que se acentuou na década seguinte, com o surgimento do neoliberalismo no Brasil e as novas relações gerenciais. Além da expansão da universidade privada, que oferecia cursos noturnos com diferentes condições de pagamento, surgiu também a “indústria do vestibular” (PEREIRA, 2007). Neste sentido, “o setor privado correspondeu, assim, tanto aos interesses do Estado como, aparentemente, aos interesses daqueles vestibulandos rejeitados pela rede oficial” (FREITAG, 2005, p. 190), que nesse cenário exploram a motivação educacional e o anseio das minorias sociais pela ascensão, tornando a educação um negócio lucrativo.

Se por um lado, as universidades privadas se revestem como a tão sonhada democratização do ensino e uma possibilidade de ascensão das minorias ao tão sonhado diplomado, a “indústria do vestibular” se oferece como uma outra opção: para

aqueles que insistirem no sonho da universidade pública, ela é a solução para ingressar em uma universidade do povo. A indústria do vestibular se oferece como uma perfeita solução: atende à noite, propõe soluções diversas de pagamento e financiamento, trabalha com diferentes metodologias de aprendizagem e seduz pela sua lógica.

A indústria do vestibular volta os currículos das escolas privadas para a aprovação no vestibular; surgem os “terceirões” —os últimos anos do Ensino Médio voltados para a prova do vestibular—; e os cursinhos privados. Os cursinhos se constituem nas lacunas da educação regular, sendo um espaço que oferece a camada popular uma “possibilidade” de ingressar em um sistema altamente excludente, gerando uma lógica meritocrática de que ser aprovado na universidade depende somente do sujeito. Estes mesmos cursinhos criam um contingente de estudantes expulsos do processo seletivo da universidade, que são culpabilizados pela sua própria expulsão através do princípio da meritocracia. Se o sujeito fracassa, assume a sua falta de êxito como culpa própria. Há uma mística em torno da indústria do vestibular porque

os cursinhos mexem com o imaginário simbólico, principalmente dos jovens, oferecendo aulas-show com uma lógica bem diferente da verificada na escola, essa, na maioria dos casos, enfadonha e sem sentido, além de reafirmarem eventos da juventude (festas, namoros etc.) e uma condição diferenciada (status social) em uma sociedade que conta ainda com milhares de analfabetos funcionais. Operando com essa dimensão ritual da cultura do vestibular, os cursinhos se tornaram marcas com grande penetração em termos de lucratividade no mercado, atuando, também, por meio de um agressivo marketing. (PEREIRA, 2007, p. 50)

Enquanto atuam como uma “solução” aos problemas que o Estado não se dispõe a resolver, os cursinhos fortalecem a lógica de exclusão que o vestibular propicia como ferramenta de seleção de estratos sociais específicos. O vestibular afeta a autoestima dos sujeitos, marcando-os como aprovados ou reprovados, operando e reproduzindo o sistema meritocrático. Essa relação meritocrática passou a ser mais intensa durante a transição da Ditadura Militar para a redemocratização, e quando a globalização começou a se redefinir pela crise dos sistemas de *welfare state* (SILVA, 2014)⁵. A hegemonia do neoliberalismo e a governabilidade proposta pela

⁵ Não é objetivo deste trabalho discutir e aprofundar o conceito de *welfare state*. Acerca deste tema, sugiro Silva (2014).

Terceira Via acentuaram a “solução” privatista antes proposta pelo ensino particular, gerando o paradoxo no qual os PVP se encontram.

Os pré-vestibulares populares surgiram deste intenso dilema que começou a se colocar na sociedade. Se, por um lado, as minorias sociais sustentam a universidade pública e a ela querem ingressar como seu direito público, por outro encontram-se envolvidos em um sistema capitalista e de competição no qual o seu direito público se torna subjetivo dentro da lógica meritocrática que dita que, para ingressarem na universidade pública e realizarem o seu direito, precisam enfrentar uma criteriosa prova de seleção. Em outras palavras, “o trabalhador não tem apenas que lutar pelos meios físicos de subsistência; deve ainda lutar por alcançar trabalho, isto é, pela possibilidade e pelos meios de realizar sua atividade” (MARX, 2002 *apud* PEREIRA, 2007, p. 87).

Estabelecendo-se na segunda metade da década de 80, e se consolidando na década de 90, os PVP buscam democratizar o ensino (ZAGO, 2008). Apesar de seus limites, percebem-se, na década supracitada, não dentro de uma contradição, mas como movimentos eficientes de resistência e uma forma de inserir as minorias sociais na universidade, especialmente a camada proletária considerada financiadora do ES público. São espaços que surgiram como lugares de potencialidade para a emancipação dos sujeitos, inspirados por ideais como os de Antônio Gramsci, a pedagogia libertadora de Paulo Freire e a teologia de libertação. Problematizam a emancipação dos sujeitos através da conscientização política realizada nos momentos escolares, enquanto também tentam aproximar a sociedade da universidade com vias de saldar aquilo que consideram uma dívida histórica para com a população.

Algumas bibliografias acerca do surgimento dos PVP (THUM, 2000; CARVALHO, 2006; PEREIRA, 2007; ZAGO, 2008; LOPES, 2017) concordam que o Movimento Negro tenha tido fundamental importância no início da consolidação dos PVPs na década de 80, enquanto depois o Movimento Sindical esteve mais envolvido. Posteriormente, muitos projetos foram assumidos por distintos sindicatos, pelo Movimento Estudantil, por movimentos comunitários e inclusive por prefeituras. Ao longo dos anos seguintes, os pré-vestibulares populares se espalharam pelo Brasil. Há uma estimativa que até o fim de 2004 existiam mais de 1.000 cursos pré-vestibulares populares em nosso país (PEREIRA, 2007). Essas iniciativas se voltam a atender sempre minorias sociais, afinal:

a população atendida nos pré-vestibulares populares é majoritariamente de baixa renda, formada por trabalhadores ou jovens que estão procurando emprego, com reduzido tempo para os estudos e um passado escolar com defasagem de conhecimentos que deveriam ter sido adquiridos durante a escolarização básica (ZAGO, 2008, p. 162)

Os PVP também realizam um duplo movimento: ao revisarem os conteúdos pedidos pelo vestibular, buscam trabalhar a perspectiva de atuação política transformadora da realidade. Embora muitos PVP sejam oriundos de diferentes movimentos, ambos estão ligados pelo conceito de educação popular, uma vez que não se limitam à lógica de revisão de conteúdo, e buscam continuamente uma problematização da realidade para incitar reflexões que possam desenvolver nos estudantes a criticidade e a emancipação relativa à sua situação no mundo. Monteiro (1996, p. 58) expõe essa relação complexa dos PVPs ao dizer que “a proposta metodológica, ideológica e filosófica é de não apenas repassar os conteúdos programáticos do segundo grau, mas ampliar a discussão de uma proposta de transformação da sociedade”.

Os PVPs então se caracterizam por serem espaços políticos, de distintas organizações, constituídos por pessoas de distintas concepções políticas, amparado pelo conceito de educação popular, com um alto grau de pluralidade e com a meta audaciosa de gerar o “desenvolvimento de uma consciência crítica nos alunos sobre si e a realidade que o cerca” (PEREIRA, 2007, p. 60).

Entretanto, apesar da busca por uma realidade menos feia, pela busca por resgatar os miseráveis da terra e emancipar os oprimidos, os PVPs acabaram também sendo inseridos nos dilemas de uma sociedade que muda rapidamente. A crise do capitalismo na década de 70 — mais uma de suas crises — foi a base para a fundamentação de uma nova ideologia que buscou se contrapor aos fundamentos com base no bem-estar social daquele momento: o *welfare state*, um sistema no qual “as atividades estatais se entrelaçam com o papel do mercado e da família em termos de provisão social” (ESPING-ANDERSON, 1999 *apud* FIORI, 1997, p. 133).

De acordo com Gomes, é possível compreender o *welfare state* como

um conjunto de serviços e benefícios sociais de alcance universal promovidos pelo Estado com a finalidade de garantir uma certa “harmonia” entre os avanços das forças de mercado e uma relativa estabilidade social, suprimindo a sociedade de benefícios sociais que significam segurança aos indivíduos para manterem um mínimo de base material e níveis de padrão de vida, que

possam enfrentar os efeitos deletérios de uma estrutura de produção capitalista desenvolvida e excludente. (GOMES, 2006, p. 203)

A crítica ao *welfare state* estava alicerçada no sentido de que o Estado havia despendido muitos recursos financeiros com políticas sociais, e ao atender demandas da população, mesmo no sentido de dar um mínimo padrão de vida permitido pela burguesia as classes mais baixas, provocou uma crise fiscal porque não permitiu o verdadeiro andamento livre do mercado — a sua autorregulação e os interesses privados. Foi então que uma ideologia mais agressiva se colocou: o neoliberalismo.

Para esse sistema de administração pública, se faz fundamental que o Estado se ausente das políticas sociais. Essa busca por harmonia entre o mercado e a sociedade, de dar segurança aos indivíduos, e de permitir algumas mínimas condições, se desestrutura pela reinvenção de uma sociedade na qual o Estado se exime de responsabilidades sociais, tornando-se um regulador, enquanto passa essas demandas para o mercado por meio de privatizações.

Entretanto, o neoliberalismo é um movimento social profundamente reacionário. A sua intenção não é a de somente tornar o Estado um regulador, mas reestruturar todas as relações produtivas, modificando também as relações sociais por ressaltar e resgatar ideologias de caráter conservador. Desde o início de sua implementação pelos governos Thatcher na Inglaterra, Reagan nos Estados Unidos da América, a ditadura neoliberal de Pinochet no Chile, e Fernando Henrique Cardoso no Brasil, o neoliberalismo gerou um contingente massivo de pessoas desempregadas, precarizou as relações trabalhistas, diminuindo os direitos sociais duramente conquistados, e através de uma lógica destrutiva de produção desmedida, destruiu o meio ambiente em escala global (ANTUNES, 2002). O neoliberalismo modifica as estruturas sociais. Ressalta a lógica tecnocrática, forçando a eficiência; reduz o Estado ao sentido de Estado mínimo; e reforça valores doutrinários que buscam sistematicamente excluir as minorias. Busca

consolidar sua hegemonia por meio da utilização de todo um aparato técnico que forneça a “eficiência” necessário ao bom andamento do mercado e, conseqüentemente, da vida social. Também, essa doutrina procura se apresentar como uma “não-doutrina”, ou seja, procura encobrir sua faceta política e os interesses de classe que representa. (PEREIRA, 2007, p. 96)

Essa relação quase simbiótica da doutrina neoliberal com a sociedade modificou de forma profunda as relações sociais e políticas ao longo da década de 90. Junto a essa mudança de paradigma, novos atores no campo econômico foram se impondo, reestruturando a hegemonia do *welfare state* que antes se estabelecia. Para compreender mais profundamente esse dilema dos PVP, se faz necessário compreender o surgimento de outra teoria, vinculada ao neoliberalismo, que buscou redirecionar esse cenário reformista econômico. A Terceira Via, surgida no final da década de 80 e início dos anos 90, buscou se mostrar como uma resistência ao ideário reacionista do neoliberalismo, se colocando como uma possibilidade de consenso entre a Nova Direita e o centro-esquerda para a entrada do século XXI.

Embora a terceira via se define como um movimento de “esquerda renovada”, que busca discutir a globalização, a ação política e problemas ecológicos dentro de uma lógica de mercado em que a sociedade civil participe e se engaje nessas ações, procurando fundamentalmente se distanciar de concepções mais fundamentais da esquerda e do marxismo, afastando o Estado de suas intervenções e deslocando responsabilidade (PEREIRA, 2007), concordo com Antunes (2005) em sua afirmação de que a terceira via é apenas uma preservação das características essenciais do neoliberalismo.

Para as duas ideologias o Estado precisa se afastar de suas condições intervencionistas, e deveria ser reformado a ponto de diminuir cada vez mais essa intervenção. Neste sentido, se eliminaria supostos gastos considerados excessivos do poder público, se diminuiria a burocratização para o empreendedorismo, se deslocaria a responsabilidade de formação e de capacitação para os indivíduos, bem como a resolução dos problemas da sociedade, gerando um sistema supostamente eficiente baseado na racionalidade, concorrência e meritocracia.

Apesar disso, a Terceira Via e o neoliberalismo possuem algumas diferenças sutis, por isso provavelmente Antunes (2005) destaque que em seu julgamento ainda há essa preservação das características essenciais. Enquanto o neoliberalismo prega que o Estado precisa se retirar das políticas sociais, a Terceira Via propaga que o Estado deve repassar essas políticas sociais para a sociedade, que as executaria por meio de diferentes entidades, criando aquilo que é chamado de terceiro setor, um conceito alinhado ao contexto do neoliberalismo e da Terceira Via, dos enxugamentos de investimentos estatais e da responsabilização da sociedade (PEREIRA, 2007).

Se, por um lado, a Terceira Via consegue manter viva a lógica neoliberal, por outro resgata a ideia do *welfare state*, de que políticas sociais são necessárias para garantir a tal “harmonia” entre a sociedade e o mercado, suprimindo a sociedade de alguns benefícios mínimos para a sua subsistência. A Terceira Via e o neoliberalismo, modificam a governabilidade, impactando a sociedade de forma profunda. Ao tentar essa reinvenção da sociedade civil, cria prerrogativas que impactam fundamentalmente as vidas dos cidadãos. Acentua-se um antigo dilema que o Brasil vive há séculos, que é a ausência de distinção daquilo que é privado e daquilo que é público. Isso porque

a governabilidade no sentido proposto pela Terceira Via significa a articulação entre a esfera estatal e a esfera privada (base e fundamentação do conceito de público não-estatal) em âmbito nacional e internacional em uma única direção. Trata-se de um duplo reconhecimento de mesmo significado: primeiramente, o capitalismo não sobrevive sem o Estado; em segundo lugar, o Estado deve estar a serviço do capitalismo. (LIMA; MARTINS, 2005 apud PEREIRA, 2007, p. 102)

Ao passo que a esfera pública e a esfera privada se redefinem ao longo da década de 90, criando impactos que foram se tornando cada vez mais profundos nos últimos vinte anos no Brasil, passou a surgir uma espécie de fronteiras borradas, em que a organização se mesclou com a forma como empresas geriam sua economia, pressupostos empresariais são oferecidos a problemas públicos, e criaram-se aparatos de responsabilizar e avaliar práticas públicas pela promessa de eficiência (NEWMAN; CLARKE, 2012). Essas redefinições entre o público e o privado, a proposta da Terceira Via e a estabilização do neoliberalismo como ideologia política vigente, impõe novos dilemas aos PVP e outras iniciativas. Sendo assim,

essa “reinvenção” da sociedade civil coloca um dilema para os movimentos sociais e demais iniciativas de cunho comunitário e popular, como são os cursinhos populares: como equacionar o poder popular e os mecanismos de participação direta com a desobrigação do Estado com o atendimento dos direitos sociais conquistados? (PEREIRA, 2007, p. 103)

Este não é um dilema fácil de solucionar. Como é possível para um curso popular emancipar as classes populares e ao mesmo tempo servir aos interesses mercantis do Estado? São dilemas que passam a afetar a estrutura fundante desse espaço, e, portanto, colocam esses projetos em tensões e contradições que afetam profundamente outras áreas. Essas tensões surgem desde o princípio do objetivo dos

projetos. No caso do Desafio, a tensão já está alocada na própria preparação dos estudantes.

Atualmente o Desafio Pré-Universitário está voltado a preparar os estudantes para o Exame Nacional do Ensino Médio, um exame que “passa a ser pensado como possibilidade de modificar o vestibular, um teste utilizado para seleção ao ingresso na Educação Superior no Brasil” (SILVA, 2018, p. 27). Embora possua uma estrutura diferente do vestibular clássico, o Enem incorpora as reformas políticas que a sociedade brasileira viveu nos períodos supramencionados, estando sob a influência direta do neoliberalismo e do sistema de gerencialismo/governança (SILVA, 2018). Como descreve a pesquisadora,

o exame institui-se em sua reformulação quanto à maneira de democratização das oportunidades, em que pese um reforço de uma perspectiva de desempenho no ENEM, em virtude do caráter individualista, pois a nota obtida no ENEM pode ser determinante para a carreira acadêmica e profissional, pela possibilidade de certificação dos estudantes maiores de 18 anos e/ou o ingresso em cursos profissionais e na Educação Superior. (SILVA, 2018, p. 26)

Ao incorporar esse caráter individualista, e expor os tensionamentos do neoliberalismo e da terceira via, os movimentos sociais acabam presos no dilema mercadológico. Nesse sentido, pré-vestibulares populares carregam em si contradições do sistema capitalista: se apresentam enquanto espaços que buscam incluir na universidade e politizar os sujeitos excluídos e marginalizados pelo capitalismo, em uma perspectiva emancipadora, mas o que acabam por realizar é a sua preparação para atenderem as demandas do mercado e do terceiro setor, incluindo-os na disputa meritocrática que os excluiu primeiramente.

Analisando o caso do Desafio Pré-Universitário, nascido como um movimento social de esquerda, dada a base conceitual no qual a 1ª experiência do projeto foi baseada, tendo como pressuposto os pensamentos Antônio Gramsci e Paulo Freire, com o seu surgimento, vinculado ao Movimento Estudantil e estudantes filhos e filhas da classe trabalhadora, sendo eles também trabalhadores/as, se deu em um contexto de modificações políticas e de uma efervescência dos movimentos sociais locais, que buscavam politizar e emancipar grupos excluídos. Percebe-se que o projeto não resistiu ao avanço do neoliberalismo e do terceiro setor, precisando vincular-se a uma instituição maior em busca da sua sobrevivência.

O que se coloca, porém, é que compreendo a inserção do Desafio na contradição capitalista justamente a partir da 3ª fase do projeto, em que esse passa por uma reconfiguração na sua estrutura, e ao invés de ter como objetivo principal a politização e a busca pela emancipação crítica da realidade na classe trabalhadora, volta-se a ter como foco no índice de aprovação. Isso pode estar ou não vinculado à institucionalização como projeto de extensão pela universidade, como relatam Thum (2000) e Arriada (2022).

O que se percebe é que a partir deste momento, a estrutura do Desafio começou a se voltar cada vez mais para o vestibular, entrando de vez na lógica da indústria do vestibular. O curso começou a apresentar uma fragmentação maior nos conteúdos estudados, voltando-se também especificamente para conteúdos que caem no vestibular; os professores e professoras permitidos a lecionar passam a ser somente aqueles que têm licença ou formação na área de conhecimento; aumenta-se o número de vagas; muda-se a dinâmica das aulas, com aulas mais conteudistas, dando preferência ao conteúdo programático. Por exemplo, a estrutura curricular desse momento se modificou, passando a ter disciplinas específicas com cargas horárias específicas, como afirma Thum (2000, p. 86):

Nesta experiência as disciplinas de matemática, química, física, tiveram 4 aulas semanais que totalizavam ao fim da experiência uma carga horária de 64h/aula; as disciplinas de biologia, geografia e história três (3h/aula) semanais que totalizavam ao fim da experiência uma carga horária de 48horas/aula; a disciplina de português teve duas (2h/aula) semanais que totalizavam ao fim da experiência uma carga horária de 32h/aula no total; já as disciplinas de literatura, inglês, espanhol e redação contaram apenas com 1h/aula que totalizou ao final da experiência 16h/aula. Esta experiência totalizou 300 horas/aula.

A mudança estrutural do Desafio e sua inserção nestes dilemas mercadológicos e capitalistas foram se aprofundando de forma cada vez mais intensa ao longo das experiências subsequentes. O surgimento da modalidade de “intensivo”, criada nos últimos anos, por exemplo, é mais uma amostra de como o pré-universitário se inseriu profundamente na indústria do vestibular. O intensivo é uma modalidade que passou a ser aplicada sempre no segundo semestre do ano, com duas novas turmas de acordo com a evasão de outras turmas, para trabalhar o mesmo conteúdo programático, porém, em menor tempo. Que espaço essa modalidade abre para uma discussão crítica sobre a realidade concreta?

A ideologia vigente do sistema capitalista que estamos inseridos se impõe, mesmo que os participantes do projeto possivelmente não queiram reproduzi-la, e induz o Desafio a cair neste dilema mercadológico no qual se torna uma “fábrica de vestibulandos”, favorecendo cada vez mais um ensino que é mecanicista e reprodutivo, e cada vez menos um ensino crítico e que busque a emancipação política dos grupos. Entretanto, apesar de uma reprodução sistemática da lógica capitalista na qual estamos inseridos, concordo com Lopes (2018, p. 44) que no Desafio

existe uma tentativa constante, ainda que com alguns equívocos e limites, especialmente de ordem financeira, de implementação da autogestão no sentido de que há uma compreensão, mesmo que superficial, da construção de um curso popular se estruturar a partir de assembleias gerais (que ocorrem periodicamente) e da não necessidade de o projeto ser dependente de uma única pessoa para existir ou de uma instituição, mas sim de um grupo, que toma as decisões e resolve as problemáticas e demandas coletivamente.

Há uma compreensão da filosofia que torna o Desafio Pré-Universitário um curso de educação popular. Por exemplo, como tentativa de escapar a essa lógica, e responder ao dilema de preparar para a universidade e politizar os sujeitos, o projeto acaba encontrando respaldo em outras atividades, como atividades nas escolas, aulões ao final de semana, e a invenção de disciplinas que abordem temas políticos, como a disciplina de Atualidades (DESAFIO PRÉ-UNIVERSITÁRIO POPULAR, 2018a).

Portanto, diante do que foi exposto, tendo em vista o dilema da extensão e a contradição do dilema mercadológico, o Desafio Pré-Universitário Popular não parece também conseguir ficar alheio a essas contradições. São dilemas e questões que tensionam também a prática pedagógica e o fazer pedagógico dos professores e professoras extensionistas do projeto.

3 Formação, saberes e identidade docente

Fazer-se professor e professora não é algo que simplesmente acontece, como se estes tivessem algum “dom” que lhes desse a capacidade de serem docentes ou de ensinarem na posição de profissionais da educação. Muito menos o domínio de seus saberes, parte fundamental de quem são, é algo inato e já posto nestas pessoas no momento que chegam à sala de aula. A constituição da docência é um processo que conta com distintos momentos, que envolvem temporalidades, saberes múltiplos e processos de aprendizagem.

Entender esses processos, em qualquer espaço que seja, requer o aprofundamento em um campo de estudo que é bastante amplo. A formação docente tem distintos enfoques e diferentes formas de olhar para a questão, o que acaba por enriquecer o debate. Nas últimas décadas, esse campo de estudo foi cada vez mais se modificando, ganhando, de acordo com André (2010), existência de objeto próprio, metodologia específica, formas próprias de comunicação, integração de participantes e reconhecimento da formação de professores como um elemento fundamental na qualidade da ação educativa. Segundo André (2010), uma discussão cada vez mais aprofundada no campo tem sido sobre o conceito de “desenvolvimento profissional docente”, que está relacionado ao processo de formação de professores no sentido de como se constituem esses sujeitos, como aprendem a ensinar, como se dá seu desenvolvimento profissional e formação da identidade.

Para Garcia (2009), a mudança no conceito se dá pelo próprio entendimento do processo de como aprendemos a ensinar. O autor entende que o desenvolvimento profissional passa a ser considerado como “um processo a longo prazo, no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências planejadas sistematicamente para promover o crescimento e o desenvolvimento profissional” (GARCIA, 2009, p. 7).

O autor pontua que ao buscar compreender mais profundamente esse processo é preciso dar atenção especial às crenças, aos preconceitos e às diferentes formas de representações dos docentes, de forma a analisá-las criticamente (GARCIA, 2009). Nesse sentido, a identidade docente aparece como um elemento inseparável do desenvolvimento profissional. O que se conclui é que a “formação docente tem que ser pensada como um aprendizado profissional ao longo da vida, o que implica envolvimento dos professores em processos intencionais e planejados,

que possibilitem mudanças em direção a uma prática efetiva em sala de aula” (ANDRÉ, 2010, p. 176).

Para aprofundar essas questões, apresento e discuto neste capítulo a formação de professores, os saberes e a identidade docente, temas que são importantes para a análise da constituição da docência no Desafio Pré-Universitário Popular.

3.1 Algumas perspectivas na formação de professores

Como mencionei anteriormente, o campo de estudos da formação de professores é bastante amplo, com múltiplas perspectivas que poderiam ser minuciosamente analisadas, e possui cada vez mais interesse de pesquisadores e pesquisadoras que buscam entender os processos relacionados à formação e ao trabalho docente. Esse interesse está expresso “no aumento da produção científica sobre o tema, na visibilidade adquirida pela temática na mídia, pelo recentemente surgimento de eventos e publicações especificamente dedicadas às questões de formação docente” (ANDRÉ, 2010, p. 174).

O objeto desses diferentes estudos sobre a formação docente tem sido múltiplo. Para Marcelo Garcia (1999 *apud* ANDRÉ, 2010), por exemplo, o objeto da formação docente deve estar nos processos de formação inicial ou continuada. Os estudos no campo da formação docente têm dado atenção, entre outros temas, ao elemento da identidade profissional como aspecto inseparável desse desenvolvimento profissional docente. Conforme André (2010, p. 176), “o processo de constituição da identidade profissional deve ser, portanto, um dos componentes da proposta curricular que dará origem aos cursos, atividades, experiências de desenvolvimento profissional dos docentes”.

André (2010) acredita que é necessário incrementar as pesquisas de formação para articular as concepções do professor aos outros processos da docência. A autora também alerta que aquilo que as pesquisas demonstram sobre o objeto da formação de professores é um “conhecimento parcelado, incompleto” (ANDRE, 2010, p. 176), e que a concentração na temática do “professor” tem desviado a atenção sobre a formação inicial. De acordo com a autora, “esse fato causa muita preocupação porque ainda há muito a conhecer sobre como preparar os docentes para enfrentar os desafios da educação no século XXI” (ANDRÉ, 2010, p. 177).

As discussões foram sendo modificadas de acordo com as necessidades cada vez mais latentes de se compreender o papel do professor e da professora de hoje. De forma a compreender minimamente essas discussões, buscarei apresentar algumas perspectivas na área da formação de professores e um breve panorama sobre esse campo de estudos, tendo em vista a necessidade de substanciar as discussões que serão feitas nas próximas seções e de perceber como esse campo se entrelaça com a proposta de pesquisa e as discussões de formação docente realizadas a partir do Desafio Pré-Universitário. Evidentemente, por ser um campo amplo, não será possível — e nem tentarei — esgotar aqui a temática.

Tanto o papel dos professores tem se modificado, como também os estudos acerca desses sujeitos. O professor/professora de ontem não é o de hoje; e o de hoje não será o de amanhã. A docência tem múltiplas temporalidades e entendê-la é fundamental para compreender os desafios do tempo presente.

Ao longo do século XX, no cenário mundial, a escola sofreu profundas modificações na sua estrutura e passou a se tornar um espaço de difusão do conhecimento, envolvendo diferentes tensionamentos, especialmente no pós-guerra, e a docência também foi impactada por essas transformações (CAMBI, 2002). Percebida frequentemente ao longo dos séculos passados como tecnicista ou vocacional, o fim do século XX apresentou novas discussões sobre o significado de ser professor e professora.

No final de 1960 e início dos anos 1970, a docência incorporou discursos psicológicos e tecnológicos que valorizavam a dimensão técnica no processo formativo (SILVA, 2017). Da metade de 1970 em diante, houve uma virada na educação, impulsionada pela publicação de trabalhos críticos que levaram a educação — e a escola — a serem vistas como prática social e com aspectos que influenciam o campo econômico e político, reprodutora de relações de dominação ou de ideologias dominantes. A partir daí também ocorreu uma mudança na discussão sobre a formação de professores, afinal, que professor faz parte dessa escola?

Na década de 1980, as percepções acerca da docência se voltaram para um campo crítico e de cunho marxista que passou a ter foco na ideia do professor como um trabalhador do ensino, de sujeitos que se organizam enquanto classe e profissão de forma a atuarem com as classes populares, e a defenderem sua profissão, gerando um processo de transformação identitária relacionado ao proletário. Segundo Cardoso, esse modelo de professor surgiu com o estudo de Arroyo, que analisou o

contexto das greves docentes no início da década de 80, no qual percebe que os trabalhadores de produção e trabalhadores de ensino desenvolveram um processo de solidariedade, em que o fim último é a “luta contra a escola ideologicamente de caráter burguês” (CARDOSO, 2011, p. 200).

Corroborando a contextualização, Silva (2017, p. 73) aponta que esse processo “pode ser compreendido como um dos efeitos da busca da população brasileira pela redemocratização do país”. Para a autora, a partir daí foi possível repensar as relações entre o campo da formação docente e a escola de forma dependente, entendendo que os problemas relacionados à educação no país, dentro do contexto pós-Ditadura Militar, não poderiam ser dicotomizáveis.

A expansão de vagas na educação básica, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, aumentou a demanda por professores na rede pública. Esse fato também impactou no processo formativo de professores a partir de reformas curriculares nos cursos de formação de professores, que foram instituídas no início deste século. As reformas curriculares voltadas para a formação de professores passaram a ser cada vez mais sistematizadas, gerando um processo de controle da formação e da identidade docente.

Desta forma, percebe-se que há uma intensa riqueza no debate sobre a formação de professores e professoras no Brasil. Seja no campo de pesquisa, em que os percentuais de pesquisas realizadas crescem sensivelmente, mostrando uma ascensão bastante rápida (ANDRÉ, 2010); ou no campo das políticas públicas em educação, espaço em que se faz uma disputa pela formação e pela identidade docente (LAWN, 2001).

No campo das pesquisas acadêmicas na formação de professores e professoras, esse intenso debate tem sido feito no sentido de compreender os desafios que os docentes enfrentam no tempo presente, para tentar atender as mudanças rápidas que sofrem a educação básica, com múltiplos dilemas e cada vez mais desafios. No campo da produção das políticas públicas em educação, por outro lado, as discussões atreladas de avaliação, as demandas do mercado e ao modelo de governo neoliberal cada vez mais intenso.

Essa riqueza do campo de pesquisa não se dá sem uma contradição clara. Ao mesmo tempo em que há uma discussão muito bem embasada, como também que em determinados momentos — ou determinados governos — parece impactar as políticas públicas em educação no sentido de orientar essas políticas de formação

para uma autonomia docente, para uma relação de professor reflexivo e crítico da sua condição de trabalho, outras políticas vão na contramão, defendendo uma formação acadêmica disciplinar, rígida, e bastante aplicacionista do que significa ser professor e professora.

Daí que gere uma hipervalorização da experiência, produzindo um discurso de formação pela prática. Não que a prática não seja de fundamental importância para a constituição da docência. Porém, é preciso pensá-la como um espaço de formação, como um espaço em que identidades docentes se fazem. A docência precisa estar integralmente conectada com a teoria para que não haja um processo de esvaziamento das relações pedagógicas de professores e professoras, e um pauperismo da formação intelectual.

Ao mesmo tempo, esse aspecto aplicacionista, instrucionista e que hipervaloriza a prática, reforçado pelas políticas educacionais na área de formação de professores, dão pistas para a razão de graduandos em licenciatura buscarem a extensão para resolverem questões da práticas de ensino, como apresentei nos capítulos anteriores e conforme reforça a literatura sobre o tema (DINIZ-PEREIRA; FONSECA; 2001; CARVALHO, 2006; MORAES; OLIVEIRA, 2010; NOZAKI, 2012; HUNGER *et al.*, 2014; LIMA; LEITE; SANTOS, 2021; SILVA; SILVA; JULIO, 2021).

Para Silva (2017, p. 78),

isso pode explicar a centralidade que a prática vem assumindo na formação de professores, fazendo com que os licenciados procurem exercer a prática no ambiente escolar, nos estágios curriculares, mas também em outras atividades de ensino ou em projetos de extensão universitária. No caso da extensão, essa passa a exercer um papel relevante para a formação docente, em função da possibilidade de desenvolver outros conhecimentos e aprendizagens ao longo da formação acadêmica.

Neste sentido, surgem ainda pesquisas que buscam entender que tipo de profissionais docentes estão sendo formados e que modelos de identidade eles carregam. Ou até como esses modelos estão em contradição consigo mesmos, porque a identidade é fluida, portanto, o modelo de profissionalismo não é fixo, como afirmam Garcia, Hypolito e Vieira (2005, p.53):

Os modelos de profissionalismo, embora possam contribuir para uma melhor compreensão das implicações das reformas sobre o cotidiano escolar e a identidade profissional dos docentes, não podem ser tomados de forma pura e excludente, pois não há modelos fixos. São categorias

analíticas que visam mostrar possibilidades e implicações de modelos que convivem em contradição.

Ainda segundo os autores, “professoras são a todo o momento seduzidas e interpeladas por discursos que dizem como elas devem ser e agir para que sejam mais verdadeiras e perfeitas em seu ofício”. A construção da docência é recheada de discursos, enunciados sobre a escola e a docência, e ideias que povoam o universo dos professores. Diferentes estudos têm buscado analisar os modelos de profissionalismo e vinculá-los a identidade docente (ANDRÉ, 2010; DINIZ-PEREIRA, J. E.; ZEICHNER, K, 2011; DINIZ-PEREIRA, 2013; CUNHA, 2013; TARDIF, 2014). De forma a resgatar brevemente esta discussão, me apoio no trabalho de Garcia, Hypolito e Vieira (2005) acerca do tema.

Para estes, a classificação do profissionalismo docente tem ficado situada em cinco categorias: profissionalismo clássico, profissionalismo como trabalho flexível, profissionalismo como trabalho prático, profissionalismo como trabalho extensivo e profissionalismo como trabalho complexo. Acredito que não cabe aqui explicar minuciosamente as cinco categorias, mas apenas reiterar, novamente, que essa é outra discussão importante no campo da formação de professores.

Esta é uma discussão importante porque está vinculada diretamente à identidade dos sujeitos, e como aponta Martin Lawn (2001), a gestão da identidade profissional dos professores e professoras tem sido uma tarefa central do Estado (e de governos) na condução de como realizam e estruturam os sistemas educacionais de um país. Esses modelos de profissionalismo docente estão diretamente ligados aos desenvolvimentos históricos que configuram a formação e o trabalho dos professores e professoras, bem como seus espaços de atuação. Eles moldam o trabalho, e, portanto, a identidade dos sujeitos.

A questão se aproxima com a discussão proposta por Tardif (2014), que apresenta, também, modelos de profissionalidade docente a partir de uma epistemologia da prática docente. Cabe dizer que a epistemologia da prática profissional é um posicionamento teórico-metodológico de delineamento das pesquisas, definido como “o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas (TARDIF, 2000, p. 10). Entende-se que a finalidade da epistemologia da prática docente, segundo Tardif (2000, p. 11):

é revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho. Ela também visa a compreender a natureza desses saberes, assim como o papel que desempenham tanto no processo de trabalho docente quanto em relação à identidade profissional dos professores.

Portanto, a epistemologia da prática docente, contribui com a pesquisa sobre a construção de saberes ao mesmo tempo que ocorrem os processos de constituição da identidade, um modo de ser professora e professor. Nesse sentido, o autor Tardif (2014), amplia a discussão em relação a identidade docente a partir de três modelos, quais discorrerei na próxima seção.

Finalizando, destaco mais uma vez a importância de compreender o campo de pesquisa da formação de professores/professoras e essas múltiplas perspectivas da área, seja nas pesquisas acadêmicas ou no campo das políticas públicas em educação, que ora convergem, ora apresentam profundas contradições.

É necessário compreender o campo, e suas contradições para se entender o que é ser professor, e quem são os professores de hoje — como apresentarei na seção seguinte. Pois, a partir daí, será possível ter lentes teóricas para avançar e descobrir quem são os professores e professoras do Desafio e como se constituem.

3.2 Saberes docentes e a construção da identidade profissional

O tema dos saberes docentes é bastante abrangente, trabalhado por diferentes autores em pesquisas distintas, que carregam consigo abordagens diversas para esse conceito (SCHULMAN 1986; TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991; NÓVOA, 1995; BORGES, 2001; GAUTHIER *et al.*, 2006; ROLDÃO, 2007; PIMENTA, 2012; TARDIF, 2014; FREIRE, 2016).

A variação de estudos e perspectivas está relacionada a diferentes campos que se debruçam sobre esse assunto, tal como a Filosofia, a Ciências Sociais, ou a História (GRUTZMAN, 2013). Quanto à metodologia dessas pesquisas, também é possível encontrar diferentes formas de como os pesquisadores analisam os saberes docentes. Os saberes devem ser classificados? Não devem ser classificados? Como se deve considerar o trabalho do professor? São questões pontuais que, frequentemente surgem nessas perspectivas e que partem de diferentes concepções teóricas.

Essas distintas perspectivas dentro do campo, embora nem sempre conversem entre si, evidenciam a grande riqueza do próprio campo de pesquisa e a expansão deste como espaço de produção de conhecimento. Conhecimento esse que é necessário para compreender os saberes profissionais dos sujeitos que estudamos em distintos espaços, sejam eles uma escola, uma universidade, um curso específico ou mesmo um pré-universitário. Há uma importância em entender esse saber desenvolvido pelos profissionais no decorrer de suas práticas (BORGES, 2004)

O desenvolvimento desse campo de pesquisa, em escala internacional, é uma abordagem que tem capacidade de dar voz ao professor (GRUTZMANN, 2013). Com essa voz, que talvez seja silenciada em outras relações, torna-se possível analisar a trajetória desses sujeitos, assim como sua história de vida, sua temporalidade, suas relações com conhecimento, colocando-o como foco central e gerando alguma possibilidade de aproximação do cotidiano e do território de saber desses sujeitos.

Mesmo assim, vale a advertência de Tardif (2014) ao afirmar que não é tão simples definir o que vem a ser os saberes dos professores, por três questões: a amplitude do campo de pesquisa; as múltiplas dimensões de trabalho; e as questões normativas e epistemológicas.

O campo de pesquisa sobre o assunto é mesmo amplo, recheado dessas diferentes concepções dos saberes dos professores. Os saberes docentes estão ligados a muitas condições relacionadas ao próprio trabalho dos professores, como desenvolvimento profissional, identidade, condições de trabalho, carreira, e outras questões que marcam profundamente a profissão (TARDIF, 2014). Para Tardif (2014), os saberes são determinados por questões até mesmo éticas e políticas, não sendo separado de questões normativas e epistemológicas.

Como não é o propósito deste trabalho fazer uma análise comparativa entre os diferentes autores/autoras, concepções nacionais ou internacionais, discussões teóricas etc., mas sim utilizar a teoria dos saberes docentes a partir de uma concepção específica, de forma a analisar como são adquiridos os saberes docentes dos professores e professoras do Desafio e qual sua relação na constituição de suas identidades, precisei realizar uma escolha por uma concepção.

Escolhi, entre tantas concepções, o trabalho de Maurice Tardif (2014). Essa escolha está amparada no meu trabalho enquanto coordenador pedagógico no Desafio. Embora o referencial teórico do projeto seja Paulo Freire, a leitura de sua obra acerca de saberes docentes não foi suficiente para contemplar todas as

demandas e necessidades apresentadas pelos professores e professoras à época que atuei na coordenação. Existiam questões muito pontuais, conflitos, dilemas e angústias de meus colegas, bem como a ansiedade por momentos formativos íntimos dentro do projeto, de forma a entender quem eram os sujeitos com quem eu estava trabalhando. Naquele momento, o referencial de Tardif já me era próximo devido ao curso de Pedagogia, e a sua obra possibilitou diferentes abordagens no trato com a equipe docente e na elaboração de projetos internos de formação. Como mencionei, possibilitou entender, em algum grau, quem eram os sujeitos com quem eu trabalhava.

Ademais, Tardif é um pesquisador internacionalmente reconhecido e renomado, com outros trabalhos na área (LAHAYE; LESSARD; TARDIF, 1991; TARDIF, 2010). O seu trabalho acerca dos saberes docentes têm ampla notoriedade, e sua teoria é bastante completa. A sua caracterização acerca dos saberes é potencialmente válida ao analisar a contribuição de projetos de extensão que propõem um espaço de prática pedagógica aos seus extensionistas, como é o caso do Desafio Pré-Universitário.

A prática pedagógica destes extensionistas, como atores, sujeitos que passam a ser professores e professoras, oferece “a possibilidade de — e a habilidade para — articularem os aprendizados advindos das discussões teóricas nas diferentes disciplinas da licenciatura e a eles atribuírem sentido no confronto com a realidade prática vivida nas salas de aula” (DINIZ-PEREIRA; FONSECA, 2001, p. 67).

Essa ideia está bem próxima do ‘choque de realidade’ descrito por Tardif (2014). O autor utiliza esse termo para explicar o processo de que os professores, em seu início de carreira ou na atuação do magistério, começam a adquirir seus saberes experienciais e passam a confrontar saberes provenientes de outros espaços (como os saberes disciplinares, curriculares etc.) de forma a revê-los, reinventá-los ou afirmá-los.

Porém, para além do choque de realidade e dos saberes experienciais que, às vezes, pode ser colocado como mais importante do que os demais saberes no discurso dos sujeitos (GRUNTZMAN, 2013), é preciso entender a composição de todos os saberes docentes porque não há preponderância de um sobre o outro. Todos os saberes são constitutivos da docência. O que pode haver é uma percepção distinta em relação a isso advinda dos professores. Ressalto como exemplo, novamente, o trabalho de Silva (2017) acerca do próprio Desafio Pré-Universitário Popular, no qual há um destaque significativo por parte dos docentes na percepção de formação pela

prática. Embora seja um conceito distinto, entender que um sujeito somente se forma pela prática é uma forma de valorizar o saber experiencial acima dos outros. Novamente: todos os saberes são constitutivos da docência. Daí que decorre a importância de entender a todos para compreender a docência do Desafio, a aquisição de saberes e sua relação na construção da identidade profissional docente dos professores e professoras.

Para apreender o que são saberes docentes, parece necessário buscar analisar a concepção de saberes e compreender como Tardif concebe o conceito de saber, justamente pela amplitude do termo. O autor compreende o termo de “saberes” como o momento em que temos a capacidade de emitir juízo verdadeiro a respeito de alguma coisa, seja isso um fato ou uma ação. Nesse momento, temos ao mesmo tempo a possibilidade de determinar por quais razões esse juízo emitido é ou não verdadeiro (TARDIF, 2014).

Nessa lógica, o saber não fica reduzido a uma única representação do sujeito e de sua dúvida cartesiana de tudo e todas as verdades; tampouco o saber se torna uma representação subjetiva de juízo. Pelo contrário, é de uma dimensão social porque se baseia em uma construção coletiva, linguística, argumentativa, racional e social. É um saber discursivo-argumentativo que “coaduna-se diretamente com a nossa visão do saber docente, que é, a nosso ver, um saber que se desenvolve no espaço do outro e para o outro” (TARDIF, 2014, p. 196).

O saber não está no sujeito. Ele é externo ao sujeito porque está alicerçado nas razões que o sujeito passa a apresentar como condições de validar o seu saber. Essa validação pode ocorrer através da argumentação, ou de um pensamento, um ato, meios linguísticos, e diferentes formas de comunicação. Conforme aponta o autor, há nas pesquisas educacionais uma utilização quase vulgar do termo “saber” que frequentemente leva a reconhecer como saberes dos professores “todos os discursos e atos” (TARDIF, 2014, p. 206). Nessa utilização vulgar do termo, que acaba por prejudicar a sua cientificidade ou compreensão mais profunda do conceito, o saber se torna algo flexível, às vezes sem referencial ou mesmo compreensão do fazer docente, sem justificativa ou argumentação que prove como são estes saberes, quem os faz e o que, afinal, fazem.

Não é possível que o saber docente surja de forma espontânea, quase como uma manifestação divina cedida pelo dom ou pela suposta capacidade artística do professor e da professora; da mesma forma como não é possível que, simplesmente

a partir de uma retórica, professores e professoras legitimem determinadas práticas — suas práticas — como aquelas que são corretas, apropriadas, porque em determinado momento elas “funcionaram”, e daí que tornem essas práticas um saber especializado, sem um processo rigoroso de reflexão, e de discussão-argumentação que busca validação científica. Em consonância, Tardif (2014, p. 206) afirma que: “recusamo-nos a reconhecer como saberes profissionais dos professores todos os discursos e atos para os quais os docentes são incapazes de apresentar razões com o objetivo de justificá-los”.

Os saberes dos professores precisam dessa relação de rigor científico, de uma proposição fundamentada ao ponto de poderem ser analisados, compreendidos, e entendidos em uma relação multi/inter/transdisciplinar tal como outras questões na educação. Novamente, em consonância com o autor, entendo que,

os saberes dos professores são, para nós, saberes com fundamentos racionais, e não saberes sagrados: o valor deles vem do fato de poderem ser criticados, melhorados, tornar-se mais poderosos, mais exatos, mais eficazes. (TARDIF, 2014, p. 206)

Compreendendo que o conceito de saber, de acordo com Tardif (2014), é discursivo-argumentativo, racional, precisa ser sistematizado e validado de diferentes formas, o saber docente segue a mesma lógica. O saber docente não está solto em qualquer lugar, nem pode simplesmente ser afirmado e se tornar um saber docente; não é, tampouco, tudo o que os professores e as professoras realizam, todas as práticas, que se tornam um saber docente. O saber docente tem as suas próprias características.

A primeira característica é que o saber dos professores é social. O saber dos professores é fundamentalmente social porque se constitui com o outro, na partilha, no fazer da profissão, formado por um grupo de sujeitos que possuem algo em comum (sua formação), e que circulam pelas mesmas lógicas de trabalho. Ele é social porque “um professor nunca define sozinho e em si mesmo seu próprio saber profissional” (TARDIF, 2014, p. 12).

A posse do saber docente e sua utilização estão orientadas por um sistema formativo que lhes garantem uma determinada legitimidade, a depender do tipo de saber docente que está sendo referido (experiencial, curricular etc.). O/a professor/professora, como apontei anteriormente, não consegue definir de forma

solitária o seu saber. A sociabilidade do saber docente se constitui por conta do objeto que esse saber implica, que são os alunos. O saber docente também evolui e se modifica com o tempo, com as práticas sociais, com as mudanças na sociedade e com a escola.

Neste sentido, ao definir os saberes docentes, é importante compreender que este não está alicerçado em um mentalismo. Os saberes docentes não podem ser reduzidos aos processos mentais individuais de cada sujeito, por isso afirmo anteriormente que um professor não pode e nem consegue simplesmente inventar um saber, pois o saber docente é também uma questão social.

Entretanto, afirmar que o saber docente é social não deve ser interpretado como sociologismo, que seria outro extremo. Ao invés de ser individual, o sociologismo coloca o saber docente como uma produção em si mesmo, partindo de um evento social e externo a todos os outros atores que participam na construção dos saberes, como alunos, colegas, instituições governamentais etc.

O saber dos professores, por outro lado, faz parte de um intenso processo que vai se construindo ao longo de sua vida, e principalmente, ao longo de sua carreira profissional (TARDIF, 2014). O saber docente está sempre relacionado ao contexto dos atores, e só adquire sentido na sua relação com o trabalho dos professores. Eles são sobre trabalho e vem do trabalho. Eles se compõem em vários saberes que possuem diferentes fontes e diferentes tipos de legitimação, sendo um saber plural e estratégico. Por isso nem todo saber pode ser o saber dos professores, uma vez que os saberes docentes estão sempre relacionados ao contexto.

Deste modo, os saberes dos professores e professoras do Desafio entram em processo de legitimação, ou não, sendo confrontados com a realidade concreta do projeto através do contato com a prática pedagógica. Esse é um exemplo de contexto e de processo de legitimação, que pode ocorrer ou não. Pode ocorrer porque há uma possibilidade do “choque de realidade”. No contexto, no espaço em que se fazem, os saberes docentes têm a possibilidade de se enraizar no processo de saber-fazer que compõem este espaço, ser ressignificado, legitimado e ser parte constituinte da identidade docente destes atores.

Os saberes docentes, além de terem características próprias, são adquiridos ao longo da carreira profissional dos sujeitos em diferentes fontes sociais, e são aplicados pelos professores de diferentes formas na prática que exercem no trabalho docente. Tardif (2014) define os saberes docentes como: saberes da formação

profissional ou pedagógicos; saberes disciplinares; saberes curriculares; saberes experienciais; e saberes pessoais.

Os saberes profissionais estão situados na formação inicial dos professores e professoras. Eles são saberes transmitidos durante a formação dos docentes, produzidos nas instituições de ensino, como o magistério e as licenciaturas. Se tratam, do primeiro contato que os novos docentes vão ter com a profissão, e vão se incorporando aos poucos na identidade do sujeito. Frequentemente, esses saberes incorporam doutrinas ou ideias pedagógicas, pois estão fortemente articulados com a ciência da educação, sendo difícil de distingui-los. São saberes que se apresentam como:

concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa. (TARDIF, 2014, p. 37)

Os saberes disciplinares são produzidos pelas ciências da educação, porém, estão em permanente modificação porque fazem parte dos saberes que a sociedade sistematiza de forma científica, os quais os professores são incumbidos de transmitir durante a realização de seu trabalho. Se vinculam aos saberes pedagógicos porque também estão situados em um momento de formação inicial, especialmente nas faculdades, pois estão relacionados a disciplinas específicas, como matemática, português, história etc. Eles surgem pela sistematização da ciência, e se tornam tradição cultural dos grupos que o produzem. São “saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes que dispõe a nossa sociedade” (TARDIF, 2014, p. 38).

Os saberes curriculares, por outro lado, fazem parte da carreira de trabalho dos professores. São saberes que estes sujeitos vão se apropriando no seu saber-fazer, no campo de trabalho, e externos a eles, e também sociais, porque fazem parte das instituições nas quais realizam suas práticas. São saberes que estão vinculados aos discursos, aos conteúdos programáticos, ao currículo e às práticas das instituições, pois “apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aplicar” (TARDIF, 2014, p. 38).

Os saberes experienciais, de forma diferente dos demais saberes, poderiam ser compreendidos como a cultura docente em ação. Está diretamente relacionado com a prática docente, e é adquirido ao longo do tempo, na trajetória e na carreira dos

professores. Ele também é transmitido por outros professores a partir de macetes, dicas e formas de como organizar a prática docente, a partir de uma percepção da ação do indivíduo. No trabalho cotidiano, os professores vão aprendendo a enfrentar e a lidar com os condicionantes da prática pedagógica, utilizando-se de outros saberes, mas também da sua ação, da sua prática, do seu carisma, do seu próprio jeito de agir sobre e no mundo.

É a sua interação no mundo, com os alunos, por exemplo, que permite esse saber ir se modificando e se reestruturando a partir de uma validação prática. Os saberes experienciais:

são saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões (TARDIF, 2014, p. 49)

Os saberes experienciais reafirmam e ressignificam os demais saberes para que possam fazer sentido no cotidiano do trabalho pedagógico. Há aqui uma questão importante, de fundamental atenção. Reitero mais uma vez que não há hierarquia entre os saberes, e eles são necessários uns aos outros. Esses saberes transitam entre si de forma a serem legitimados ou não, ressignificados ou não, revistos ou não. Entretanto, o saber experiencial possui uma valorização diferente para os docentes.

De acordo com Tardif, isso ocorre porque esse saber está situado no “choque da “dura realidade” das turmas e das salas de aula” (TARDIF, 2014, p. 51). Assim, nas pesquisas de Tardif, o saber experiencial aparece para os docentes como um saber (às vezes o único) que fornece certezas aos professores. Na percepção desses sujeitos, ele permite acumular experiências, interação entre pares (via troca de experiências), permite esquivar-se de determinadas regras institucionais (pela própria experiência com as instituições) criando uma “cultura docente” em ação. Novamente: não há uma hierarquia. O saber experiencial necessita dos demais saberes de forma a constituir os professores e professoras. O que ocorre é uma valorização, por parte dos sujeitos, ao perceberem os saberes. Isso acontece, de forma frequente, porque os demais saberes docentes são externos aos sujeitos, enquanto os docentes percebem que o experiencial é produzido por eles (TARDIF, 2014).

Diferente dos demais, os saberes pessoais estão alicerçados para além da carreira docente. Eles são temporais. Muito antes de entrar na profissão, os

professores já têm alguma história e socialização com essa profissão. Afinal, passaram cerca de dezesseis anos, no mínimo, dentro de instituições escolares. Dentro desse tempo, é possível adquirir certas características, jeitos, visões de mundo, constituir personalidade, e observar outros professores constituírem e adquirirem seus saberes, bem como negar determinadas práticas pedagógicas. Daí que carregue uma identificação, modos de ser, maneiras, constituindo o início de uma identidade docente. Ao ingressar na docência, essa identificação e modos de ser se incorporam ao saber-fazer da profissão, sendo a primeira imagem que a ela atribuímos e frequentemente o primeiro exemplo de docência. Por ser temporal, portanto, esse é um saber que transita e vai se agregando aos demais saberes.

Abaixo, apresento no Quadro 1 uma breve sistematização dos saberes, conforme os estudos de Tardif.

Quadro 1 — Os saberes dos professores

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anteriores	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	Utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Fonte: Tardif (2014, p. 64).

Tardif (2014) alerta que o termo aquisição, como exposto no Quadro 1, precisa considerar a temporalidade na qual os docentes entram em contato com este conhecimento e seus saberes, considerando toda a trajetória de vida do sujeito. Ademais, é importante afirmar novamente que essa integração dos saberes à prática está envolta em processos de socialização, porque o professor não constrói seus saberes individualmente. Estes saberes são utilizados em conjunto na atuação, e não de forma isolada.

Os saberes docentes estão intrinsecamente relacionados aos professores e professoras, a quem eles são, a constituição de sua identidade, e suas aprendizagens na carreira profissional. Os saberes docentes não se definem sozinhos, os sujeitos não os aprendem de forma inata; tem uma natureza social e individual.

O fazer-se professor e professora é algo que vai se constituindo e que vai sendo construído por uma série de relações do indivíduo consigo mesmo e com os outros. Uma primeira relação da docência que os professores têm vem de um amplo processo temporal, especialmente de sua relação com o ensino enquanto alunos. Aquilo que sabem sobre o ensino, sobre a sala de aula, sobre ser professor e professora, e os saberes iniciais, uma primeira percepção sobre a docência, vem da sua imersão no trabalho antes de serem efetivamente trabalhadores da educação. Afinal, como apontado, o professor é um trabalhador que ficou no mínimo 16 anos imerso em seu espaço de trabalho antes de atuar na profissão (TARDIF, 2014).

Esse tempo, que é um “fator importante na edificação dos saberes que servem de base ao trabalho docente” (TARDIF, 2014, p. 102), é basilar na constituição do que é ser professor e professora. É através dessa relação temporal que o sujeito pode começar a construir diferentes aprendizagens sobre a docência. O tempo, e o contato com os múltiplos saberes, vai modelando a sua percepção sobre si mesmo e sobre a prática pedagógica. Há, neste sentido, uma profunda construção do que o professor sabe sobre a docência e o que sabe sobre si.

A relação temporal é outro fator que impacta o início da docência. As primeiras práticas, as primeiras aulas, os primeiros contatos com o objeto de trabalho (os alunos) estão encharcados de uma percepção de docência que emerge do seu longo tempo como aluno. Então, a temporalidade dos saberes permite a construção de relações com seu próprio saber-fazer.

Todavia, a compreensão desse processo de construção do professor e da professora é profunda e complexa. Requer um mergulho na narrativa de vida dos atores em busca de entender como adquirem seus saberes docentes, como estes saberes se formam e que identidade eles constituem. Como aponta Tardif (2014, p. 107), “é impossível compreender a questão da identidade dos professores sem inseri-la imediatamente na história dos próprios atores, de suas ações, projetos e desenvolvimento profissional”.

Os atores que analiso neste trabalho são os professores e professoras do Desafio Pré-Universitário Popular, dessa forma, para compreender a aquisição de

seus saberes e a constituição de suas identidades docentes é necessário um mergulho nas suas histórias, na compreensão de suas ações enquanto docentes, nas suas motivações, nas suas temporalidades, e no seu desenvolvimento profissional na atuação dentro do projeto.

O Desafio Pré-Universitário Popular, como lócus de formação de professores (SILVA, 2017), pode ser também compreendido como parte da temporalidade dos saberes docentes porque se mostra como um espaço de aprendizagem dos professores e professoras extensionistas. Para além da temporalidade dos saberes docentes, e por se configurar enquanto projeto de extensão institucional, o Desafio acaba relacionado aos saberes profissionais, que por sua vez estão vinculados aos espaços de trabalho institucionalizados, com regras etc., e com os demais saberes.

Na mesma lógica, relativo à inserção em projetos de extensão como contribuição para a formação docentes, é possível destacar o estudo de Júlio Emílio Diniz-Pereira e Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca (2001) sobre o Programa de Ensino de Jovens e Adultos, formado pelos Projetos de Extensão de Ensino Fundamental II, na Universidade de Minas Gerais. Os autores afirmam que houve uma construção gradual da identidade profissional dos extensionistas que participaram do projeto, e que, a partir dele, passaram a se identificarem enquanto professores e professoras. Foram articulando aprendizados, e confrontando discussões teóricas nos seus cursos de formação, atribuindo sentido às discussões. Houve, dessa forma, a possibilidade de adquirirem saberes docentes diferenciais. Conforme os autores:

o contato com a experiência no PROEF II permitiu aos entrevistados pensar o fazer pedagógico sob uma nova perspectiva, confrontando-o com as referências de escola já construídas durante a vida estudantil e em oposição à tendência de reproduzir modelos tradicionais de prática docente, introjetados ao longo do percurso e identificados em suas próprias posturas, ao ingressarem naquele projeto. (DINIZ-PEREIRA; FONSECA, 2001, p. 64)

Como discutido no capítulo anterior, nem sempre o Desafio foi um projeto de extensão, então nem sempre carregou em si esta dimensão institucional que tem seus próprios dilemas e paradoxos, temas esses já percorridos. Entretanto, desde o seu início, o Desafio é mesmo lócus de formação de professores como atesta Silva (2017), sendo um espaço de aprendizagem de professores e professoras em processo de formação inicial. Afinal, como relatou o professor Eduardo Arriada, no Desafio “nós éramos uma tentativa de ser professor” (ARRIADA, maio 2022).

O Desafio pode ser entendido como um espaço de formação que contribui para a aquisição dos saberes docentes, um espaço temporal de aprendizagem, no qual todos os saberes — inseparáveis — são possíveis de serem adquiridos por seus atores, e tem papel relevante na constituição de tipos específicos de docência. As identidades vão sendo produzidas naquele espaço, relacionadas com os saberes, mas afetadas pelo contexto, pelos dilemas e relações sociais que se colocam naquele espaço.

Assim como os saberes docentes, a identidade docente tem se constituído em um campo de pesquisa bastante fértil e amplamente discutido nas últimas décadas. Essa discussão tem se situado no âmbito de reflexões sobre: a autonomia docente na sala de aula; processos profissionalizantes que geram e/ou são gerados por discursos governamentais e institucionais; debates sobre a proletarização docente; e a utilização de saberes docentes para discutir identidade. A relação dos saberes com a constituição da identidade docente desenvolvida por Tardif é a proposta do referencial teórico que utilizo neste trabalho.

Percebe-se a existência de uma gama de perspectivas que poderiam ser abordadas para debater sobre a temática da identidade docente. Novamente, assim como sobre os saberes docentes, não é o objetivo deste trabalho debater profundamente sobre a temática, portanto, focarei, em virtude do problema de pesquisa, em fazer apenas uma breve discussão acerca de identidade, para posteriormente abordar a perspectiva de Tardif (2014) acerca do tema.

Primeiramente, acerca da ideia de identidade, é possível entendê-la “a partir da ideia de posição de sujeito, construída em processos de subjetivação que permeiam as formas como este se vê e é reconhecido pela sociedade” (SILVA, 2017, p. 80). A identidade é sempre um processo de construção através de múltiplos discursos, perspectivas, posições, nas quais os sujeitos vão se colocando e/ou são colocados, mas também reconhecidos ou não pelo seu grupo social. A sua constituição identitária depende de múltiplos fatores que são subjetivados pelo processo de construção, podendo somar: crenças, convicções políticas, sexualidade, relação de gênero, percepções de mundo, identificação de si mesmo etc. São dimensões sociais.

A identidade “é constantemente afetada pelas relações entre as condições objetivas e subjetivas e o diálogo com os outros” (BRITZMAN, 1991 *apud* DINIZ-PEREIRA, 2016, p. 25). A identidade tem duas dimensões: uma dimensão social, que é também política e cultural; e uma dimensão pessoal do sujeito, portanto, individual.

Neste sentido, parece válido apontar que a identidade também está posicionada em uma relação histórica, há nela uma relação de historicidade que se liga ao momento político, cultural e social no qual a sociedade, de forma geral, é constituída. O ser humano não consegue ser sem o outro, visto que não se faz sozinho. A constituição de nossas crenças está inserida na relação de compreender as crenças que nos cercam. Nossa convicção política muda, ou não, de acordo com os ares políticos e os contornos ideológicos que a sociedade vai delineando em conjunto. Há aí um processo subjetivo, no qual diferentes discursos vão sendo introjetados nos sujeitos, dado que são práticas sociais, que instituem significados.

No âmbito pessoal, a identidade está vinculada à imagem que o indivíduo projeta de si, dentro dessa relação interconectada de sociedade e indivíduo. A identidade está diretamente vinculada a valores sociais, crenças e formas de ser, que vão nos religando e constituindo o sujeito que nós somos.

Por outro lado, a identidade docente é constituída pela relação dos sujeitos com o trabalho. O trabalho não é somente fazer alguma coisa, de forma solta no mundo, mas fazer algo de si e consigo (TARDIF, 2014). O trabalho é parte importante de quem os seres humanos são, e age na temporalidade e historicidade dos sujeitos. O trabalho é necessidade ontológica, capaz de nos dar existência, digo “quando se fala do trabalho, está se tratando, imediatamente, do próprio homem” (MARX, 2004, p. 89). Então, tratando o trabalho como necessidade ontológica, estou afirmando que o trabalho é constituinte da identidade.

Conforme aponta Tardif (2014), “a tomada de consciência dos diferentes elementos que fundamenta a profissão e a integração na situação de trabalho levam à construção gradual de uma identidade profissional” (TARDIF, 2014, p. 86). Isso significa dizer que no contato com a prática docente a identidade profissional dos professores começa a se afirmar. A prática, e a aquisição dos saberes relacionados a ela, se tornam importantes na construção da identidade docente. Neste sentido, é possível compreender que a dimensão individual da identidade docente está alicerçada na característica de assumir-se enquanto professor e professora.

Junto ao seu saber-fazer, ao seu trabalho, os professores e professoras constroem a sua identidade a partir de diferentes referenciais que permeiam a sua vida cotidiana (DINIZ-PEREIRA; FONSECA, 2001), desde os seus saberes adquiridos até a temporalidade que afeta a sua construção identitária enquanto gente. A

significação social da profissão se faz através das relações que o sujeito começa a elaborar, seja em instituições escolares, ou nas relações com seus pares.

A temporalidade inclui a sua história familiar, a trajetória desta pessoa no seu processo de escolarização e o início da sua carreira profissional. Há uma historicidade na identidade docente. Quem foram os professores e professoras que nos constituíram? Quais foram os modelos que passamos a adotar para moldar nossa própria personalidade? Quais valores, sentimentos e diferentes interesses vamos adotando em nossa prática profissional? A identidade docente está carregada desta dimensão social que tem em si, também, uma temporalidade.

Aspectos como a formação inicial, e os demais processos formativos na docência, constituem parte desta temporalidade e dos referenciais que vão construindo a identidade docente. Em síntese,

a identidade docente vai sendo construída a partir das relações sociais que estabelecem nos programas de formação inicial e, fundamentalmente, quando os estudantes estão em contato com a prática docente, momento em que a reflexão se torna ferramenta básica na construção da identidade de professor (DINIZ-PEREIRA; FONSECA, 2001, p. 55-56).

Sendo assim, a identidade é um processo de construção, pois ocorre em constante movimento de transformação e reflexão de seus processos, de seus sujeitos, suas práticas educativas, suas concepções pedagógicas e sua *práxis* no mundo. Tal qual como os saberes docentes, a identidade docente também está situada na identificação enquanto grupo. Sobre este aspecto, é preciso estar atento “aos princípios de identificação e diferenciação internas ao grupo profissional em questão” (CARDOSO, 2011, p. 198).

A identidade é progressivamente construída de acordo com os grupos sociais que nos inserimos, quando situada nesta dimensão social. A depender do ambiente de trabalho, da inserção em determinados grupos, haverá a produção de uma identidade docente que é variável, e mais do que isso, que carrega distintas percepções sobre a profissão e sobre si mesma. Isso significa que:

as relações que os sujeitos estabelecem com as instituições escolares — que, por sua vez, têm objetivos educacionais distintos, sua própria história e seus processos particulares de constituição identitária — parecem ser outra faceta importante na construção da identidade profissional docente. (DINIZ-PEREIRA; FONSECA, 2001, p. 63)

Porém, a dimensão social por si só não é suficiente para que o sujeito se identifique plenamente enquanto professor e professora. Há uma necessidade latente desta tomada de consciência que Tardif (2014) sinaliza, por isso “assumir-se enquanto educador e optar conscientemente por um curso que credencie para o exercício da profissão é um dos primeiros passos na direção da construção da identidade docente” (DINIZ-PEREIRA; FONSECA, 2001, p. 58)

Ao assumir-se enquanto educadores, essa construção de identidade docente carrega, também, suas marcas. Por ser parte de uma construção social, a identidade vai resultando em imagens distintas que os docentes fazem de si, de suas funções e do seu fazer, que se mescla com sua temporalidade e vão estabelecendo,

consciente e inconscientemente, negociações das quais certamente fazem parte de suas histórias de vida, suas condições concretas de trabalho, o imaginário recorrente acerca dessa profissão — certamente marcado pela gênese e desenvolvimento histórico da função docente -, e os discursos que circulam no mundo social e cultural acerca dos docentes e da escola. (GARCIA; HYPOLITO; VIEIRA, 2005, p. 54).

Existem outros aspectos igualmente importantes que fazem parte da constituição ou fabricação de uma identidade docente que não podem ser negados, e que são de ordem discursiva, como os discursos educacionais políticos atribuídos à docência, a situação ocupacional e de profissionalização desses sujeitos, os modelos de profissionalismo apresentados ao longo dos processos formativos, os modos de organização do trabalho pedagógico (GARCIA; HYPÓLITO; VIEIRA, 2005), bem como os discursos de trabalho fabricados e o nível organizacional da escola (LAW, 2001). Como aponta Silva (2017, p. 81),

Entende-se que os professores são constituídos em meio aos discursos e práticas que instituem os documentos oficiais ou os currículos dos cursos de formação e que as representações da profissão docente são constantemente reforçadas pelas mídias, por meio de diversos artefatos.

Estes artefatos são aquilo que Trevisan (2021) define como as imagens da docência. As percepções da profissão que moldam seus valores ético-profissionais e remodelam seus interesses, e vão constituindo seus sentimentos de pertencimento ou não à classe profissional. Trevisan *et al.* (2013, p. 123) afirmam que “o elance dos diferentes estudos e experiências que se dão no decorrer dos cursos de licenciatura está intimamente ligado à formação cultural” dos futuros professores, e que ao tentar

articular saberes disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais, por exemplo, é perceptível que essa problemática envolve a construção de imagens de professor.

No mesmo sentido, Garcia, Hypólito e Vieira (2005, p. 47) apontam que:

Tratar da identidade docente é estar atento para a política de representação que institui os discursos veiculados por grupos e indivíduos que disputam o espaço acadêmico ou que estão na gestão do Estado. É considerar também os efeitos práticos e as políticas de verdade que discursos veiculados pela mídia impressa, televisiva e cinematográfica estão ajudando a configurar. A identidade docente é negociada entre essas múltiplas representações entre as quais, e de modo relevante, as políticas de identidade estabelecidas pelo discurso educacional oficial.

Diante da amplitude do tema da identidade docente e das várias pesquisas no campo, que vão desde análise das imagens da docência até discussões mais profundas sobre o campo das políticas públicas em educação e como elas afetam a formação dos professores, não é possível — e nem é o objetivo deste trabalho — abordar todas as possibilidades e todas as tendências de pesquisa. Dito isso, é preciso elaborar um caminho teórico/metodológico que seja conciso e faça sentido para que eu possa analisar a constituição da identidade docente no Desafio Pré-Universitário Popular, visto que este é o *locus* desta pesquisa.

Para Tardif (2014), a construção da identidade profissional docente possui características importantes. A primeira é que ela não é externa e somente se faz com a aquisição dos saberes docentes, portanto, o autor define que a identidade profissional docente, assim como os saberes docentes, tem três aspectos: temporalidade, historicidade e socialização.

A construção da identidade docente é uma questão temporal porque está vinculada a cronologia de trabalho dos sujeitos que se colocam nessa profissão. Ser professor e professora não é algo que brota do nada. É processo temporal, histórico e de lugar. A construção da identidade docente começa muito antes dos professores trabalharem como docentes. Ela tem uma trajetória vinculada à história de vida dos sujeitos — suas relações com seus professores, suas relações com sua escolaridade prévia.

Ou seja, existem representações e manifestações anteriores ao início do curso de formação de professores que os levou até esse processo, tais como crenças, certezas e representações do que significa ser professor (dom, auxílio, vontade política, amor, mentalidade de serviço etc.). Questões essas que permanecem fortes

e estáveis ao longo do tempo. Tardif (2014, p. 68) afirma que “uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, principalmente de sua socialização enquanto alunos”, demonstrando que existem aspectos prévios à formação de professores em si, e que esse processo temporal estrutura “a memorização de experiências educativas marcantes para a construção do Eu profissional, e constitui um meio privilegiado de chegar a isso” (TARDIF, 2014, p. 67).

Isso é temporalidade e historicidade ao mesmo tempo, porém, prévia à formação de professores. Há também uma importância do tempo e da história dos sujeitos quando entram na profissão e que lhes atravessa. O trabalho deles faz algo com estes sujeitos.

A atividade docente, o ato de ensinar, da aquisição dos saberes docentes, se atribui à temporalidade e à historicidade prévia dos sujeitos, reforçando suas crenças e certezas. O seu trabalho ganha a característica de modificar a identidade, modificando ao longo de um processo temporal, da sua passagem de tempo na profissão, a sua forma de realizar a atividade laboral, de forma que a pessoa não faz simplesmente um trabalho qualquer, mas “faz também alguma coisa de si mesma: sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional” (TARDIF, 2014, p. 56-57).

De acordo com a perspectiva de Tardif (2014), é importante perceber que a atuação profissional, a aquisição dos saberes docentes e a construção da identidade docente não são elementos indissociáveis, pois todos estes aspectos requerem um processo temporal e histórico na vida dos sujeitos. Essas características possuem uma forte dimensão temporal e de tomada de consciência sobre aquilo que representa ser professor. Tardif (2014) afirma que essa tomada de consciência faz parte da compreensão dos “diferentes elementos que fundamentam a profissão e a integração na situação de trabalho levam à construção gradual de uma identidade profissional” (TARDIF, 2014, p. 86).

Para que a tomada de consciência acerca da profissão aconteça, Tardif (2014) define que existem dois momentos na carreira dos sujeitos que são importantes para a dimensão história e temporal da aquisição dos saberes docentes e da construção da identidade profissional docente, quais ele define como fases: a fase de exploração e a fase de estabilização e consolidação.

Tardif (2014) aponta que a base dos saberes docentes e da construção da identidade docente se assenta entre os três e cinco primeiros anos de trabalho. Porém, o princípio da carreira é a parte mais crítica desse processo por conta daquilo que o autor chama de “choque de realidade” vinculado ao saber experiencial, e que tem a capacidade de retroalimentar certezas e crenças dos sujeitos, validando-as ou não. O início da carreira também está ligado ao importante aspecto da socialização, no qual os sujeitos podem rever seus saberes junto aos outros.

Sobre a fase de exploração, ela consiste no primeiro ao terceiro ano de trabalho e é considerada crucial para a permanência dos sujeitos na carreira, pois 33% dos docentes nessa fase ou abandonam a profissão ou se questionam sobre a escolha da carreira (GOLD, 1996 *apud* TARDIF, 2014). Como diz o nome, é uma fase de exploração, na qual os docentes iniciantes estão tendo suas certezas e crenças testadas pelo saber experiencial, e estão em um processo de tentativa e erro, bem como na busca de aceitação dos seus pares, seja na escola ou em outras instituições que trabalham. O trabalho com os pares — a socialização — lhes dá diferentes ferramentas para reverem como lidam com a prática ou com o saber curricular que lhes é externo. É uma fase que pode apresentar facilidade para aqueles que reafirmam suas crenças diante da profissão, ou dificuldade diante de sujeitos que passam a questionar a escolha de carreira.

Acerca da fase de estabilização e consolidação, ela está situada entre três e sete anos de trabalho. É nesse momento que os professores decidem investir a longo prazo na sua profissão porque passam a se identificar com ela. Eles superaram o primeiro momento do choque de realidade, de rever certezas, de início da profissão, para passarem a ter mais confiança em seu trabalho. Começa, então, um outro processo de ensino-aprendizagem, em que os professores se preocupam menos sobre como se portam, sobre o que os alunos pensam dele, sobre os pares, e se interessam mais sobre como os alunos aprendem, como podem aprender melhor, e como podem melhorar a sua prática e aquilo que já fazem no campo do saber experiencial. Essa fase, entretanto, não é somente temporal. Outras questões e acontecimentos perpassam essa relação de tempo na carreira dos professores, como a relação com o ambiente de trabalho, a relação com os pares, e a relação que fazem com o próprio conhecimento.

Ambas essas fases têm, para além do aspecto importante da temporalidade e da historicidade dos sujeitos, o processo de socialização que é inerente e necessário

à profissão. Para passar da fase de exploração para a fase de estabilização, é necessária uma construção identitária que acarreta custos de existência aos sujeitos, como decisões, tempo de maturação, abalo de suas crenças e certezas. Assim,

a socialização e a carreira dos professores não são somente o desenrolar de uma série de acontecimentos objetivos. Ao contrário, sua trajetória social e profissional ocasiona-lhes custos existenciais (formação profissional, inserção na profissão, choque com a realidade, aprendizagem na prática, descoberta de seus limites, negociação com os outros etc.) e é graças aos seus recursos pessoais que podem encarar esses custos e assumi-los. (TARDIF, 2014, p.107)

Novamente, para Tardif (2014), o saber profissional dos professores é central, dado que é interdependente para a produção de uma identidade profissional dos professores ao dizer que “a concepção do saber profissional tem repercussões diretas na identidade dos profissionais” (TARDIF, 2014, p. 301). Ademais, o autor aponta que hoje, através das reformas da formação e do modo como os saberes docentes têm sido adquiridos, os profissionais têm oscilado entre três modelos da identidade dos professores: o modelo do tecnólogo do ensino; do prático reflexivo; e do ator social.

O tecnólogo do ensino seria um modelo de professor mais técnico, que busca sempre visar o desempenho e a eficácia dos sujeitos. Ele é a definição de um perito que possui competências no âmbito de planejamento e da realização do ensino, tendo um repertório de conhecimentos oriundos de pesquisas científicas. Tardif (2014) aponta que o tecnólogo do ensino parece ser a figura dominante dentro das reformas norte-americanas.

Por outro lado, o prático reflexivo é o modelo de professores que consegue se adequar a diferentes características de trabalho e lidar com distintas situações, tendo alta capacidade adaptativa. Ele está muito associado à imagem de um professor que é experiente, por exemplo, porque sua prática engloba uma reflexão sobre a construção de sua atividade, de acordo com o seu contexto e com suas características de trabalho. É um modelo de profissional que diz ser capaz de lidar com situações indeterminadas, distintas, que mudam de um momento para o outro.

O ator social é distinto de ambos. Esse modelo de identidade profissional é o do sujeito que se entende enquanto um agente transformador, no qual o seu trabalho é capaz de promover mudanças sociais e o professor é um agente emancipador de outros sujeitos. Tardif (2014) nos diz que o professor como ator social é um modelo minoritário em países industriais avançados, porém, é majoritário na América do Sul

e em países em que a desigualdade ainda é fortemente sentida na sociedade. O autor afirma que o referencial teórico de Paulo Freire, muito sentido na América do Sul, tem sido o que move o modelo de ator social.

Preciso reiterar que esses modelos não são únicos, e muito menos fixos/estáveis, ou isolados entre si. Inclusive, há na literatura outros modelos de identidade (DINIZ-PEREIRA, 2011; GARCIA; HYPOLITO; VIEIRA, 2006). Porém, os modelos apresentados por Tardif (2014) em suas pesquisas me serviram como base para pensar a relação dos saberes docentes com a identidade docente, e por isso decidi utilizá-los neste trabalho, contextualizando esses modelos no Desafio e em sua ligação com os saberes docentes. Conforme ficará claro na análise dos dados, apresentar esses modelos não significa que os professores e professoras do Desafio se encaixem especificamente em uma dessas identidades.

Esses modelos foram cunhados por Tardif (2014) em um momento específico, para uma pesquisa específica, e embora auxiliem a entender a relação da identidade dos saberes docentes, são modelos bastante gerais dentro das complexidades em que hoje se apresenta a docência, especialmente dentro dos dilemas do Desafio Pré-Universitário Popular, por exemplo. Como seria possível afirmar que os docentes do Desafio são exclusivamente atores sociais? Ou práticos reflexivos? Ou tecnólogos de ensino?

Os dilemas do Desafio, apresentados anteriormente, talvez produzam identidades similares, ou talvez uma mistura de todas essas identidades devido a distintos momentos. Desejar que os alunos logrem aprovação no ENEM não seria uma lógica técnica de ensino? E desejar que os alunos consigam essa aprovação enquanto se deseja para eles uma mudança de realidade? Então, é a partir dessas perspectivas que situarei a análise de dados desta pesquisa, mergulhando na temporalidade, historicidade e socialização dos professores e professoras do Desafio Pré-Universitário Popular, a partir das concepções de Tardif (2014).

4 O desafio da metodologia: caminhos percorridos

Antes de traçar os caminhos metodológicos percorridos para essa pesquisa, preciso confessar o “desafio” que se colocou em estudar o Desafio Pré-Universitário Popular (com o perdão do trocadilho), por conta de precisar afastar o educador que possui profunda amorosidade ao objeto de pesquisa, em virtude de dar espaço ao pesquisador que ainda possui amorosidade ao campo de pesquisa, mas que precisou se distanciar desse campo de forma a realizar a investigação. Esse não foi um trabalho fácil devido a minha conexão com o projeto, bem explicitada anteriormente. Com muito esforço, precisei transformar o exótico em familiar e o familiar em exótico (VELHO, 1978).

Isso não significa que pretendo à neutralidade diante do objeto de pesquisa, porque não é possível que o pesquisador, ao voltar seu olhar para o objeto de pesquisa, pretenda buscar a imparcialidade, evitando assim seu envolvimento com a temática. É preciso considerar que um trabalho de pesquisa deve interessar também ao pesquisador porque “a noção de que existe um envolvimento inevitável com o objeto de estudo e de que isso não constitui um defeito ou imperfeição já foi clara e precisamente enunciada” (VELHO, 1978, p. 123).

Portanto, ao longo da pesquisa, me submeti cada vez mais a um exercício de distanciamento do Desafio Pré-Universitário Popular, em que procurei analisá-lo criticamente, ciente de suas incoerências, controvérsias e problemáticas que antes estavam, para mim, nubladas pela paixão ao projeto. Fui percebendo que meu conhecimento estava mesmo, como afirma Gilberto Velho (1978, p. 123), “seriamente comprometido com rotina, hábitos, estereótipos”.

O exercício de distanciamento do familiar foi custoso — e por vezes doloroso, também —, mas necessário em virtude de procurar, ao longo do percurso metodológico, problematizar aspectos no Desafio que antes me eram imperceptíveis. Entretanto, realizei esse distanciamento de forma a perder a paixão, mas não a amorosidade que nutro ao Desafio e minhas experiências naquele espaço, porque essa familiaridade também permite que este trabalho pulse. Afinal,

embora familiaridade não seja igual a conhecimento científico, é fora de dúvida que representa também um certo tipo de apreensão da realidade, fazendo com que as opiniões, vivências, percepções de pessoas sem formação acadêmica ou sem pretensões científicas possam dar valiosas

contribuições para o conhecimento da vida social, de uma época, de um grupo. (VELHO, 1978, p. 130)

Em muitos momentos, estar distanciado pareceu quase impossível. Mas, foi com a realização das entrevistas aos colegas do Desafio — a maioria, inclusive, que trabalhou comigo — que pude notar em mim determinado amadurecimento relativo ao tema, e ir “pescando” essas rotinas, hábitos e estereótipos com os quais o familiar nos vicia e nos aliena. Com cuidado, com as entrevistas pude separar o pesquisador do Desafio do educador profundamente apaixonado pelo projeto.

Isso me possibilitou, finalmente, poder olhar para o Desafio Pré-Universitário Popular com diferentes inquietações, notando no projeto determinadas nuances que antes me pareciam difusas, e entender suas incoerências, suas contradições e, por fim, olhar meus dados com mais rigor. Tendo esse entendimento, me distanciando do Desafio ao máximo que me foi possível enquanto sujeito histórico, e realizando uma “virada de olhar” semelhante ao de Silva (2017) relativo ao mesmo projeto. Assim, ao realizar minha pesquisa de dissertação, tendo os professores e professoras do Desafio Pré-Universitário Popular como sujeitos protagonistas, me propus ao problema: como são adquiridos os saberes docentes de professores e professoras e qual a sua relação na construção de suas identidades docentes a partir de sua participação como extensionistas no projeto Desafio Pré-Universitário Popular? A questão surge do pressuposto de que são adquiridos, de fato, saberes docentes no Desafio Pré-Universitário Popular e que o projeto possui relação com a identidade docente desses sujeitos.

Em busca de complementar o objetivo geral, os objetivos específicos da pesquisa foram:

- compreender, dentro do contexto, os fatores e as relações estabelecidas com os saberes docentes profissionais dos professores e professoras;
- analisar a constituição da identidade docente de seus professores e professoras, no contexto do Desafio Pré-Universitário Popular.

Em ordem de responder ao problema de pesquisa, alcançar o objetivo geral e desenvolver os objetivos específicos propostos, houve um caminho metodológico percorrido. Este caminho foi feito por diferentes etapas.

A primeira etapa foi uma revisão de literatura com obras e trabalhos que pudessem auxiliar na compreensão da temática de formação de professores, extensão, identidade docente e temas correlacionados, de forma a mostrar caminhos e ampliar a discussão sobre o tema. Também foram de grande valia outras leituras e aprendizados feitos ao longo de disciplinas e da troca com pares.

Posteriormente, escolhi a realização de uma pesquisa de caráter qualitativo, tendo em vista que essa abordagem permite uma problematização da realidade social dos sujeitos envolvidos, na qual o pesquisador busca uma compreensão dos fenômenos, para então situar sua interpretação. Segundo Neves (1996), a pesquisa qualitativa possui algumas características básicas, como o ambiente natural como fontes de dados, o pesquisador sendo peça fundamental, o caráter descritivo e o enfoque indutivo.

Inevitável, entretanto, assim como qualquer outro tipo de pesquisa, que a pesquisa qualitativa possa apresentar problemas, os quais situo no âmbito da utilização da linguagem como forma necessária de expressar ideias e a necessidade de codificar essas ideias de forma a concluir a análise. Neves (1996) propõe quatro critérios, de forma a evitar problemas e validar os resultados de forma confiável: a utilização de materiais com credibilidade, transcrição de dados de forma fidedigna, consideração dos elementos do contexto de análise e garantia da possibilidade de verificar os dados posteriormente.

A escolha dessa abordagem se dá no sentido de compreensão dos sujeitos a serem pesquisados devido ao fato de que as relações dos sujeitos pesquisados com a prática docente, com suas identidades e saberes, não pode ser quantificado. Portanto, para a análise dos dados, se faz necessário interpretá-los. Como aponta Tardif (2014, p. 200),

decorre daí, concretamente, que uma das principais estratégias de pesquisa relacionada com essa visão do saber consiste em observar atores e/ou falar com eles, mas fazendo-lhes perguntas sobre suas razões de agir ou de discorrer, ou seja, no fundo, sobre os saberes nos quais eles se baseiam para agir ou discorrer.

A partir dessa caracterização de pesquisa qualitativa, detalho o local de pesquisa e como foi feita a escolha dos sujeitos. A pesquisa, embora realizada de forma remota via *Google Meet*, teve como lócus o Desafio Pré-Universitário Popular, um dos projetos de extensão mais antigos da Universidade Federal de Pelotas, criado

em 1993. O Desafio já está bem documentado neste trabalho, como descrito no Capítulo 3. Minha motivação pela escolha deste espaço, também já documentada, está amparada na minha atuação enquanto coordenador pedagógico do projeto. Foi um momento ímpar em minha carreira profissional, e no meu processo de formação acadêmica, que me colocou diante dos mais inúmeros e distintos desafios de trabalho. Ademais, enquanto responsável pela elaboração dos Ciclos de Formação dos professores e professoras, foi neste momento que precisei refletir mais profundamente sobre aspectos como formação de professores, identidade docente e os saberes docentes que envolvem estes aspectos. Por este motivo, acabei voltando meu olhar para esse assunto. A escolha dos sujeitos da pesquisa foram os professores e professoras do Desafio Pré-Universitário Popular, extensionistas do projeto.

Definidos os sujeitos da pesquisa, prossegui para a coleta de dados. A coleta de dados desta pesquisa foi realizada em duas etapas: através de sondagem de opinião feita com uso de questionário *online*; e de entrevista semiestruturada.

O primeiro instrumento da coleta de dados foi o questionário *online* (APÊNDICE A) elaborado utilizando a plataforma *Google Forms*. Este foi composto apenas de questões de múltipla escolha que versavam sobre dados de identificação, identificação étnica e de gênero, formação acadêmica e complementar, disciplina que lecionou, modalidade e tempo de atuação no Desafio, bem como o aceite em participar. O questionário foi divulgado via *e-mail* para membros do projeto, cujos endereços foram obtidos via uma planilha de contatos dos voluntários, gentilmente cedida pela atual coordenação do Desafio. Junto ao envio do questionário, elaborei uma breve explicação sobre o contexto da pesquisa, bem como seus objetivos, e um breve convite à participação. De 81 contatos disponíveis na planilha, 18 desses contatos responderam ao questionário, totalizando cerca de 22% do número total de sujeitos.

Esse questionário *online* permaneceu disponível para ser respondido durante o prazo de um mês, no período de 5 de novembro de 2022 a 5 de dezembro de 2022. Posteriormente, realizei uma breve categorização e separação dos dados, de forma a filtrar os respondentes que se encaixavam nos critérios apresentados anteriormente e que seriam selecionados para as entrevistas semiestruturadas. Foram estabelecidos três critérios: selecionar somente extensionistas que tenham atuado exclusivamente na característica de professores e professoras regentes de turma, que estiveram em processo de 1ª graduação durante seu trabalho no Desafio, portanto em formação

inicial, entre o período de 2015 e 2020. Foram excluídos voluntários externos, que não estão matriculados na Universidade e não possuem registro no sistema do Cobalto⁶.

A escolha dos sujeitos seguiu critérios específicos, tais como:

- a) aceitar participar da pesquisa;
- b) terem atuado como professores/professoras regentes de disciplina;
- c) terem estado, durante sua atuação no Desafio, cursando 1^a graduação de licenciatura;
- d) terem ingressado em 2015 ou depois. Esse período foi escolhido por ser o ano em que o Desafio se tornou projeto unificado, reformulando, portanto, as relações burocráticas e pedagógicas dentro do projeto.

A elaboração desses critérios estava alicerçada em diferentes motivos. Eles foram utilizados apenas para os sujeitos que participaram das entrevistas semiestruturadas. Por exemplo, ao escolher situar a pesquisa somente com sujeitos que atuaram enquanto professores/professoras regentes de disciplina, excluiu-se outras formas de atuação, tais como monitoria, secretariado, docente substituto ou coordenação, porque essas funções implicariam a movimentação e aquisição de outros saberes, que certamente fazem parte do ambiente escolar/acadêmico, mas que não se vinculam a essa pesquisa. Ademais, são funções que implicam diferentes constituições identitárias que não fazem parte da proposta investigativa.

O mesmo se aplica ao requisito destes sujeitos estarem cursando primeira graduação de licenciatura (momento de formação acadêmica inicial) durante o seu período no Desafio. Assim, seria possível que os sujeitos confrontassem os seus saberes com a experiência no Desafio Pré-Universitário Popular, negando-os, incorporando-os ou os legitimando, levando em consideração o que Tardif (2014) fala sobre a relação entre o tempo, os processos de aprendizagem no trabalho do magistério e suas relações com os diferentes saberes. São sujeitos situados na fase de experimentação.

O ingresso posterior a 2015 se dá devido às mudanças institucionais do projeto. Foi a partir desse período que o Desafio se tornou projeto de extensão unificado, modificando algumas relações burocráticas existentes no projeto, como o registro no

⁶ Cobalto é o Sistema Integrado de Gestão da Universidade Federal de Pelotas, espaço em que são integradas informações institucionais de cursos, projetos, discentes e docentes da universidade. O portal também gerencia matrículas, históricos e outras documentações acadêmicas que ficam disponíveis para quem possui acesso.

Cobalto, o aumento de bolsas, a emissão automatizada de certificados etc. Essa alteração das relações burocráticas dentro do projeto é mencionada algumas vezes pelos entrevistados.

A partir dos critérios estabelecidos, restaram 12 respondentes. Destes, somente 11 retornaram meu contato aceitando efetivamente serem entrevistados. Assim, o segundo instrumento de coleta de dados foi a entrevista semiestruturada, com 8 questões divididas em quatro eixos organizados e vinculados com os objetivos propostos da pesquisa: ser professor/professora, percepção da profissão, saber docente e contexto do Desafio Pré-Universitário Popular (APÊNDICE B). As entrevistas foram realizadas de forma remota, ao longo dos meses de janeiro e fevereiro, via ferramenta do *Google Meet*, permitindo assim a entrevista de pessoas que já não residiam mais em Pelotas ou mesmo no Rio Grande do Sul, e facilitando o acesso a suas opiniões e dados importantes para a pesquisa. As entrevistas duraram, em média, 27 minutos, e foram transcritas em sua maioria por mim, gerando 92 páginas transcritas e 307 minutos de entrevistas.

Todos os 11 entrevistados assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido para participação na pesquisa (APÊNDICE D), nos quais concordaram em participar e terem seus dados, bem como suas identidades, assegurados de anonimidade, permitindo o trabalho de pesquisa com esses dados.

Após a escolha dos sujeitos e a coleta dos dados da pesquisa de campo, passei então para o procedimento de análise destes dados. Primeiramente, buscando uma metodologia apropriada para a análise dos dados, situei essa análise por meio da Análise Temática.

A Análise Temática citada aqui se refere a proposta das pesquisadoras Virginia Braun e Victoria Clarke (2006), qual foi originalmente desenvolvida na área da Psicologia. Esse modelo de análise se difere de outras comumente utilizadas no campo da educação pela característica de não estar vinculada a nenhum referencial teórico específico, sendo uma metodologia com uma grande flexibilização teórica (ROSA; MACKEDANZ, 2021), fornecendo uma ferramenta de pesquisa maleável e com grande utilidade para pesquisadores que utilizem diferentes referenciais ou que não queiram ficar presos no referencial de origem da metodologia. A Análise Temática tem como proposta identificar, analisar e relatar os dados de uma pesquisa na forma de temas (BRAUN; CLARKE, 2006).

Apesar disso, a Análise Temática possui muitas características em comum com outras formas de análise utilizadas para pesquisas qualitativas, tendo fases de análise que são muito próximas, por exemplo, da própria Análise de Conteúdo, como apontado por Souza (2019, p.53):

A AT possui características semelhantes a procedimentos tradicionalmente adotados na análise qualitativa. Aspectos como busca por padrões, recursividade, flexibilidade, homogeneidade interna nas categorias/temas e heterogeneidade externa entre as categorias/temas são características fundamentais de análises qualitativas.

As fases dessa análise, como apontado por Braun e Clarke (2006), não são exclusivas desse método, como apontado anteriormente. São fases que apresentam similaridades e podem ser identificadas em outros métodos de análise qualitativa.

Bem, primeiramente, as autoras apontam que os dados podem ser identificados de duas formas: indução ou dedução. Essa forma de identificação modifica como o restante da análise é feita e quais referenciais podem ou não ser aplicados. A análise indutiva é feita a partir dos dados, sem que ela tente se adequar a referenciais teóricos, modelos específicos de codificação ou questões próprias do pesquisador. Por outro lado, a análise dedutiva é mais orientada pelo pesquisador, tendo referencial definido e buscando detalhar apenas alguns aspectos dos dados que são importantes para os objetivos previamente delineados (BRAUN; CLARKE, 2006; ROSA; MACKEDANZ, 2021; LIMA 2016).

A partir desta escolha, surgem duas outras possibilidades de pesquisa, que é uma pesquisa em nível semântico ou latente. Sobre isso, as pesquisadoras apontam:

Com uma abordagem semântica, os temas são identificados dentro dos significados explícitos ou superficiais dos dados, e o analista não está à procura de qualquer coisa além do que um participante tenha explicitado ou dito ou escrito. [...] Em contraste, uma análise temática a nível latente vai além do conteúdo semântico dos dados, e começa a identificar ou examinar as ideias, suposições e conceitualizações – e ideologias – subjacentes que são teorizados como formação ou informação do conteúdo semânticos dos dados (BRAUN; CLARKE, 2006, p. 11)

Assim, minha análise se situa sendo uma análise dedutiva com abordagem semântica, pois, mesmo antes de começar a pesquisa, já havia um referencial teórico bem definido e delineado (TARDIF, 2014), e não busco descrever todos os dados coletados na pesquisa de campo, mas apenas ressaltar alguns dados que busquem

responder o problema de pesquisa e atender aos objetivos específicos da pesquisa, dando ênfase a alguns trechos de entrevistas que são pontuais.

Neste sentido, buscando readequar os dados e a metodologia à Análise Temática, descreverei as fases propostas por Braun e Clarke (2006), quais acabei incorporando ao trabalho neste processo de revisão da metodologia.

A primeira fase descrita pelas autoras se situa em conhecer e estar familiarizado com os dados da pesquisa, envolvendo um processo de leitura crítica e atenta do *corpus* de pesquisa. Para Braun e Clarke (2006) é importante que esse processo seja feito com atenção porque ele fornecerá informações valiosas e a base para a análise. Neste sentido, ao término das entrevistas, realizei diversas leituras e releituras do material de pesquisa. Já estava, também, bastante familiarizado com o material por conhecer os entrevistados previamente e ter conduzido as entrevistas. Outro processo importante para essa fase foi o processo de transcrição, qual foi realizado por mim em quase todas as entrevistas. Portanto, após a análise desses materiais, sabia bem onde estavam informações importantes, tendo também feito marcações no texto que atentavam ao meu problema de pesquisa.

A segunda fase é a da geração de códigos iniciais, sendo o momento em que o “pesquisador identifica as características dos dados (conteúdo semântico ou latente) que pode ser considerada em relação ao fenômeno” (ROSA; MACKEDANZ, 2021). Esta etapa foi feita a *posteriori*, no momento de revisão da metodologia e adequação para a Análise Temática. Tendo os meus temas sendo definidos, de certa forma, pelo objetivo da pesquisa e pelo meu referencial teórico, retomei a leitura dos dados, tendo os seguintes códigos: o que é ser professor/professora; compreensão de saber docente; saberes docentes construídos/mobilizados/adquiridos no Desafio; contribuições do Desafio ao desenvolvimento da identidade docente.

A terceira fase, definida como a busca por temas, envolve originalmente a triagem dos códigos estabelecidos na fase anterior, de forma a agrupá-los nos temas principais. Por estar realizando uma pesquisa de forma dedutiva, os temas também estavam vinculados, a *priori*, com o referencial teórico estabelecido, e na revisão metodológica optei por manter dois temas: saberes docentes e identidades docentes. Esses temas estão ligados diretamente ao referencial, ao problema e objetivo de pesquisa, e aos dados analisados. Os temas e códigos podem ser vislumbrados no quadro abaixo:

Quadro 2: temas e códigos.

Temas	Saberes Docentes	Identidade Docente
Códigos iniciais	Compreensão de saber docente	Ser professor/professora
	Saberes docentes construídos/mobilizados/adquiridos no Desafio	Contribuições do Desafio ao desenvolvimento da identidade docente

Fonte: elaboração do autor.

A quarta fase da Análise Temática consiste na revisão dos temas (BRAUN; CLARKE, 2006). Neste momento, se busca uma revisão dos códigos e o refinamento dos temas de forma a reler os dados e averiguar se os temas estão de acordo com esse conjunto de dados, ou se será necessária a expansão de códigos ou de temas. Os temas definidos neste trabalho decorrem do referencial teórico utilizado, que serviu como eixo das entrevistas, dando origem aos códigos. O mesmo se pode dizer da quinta fase, que se trata sobre o refinamento e definição mais aprofundada dos temas. Normalmente, isso significaria identificar especificamente cada tema e definir especificamente os dados. Porém, no caso deste trabalho, o refinamento desses temas foi sendo feito ao longo da escrita da dissertação, mais especificamente ao longo do Capítulo 3, nos quais discorri sobre os saberes e identidades docentes, definindo, de certa forma, especificamente os temas que seriam trabalhados e analisados no restante do trabalho. De acordo com Braun e Clarke (2006), essa fase é necessária para verificar possíveis sobreposições de temas ou o surgimento de novas temáticas, o que não ocorre aqui.

A sexta fase é, enfim, a produção do relatório e “começa quando se tem o conjunto de dados totalmente trabalhados, e contempla a análise final e a escrita do relatório” (ROSA; MACKEDANZ, 2021). Este é o momento em que o pesquisador discorre sobre as temáticas colocadas, utilizando os dados como forma de analisar essas temáticas, e apresenta seus resultados a partir da abordagem escolhida. No caso deste trabalho, com uma abordagem dedutiva e semântica, a análise dos dados, de acordo com os temas e códigos especificados, busca responder ao problema e objetivo de pesquisa trazendo trechos escolhidos das entrevistas e dados que sejam de fato importantes para os objetivos que foram delineados.

Exclui-se, então, outros dados e aspectos trazidos pelos entrevistados que, por exemplo, não atendessem aos interesses da pesquisa ou não dessem propriedade de responder ao problema e aos objetivos traçados. Este é um dos benefícios tanto da Análise Temática, como dessa forma de abordagem, pois permite a possibilidade de um olhar diferenciado sobre diferentes questões de pesquisa, como experiências, compreensões de mundo, representações e interpretações distintas da realidade. Ademais, a liberdade teórica da Análise Temática permite diferentes conjunturas.

É importante atentar, também, que Braun e Clarke (2006) definem que a Análise Temática dos dados precisa estar consistente com o quadro teórico, qual, neste trabalho, está bem delineado no Capítulo 3 e recuperado na análise das entrevistas. A teoria de Tardif (2014) sempre foi importante neste trabalho porque desde seu princípio delineou questionamentos, construções de hipóteses e auxiliou a traçar os objetivos. Sendo assim, as temáticas foram elaboradas a partir dessa teoria e dos dados levantados.

Abri este capítulo apontando que há um “desafio” para elaborar uma metodologia porque certamente houve. O movimento de sair do meu trabalho como extensionista para a pesquisa requisitou de mim outras percepções e certas acomodações mais pragmáticas quanto ao fazer da pesquisa, no sentido da análise de dados. Esse caminho percorrido é, certamente, um dos muitos possíveis. Porém, foi o que trilhei com intenção de escrever as próximas páginas, onde apresento a análise de dados e a percepção sobre esses dados, de forma a tentar responder o problema de pesquisa.

5 A constituição da docência no Desafio Pré-Universitário Popular

5.1 Quem faz o desafio?

Uma das certezas frequentemente reiteradas dentro do Desafio Pré-Universitário Popular, muito a fim de não perder a conexão que todos partilhavam, era a de que o Desafio era composto por gente. Se faziam necessárias pessoas para que o projeto continuasse a funcionar. Neste sentido, apresento nesta seção um breve perfil das pessoas que compuseram esta pesquisa.

Como tratei anteriormente, o universo de sujeitos pesquisados totalizou 18 pessoas que retornaram o questionário *online* respondido — a etapa da sondagem de

opinião — de um total de 81 pessoas. Dos respondentes, 12 foram contactados para a etapa de entrevista, porém apenas 11 retornaram.

O Desafio Pré-Universitário Popular é composto de um grupo homogêneo de sujeitos, vindos de diferentes formações, diferentes contextos de vida, com diferentes identificações de si mesmos, faixas etárias bastante variadas. Ademais, o tempo de atuação no Desafio é, também, bastante variado, de professores que permaneceram um, dois anos, até docentes que permaneceram cinco anos no projeto.

Esta pesquisa entrevistou 11 pessoas de distintos cursos de Licenciatura, com trajetórias de vida diferenciadas, e que cruzaram com o Desafio em momentos semelhantes dessas trajetórias: suas formações iniciais. Porém, como atestado, fazem parte de um grupo homogêneo, variado, que possui diferentes percepções acerca do mesmo projeto.

Na próxima seção, a partir da análise dos temas principais - saberes docentes e identidades docentes- apresento os códigos: ser professor/professora; compreensão sobre os saberes docentes no Desafio; saberes docentes construídos, adquiridos ou mobilizados na atuação do Desafio; contribuições do Desafio ao desenvolvimento da identidade docente.

5.2 Ser professor/professora

O que é ser professor/professora? Uma mínima possibilidade de resposta para essa pergunta pode ser bastante ampla e trazer consigo diferentes perspectivas e inúmeras possibilidades. Possibilidades essas que vão desde uma percepção baseada no senso comum acerca da profissão, bem como amplas possibilidades teóricas. A docência, afinal, não é uma coisa estanque, e os processos formativos têm sido uma área de estudo bastante aprofundada.

Ademais, tentar definir o que é ser professor/professora, como esses sujeitos se constituem, faz parte de um processo identitário subjetivo e que carrega em si diferentes contextos, entendimentos, visões de mundo, crenças, temporalidades e saberes. O sentimento de se entender enquanto professor/professora é, afinal, uma tomada de consciência (TARDIF, 2014).

Sem adentrar uma complexa discussão teórica sobre o que é ser professor/professora, compreendendo que há uma amplitude de possibilidades, como já apresentado no capítulo 3, é preciso compreender que, para além das diferentes

perspectivas identitárias, ser professor/professora leva tempo. A constituição da docência não é algo que se faça da noite para o dia, como se hoje acordássemos com o gosto de sermos professores (FREIRE, 2021). Há um processo intenso que é preenchido por uma série de saberes que serão adquiridos ao longo de uma temporalidade.

O tempo é um fator fundamental na constituição da docência porque é um aspecto. Ele é importante para edificar os saberes que servirão de base ao trabalho dos professores e professoras (TARDIF, 2014). Por isso que Tardif (2014) afirma que não há possibilidade, por exemplo, de nos colocarmos a conhecer e compreender a questão da identidade dos professores sem entender a historicidade desses sujeitos. Como desempenham suas ações, seus projetos? Como é o seu desenvolvimento profissional? Nisso, ele afirma:

Essa historicidade se expressa e se imprime nos saberes profissionais dos professores, e mais especificamente nos saberes experienciais adquiridos no início da carreira, que são, parcialmente, uma reativação, mas também uma transformação dos saberes adquiridos nos processos anteriores de socialização (familiar, escolar e universitária)". (TARDIF, 2014, p. 107)

Isso porque há uma espécie de “bagagem” de conhecimentos que os professores carregam consigo que é advinda dessa temporalidade, dessa historicidade, que traz conhecimentos prévios, crenças, representações sobre o que significa ou não ser professor, e sobre certezas relativas ao fazer pedagógico na sala de aula. Certezas que podem ou não ser abaladas, modificadas, retraduzidas ou ressignificadas de acordo com as necessidades que esses sujeitos encontram no seu campo de trabalho.

Segundo Tardif (2014), na América do Norte, essas certezas não têm sido profundamente abaladas. Os alunos cumprem a formação inicial para o magistério sem modificar crenças que carregavam a respeito do ensino, e a partir do momento em que começam sua carreira docente, essas crenças são de certa forma “reativadas” para solucionar problemas profissionais que encontram, levando a um processo de reprodução da prática pedagógica. Daí que se diga que a historicidade tem importância, porque ela deixa marcas, tornando-se uma parte importante da competência profissional desses sujeitos.

Dentro desses aspectos de historicidade e temporalidade, as fontes de aprendizagem da docência, sobre “o que é ser professor”, vão a diferentes âmbitos

que estão relacionados a história de vida. Na experiência como discentes os sujeitos aprendem com seus professores o que fazer e o que não fazer; concebem o ensino a partir da sua própria experiência como alunos; criam essas certezas profundas sobre a profissão. Na iniciação da docência vão aderindo à valores de grupo, socializando saberes, incorporando marcas do seu espaço de trabalho, e novamente reformulando suas crenças e certezas. Na prática, refletem sobre si mesmo e sobre os outros, retraduzindo, revendo, ressignificando saberes, e às vezes tornando-os hierárquicos, por exemplo.

A aprendizagem da docência, descobrir “o que é ser professor”, é um processo contínuo recheado de historicidade e temporalidade. Frequentemente a experiência ganha um papel de destaque nesse processo. Esse destaque foi apontado nos diferentes trabalhos sobre formação de professores e início da docência em projetos e/ou cursos pré-vestibulares os quais tive acesso (DINIZ-PEREIRA; FONSECA; 2001; MORAES; OLIVEIRA, 2010; SILVA, 2017; LIMA; LEITE; SANTOS, 2021; SILVA; SILVA; JULIO, 2021). Até mesmo no caso do Desafio Pré-Universitário Popular, Silva (2017) apontou que o projeto foi buscado por estudantes como um espaço de praticar a docência, mostrando o enunciado de formação pela prática como equivalente a ser professor.

Nesse sentido, Tardif (2014, p. 61) afirma que “para os professores de profissão, a experiência de trabalho parece ser a fonte privilegiada de seu saber-ensinar”. Os professores e professoras tendem a hierarquizar um saber: o experiencial. Justamente porque, para esses sujeitos, eles somente se tornam professores a partir do “fazer”, como se os outros saberes que possuem, que são tão históricos, temporais e importantes quanto a experiência, tivessem pouca importância diante dos desafios. Percebem que é na prática que conseguem resolver dilemas, entender a sala de aula, colocar “ordem”, e lidar com questões profissionais.

Para os professores em exercício, a experiência profissional tem se mostrado como constituinte de sua profissão (TARDIF, 2014). É a partir do seu processo experiencial, da sua prática, do chão da sala de aula, que os sujeitos julgam a sua própria formação, julgam suas certezas, suas crenças, e os demais conhecimentos que possuem. Novamente, eles fornecem novas certezas ou reafirmam anteriores.

Entretanto, apesar da percepção de que a experiência é a mais importante, isso não passa, de fato, de uma percepção. No processo da prática pedagógica, do contato com a sala de aula, da temporalidade e da historicidade, os professores não estão

isolados dos demais saberes que foram adquirindo. A experiência que estão tendo, seja ela em carreira ou em processo de aprendizagem da docência, gera uma retomada de outros saberes. Como aponta Tardif (2014, p. 53)

A experiência provoca, assim, um efeito de retomada crítica (retroalimentação) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional. Ela filtra e seleciona os outros saberes, permitindo assim aos professores reverem seus saberes, julgá-los e avaliá-los e, portanto, objetivar um saber formado de todos os saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação constituído pela prática cotidiana.

Essa retomada crítica de outros saberes é fundamental e necessária para uma compreensão mais abrangente do que significa ser professor/professora, para além do discurso de formação pela prática que aparece em professores iniciando sua formação. Esse processo de retroalimentação, mencionado por Tardif (2014), pode ser visto nos demais trabalhos sobre aprendizagem da docência em projetos e/ou cursos pré-vestibulares que foram levantados para esta pesquisa, sendo uma percepção que surge *a posteriori* da atuação dos sujeitos. No caso do Desafio, pode ser visto no trabalho de Thum (2000, p. 137), quando o autor afirma que ser professor no projeto era ser aprendiz, e que construíam

uma prática educativa em que professores e alunos estavam em situação de aprendizagem, cada um em seu âmbito, estava a construir suas referências longe das atitudes autoritárias comuns em práticas onde os indivíduos se vem como detentores do saber e em atos pedagógicos exercem o 'poder de ensinar'.

O que começa com uma experiência para aprender a ser professores, se torna uma referência mais ampla do que significa ser professor/professora. O mesmo é apresentado no trabalho de Silva (2017), acerca do projeto, no qual os professores e professoras entrevistados carregam muitas marcas do discurso de formação pela prática, porém, a autora afirma que há mais por trás disso em relação ao Desafio ao dizer que: “para os professores pesquisados, esse se configura não somente como espaço para prática, mas possibilita que a articulação teoria/prática, tão defendida por vários campos de pesquisa em educação, se efetive.” (SILVA, 2017, p. 135).

Nos entrevistados para essa pesquisa, a percepção sobre ser professor/professora é bastante plural, mas em geral está relacionada com a identificação da docência enquanto profissão, enquanto trabalho que requer essa

retroalimentação de saberes, que requer uma tomada de consciência sobre a própria profissão, e criticidade no ato educativo.

Conforme a Entrevistada 8, professora de Geografia:

Ser professor é agir de uma forma, aprender a ser professora, né. Porque a gente aprende algumas teorias, mas o ser professor é o dia a dia, é a experiência, o convívio, é o convívio com os alunos, o abraço deles, as conversas que as vezes não tem muito a ver com a Geografia, mas tem a ver com a vida deles, né? Acho que é um pouco isso, assim. É muito gratificante e é muito doloroso às vezes ser professor. E é um processo, de reconhecimento, um ato político, eu vejo ser professora como ato político, de que nós estamos formando pensadores críticos e reflexivos da sua realidade. (ENTREVISTADA 8, professora de Geografia)

Embora haja uma valorização do saber experiencial, hierarquizando-o, quando a Entrevistada 8 fala que “ser professor é o dia a dia, é a experiência, o convívio” (ENTREVISTADA 8, professora de Geografia), há também um processo de retroalimentação dos saberes no qual a professora revê suas certezas e atesta que ser professora é um “ato político”, mostrando uma reflexão mais crítica sobre a sua prática pedagógica.

Essa percepção também aparece na fala do Entrevistado 6, professor de Matemática:

Então, para mim, ser professor é tu se dar conta da importância que tu representa na vida de outras pessoas, dos teus educandos, dos teus estudantes. E agir de tal forma que desempenha a diferença de forma positiva nessa vida em construção, então tu contribua para a educação dessa criatura, desse serzinho que está se construindo, para que ele se torne alguém por si, independente, cidadão, e que consiga exercer o seu papel em sociedade, seja ele qual for o que ele escolher. (ENTREVISTADO 6, professor de Matemática).

Ambos estes professores (Entrevistado 6 e 8) foram bolsistas e coordenadores gerais do projeto, tendo estado durante mais tempo no Desafio e exercido outras funções. Isso lhes abriu possibilidades dentro do projeto, lhes oportunizando diferentes reflexões acerca de suas práticas pedagógicas.

Para os Entrevistados 3 e 5, há uma percepção da docência como um ato político que tem impacto na vida de outros sujeitos e que exerce uma importância na sociedade:

Então, acredito que é mais do que somente uma profissão. Não é um dom, não é por esse caminho. Por quê? Porque eu gosto de valorizar minha

profissão, E, continuando, além da profissão, ser professor, para mim, significa ser uma peça essencial na vida das pessoas. É um profissional que vai lidar justamente com a criação, com a construção de pessoas, de personalidades, de seres humanos, que vão lidar com os outros, se construir dentro da escola para a sociedade. E nós vamos prepará-los em conjunto e construí-los para viver em sociedade. (ENTREVISTADO 3, professor de Português, Inglês e Literatura)

Para mim, ser professor é ser um agente motivador que vá atuar em cima de uma sociedade, em cima de um ambiente, um espaço. (ENTREVISTADO 5, professor de Física)

Para o Entrevistado 3, que exerceu docência na área de Inglês, Português e Literatura no projeto, a percepção política se mistura com sua compreensão da docência como uma profissão. Esse professor reiterou, tanto nessa fala como em outras, em diversos momentos da entrevista, que a profissão precisa ser valorizada, e que ser professor é ser um profissional com diferentes capacidades de atuar na sociedade. A visão do professor como um sujeito que tem capacidade de motivar, de atuar em prol da sociedade e de construir sujeitos, também é compartilhada pela Entrevistada 10, ex-professora de Literatura do Desafio. De forma menos enfática, ela afirma que ser professor é um meio para os alunos:

Eu acho que antes de qualquer coisa, a gente é um meio para os nossos alunos, sabe. Um meio que viabiliza coisas para os nossos alunos, assim. Eu gosto de pensar o meu trabalho como algo que vai além do que a gente ensina na questão de conteúdo. Eu gosto de pensar que o meu trabalho amplia a visão dos meus alunos, e aí eu acho que antes de qualquer coisa, antes de ensinar língua portuguesa, antes de ensinar matemática, a gente tem de ensinar como ver o mundo de outra forma, sabe. (ENTREVISTADA 10, professora de Português e Literatura)

De forma semelhante, o Entrevistado 11, ex-professor de Geografia do projeto, entende que a docência tem algum papel político na sociedade. Em sua fala, surge a visão do professor como um sujeito mediador do conhecimento e do mundo, que apresentará aos alunos uma leitura da realidade.

Cara, eu acho que ser professor é uma missão assim né. Quando eu tava lá no Desafio, atuando, eu enxergava aquele ambiente como uma retribuição assim, do que eu tava fazendo. [...] então, eu entendo que o papel do professor é um papel super delicado na sociedade. Eu não gosto muito da palavra forma, mas tu vais apresentar dinâmicas, realidade, tu vai apresentar o mundo para as crianças, os jovens, teus interlocutores. (ENTREVISTADO 11, professor de Geografia)

Dessas falas, destaco duas questões: a valorização da docência enquanto profissão e uma percepção politizada da prática pedagógica, que se aproxima da lógica do professor enquanto ator social. Sobre a primeira questão, fica evidente que os entrevistados, professores e professoras que seguiram carreira no magistério, com exceção do Entrevistado 11, concebem a docência como uma profissão. Para estes, “ser professor” está além de uma concepção de senso comum, como dom, mas significa ser um trabalhador do ensino, um sujeito que precisa ser valorizado e reconhecido enquanto tal enquanto luta também pela transformação da sociedade a partir de uma ideia de solidariedade comum (CARDOSO, 2011).

Válido lembrar que Paulo Freire continua sendo o referencial teórico do Desafio Pré-Universitário Popular. Todos os professores entrevistados citaram, direta ou indiretamente, alguma influência que esse referencial tinha dentro do projeto, seja na prática pedagógica dentro da sala de aula, na gestão, nos momentos formativos ou nas reuniões gerais.

É saber que educação transforma as pessoas, a sociedade, e tudo em volta. E saber que através dela, né, a gente sabe, como diz o Paulo Freire, a educação não muda o mundo, a educação muda as pessoas e as pessoas mudam o mundo. (ENTREVISTADO 3, professor de Inglês, Português e Literatura)

O Paulo Freire talvez é a figura mais emblemática do Desafio, porque a gente sempre... eu lembro que na época, toda reunião Paulo Freire era mencionado, toda reunião, por alguém. Alguém que sabia muito, e tinha gente que não sabia nada e mencionava também, entendeu? Para você ver o quanto o cara era influente lá dentro do Desafio, né. (ENTREVISTADO 7, professor de Física)

Perceber a sua prática pedagógica como ato político e transformadora se encaixa nos saberes profissionais desses sujeitos, e enquanto os saberes são sempre adquiridos através de um processo de socialização, o professor “tende, com frequência, a aderir aos valores do grupo; ele partilha com outros membros sua vivência profissional e troca com eles conhecimentos sobre diversos assuntos” (TARDIF, 2014, p. 101).

Por outro lado, surgiram diferentes percepções nas falas da Entrevistada 1, Entrevistados 2 e 9. O Entrevistado 2, por exemplo, possui uma visão artística relativa ao que é ser professor. Para ele, embora ser professor seja uma profissão, realçando também o aspecto profissional da docência, em distintos momentos ele afirmou que a docência tem uma característica transitória, e que ele não é professor, mas está

professor. Ele também se afirma como alguém que “é um artista das ideias, assim” (ENTREVISTADO 2, professor de Filosofia).

Ser professor né... Eu acho que mais do que nunca hoje é uma profissão. Uma profissão que tenho bastante estima, que honro. Hoje estou professor. Então, vejo com esse lado assim. Em primeiro lugar, como uma profissão. Eu me percebo como alguém que faz o que gosta. Eu gosto de fazer isso. Me percebo como um artista. [...] Todo professor, não só por causa da minha área [filosofia], mas todo professor é um artista do pensamento. (ENTREVISTADO 2, professor de Filosofia)

Para Tardif (2014), ao colocar a docência no patamar artístico, ou seja, atribuir a si mesmo enquanto professor o seu saber-ensinar como arte, os sujeitos esquecem que no seu saber-ensinar há um processo de temporalidade e historicidade que lhes constitui o saber e sua própria personalidade enquanto pessoa e profissional. Desta forma, fica parecendo que há uma ideia inata ou natural no processo de ser professor.

Embora o Entrevistado 2 se reconheça enquanto profissional, esse mesmo reconhecimento vem de uma forma transitória, como se a sua posição hoje, enquanto professor, não fosse ocasionada pela sua trajetória temporal e de socialização. É importante atentar que há aí um perigo, que é de práticas reprodutivistas que podem ser naturalizadas pela concepção de professor como artista porque, nesse caso, “o saber-ensinar seria a coincidência perfeita entre a personalidade do ator e o papel do agente, ambos justificando-se assim mutuamente” (TARDIF, 2014, p. 78).

Perguntar a qualquer professor/professora o que significa “ser professor” lhes apresenta um desafio imenso, como me apontou a Entrevistada 8, ao dizer que “Ah...já começa com essa pergunta...”. Muitos precisaram fazer uma longa pausa antes de poder flexionar o significado de suas profissões. Houve, nessa longa pausa, um processo de reflexão no qual mergulharam em suas historicidades para poderem compreender quem são. Um processo de mergulhar na trajetória social e profissional que “modela a identidade pessoal e profissional deles, e é vivendo-o por dentro, por assim dizer, que podem tornar-se professores e considerar-se como tais aos seus próprios olhos” (TARDIF, 2014, p. 107).

Esse processo permitiu que os sujeitos elaborassem o que significa ser professor. O Quadro 3 apresenta uma síntese das respostas obtidas pelos 11 professores/professoras entrevistados — o quadro apresenta as informações em ordem alfabética.

Quadro 3 — O que é ser professor/professora?

O que é ser professor/professora?
Ato político
Realizar um sonho
Saber a importância que representa na vida de outros
Ser um agente motivador que vá atuar na sociedade
Sonho de vida
Uma profissão com toque artístico
Uma missão
Uma profissão importante com domínio científico
Uma profissão que exige diferentes saberes
Um meio para os alunos
Um profissional que lida com a construção da sociedade

Fonte: Elaboração pelo autor.

De todas as falas, o que se pode sintetizar e o que o grupo expressou é que ser professor/professora é uma profissão. É um profissional que possui importante domínio científico, uma profissão que exige diferentes saberes, e que possui a importância política de afetar outros sujeitos e a sociedade em busca de transformação da sociedade e/ou da vida dos alunos. Mais destes aspectos serão desenvolvidos na seção 5.5, relativa às contribuições do Desafio no desenvolvimento da identidade docente.

5.3 Compreensão sobre os saberes docentes no Desafio

O que são, afinal, saberes docentes? Como apontado no Capítulo 3, há uma discussão muito abrangente acerca da temática. Neste trabalho, optando pelo referencial teórico proposto por Tardif (2014), busquei compreender, dentro do contexto da pesquisa, como são adquiridos os saberes docentes, o que os professores e professoras do Desafio Pré-Universitário Popular compreendem por saberes docentes.

Mas o que é o saber docente? O saber docente é o saber dos professores, e está relacionado com quem são e com a identidade que constituem, com suas experiências, suas temporalidades e historicidades, e com a relação que elaboram com outros (TARDIF, 2014). Os saberes docentes são construídos pelo tempo, pela história dos sujeitos, por sua socialização e nem sempre os docentes estão cientes de como os seus saberes são incorporados à sua prática pedagógica. Eles se incorporam a prática, mas nem sempre são produzidos ou legitimados por essa prática porque

a relação que os professores mantêm com os saberes é a de “transmissores”, de “portadores” ou de “objetos” do saber, mas não de produtores de um saber ou de saberes que poderiam impor como instância de legitimação social de sua função e como espaço de verdade de sua prática. (TARDIF, 2014, p. 40)

Há três pontos importantes a serem compreendidos acerca dos saberes docentes: suas diferentes fontes, sua posição estratégica e o status dos saberes experienciais.

Sobre o primeiro, o saber docente é composto de vários saberes. Como já mencionei, os saberes docentes são múltiplos e são provenientes de diferentes fontes. Tardif (2014) dá especial relevância a temporalidade e historicidade dos sujeitos no seu processo de aquisição. Neste sentido, fica evidente que estes aspectos são importantes na aquisição dos saberes docentes porque estes saberes surgem, também, dos processos de socialização dos sujeitos. Ou seja, do seu processo anterior à carreira no magistério, de sua vida enquanto aluno, da família, dos modelos de professores que teve.

Ao longo do tempo, com um processo de maturação, outros saberes vão sendo incorporados, saberes que advêm de outros espaços, como os saberes disciplinares adquiridos ao ter contato com o conhecimento científico das disciplinas que os docentes lecionarão. Ou os saberes curriculares, estratégicos no trabalho escolar, os saberes profissionais que estão relacionados com as ciências da educação, os métodos pedagógicos etc., e os saberes experienciais que são adquiridos na prática da sala de aula e/ou na socialização com os pares. Todos eles são provenientes de diferentes fontes.

Os saberes docentes ocupam uma posição estratégica entre os saberes sociais, porque os próprios professores ocupam uma posição estratégica nas sociedades mais complexas devido aos diferentes saberes que elas produzem e seus diversos fins. Porém, o corpo docente ainda é desvalorizado em relação a esses saberes. Tardif (2014) aponta que isso ocorre porque a relação que muitos professores mantêm com esses saberes é de transmissores, e eles não possuem controle sobre alguns destes saberes, como os curriculares ou os pedagógicos, que são definidos por programas disciplinares da escola e pela universidade, respectivamente. Neste sentido,

Mais uma vez, a relação que os professores estabelecem com os saberes da formação profissional se manifesta como uma relação de exterioridade: as universidades e os formadores universitários assumem as tarefas de produção e de legitimação dos saberes científicos e pedagógicos, ao passo que aos professores compete apropriar-se desses saberes, no decorrer de sua formação, como normas e elementos de sua competência profissional, competência essa sancionada pela universidade e pelo Estado. (TARDIF, 2014, p. 41)

Sobre a percepção dos professores em face aos seus saberes, enquanto mantêm uma relação de externalidade com alguns, há um *status* específico que os professores conferem aos saberes experienciais. Por conta deste aspecto de exterioridade mencionado antes, há uma certa tendência a desvalorizar a própria formação profissional, dissociando, por exemplo, a teoria e a prática, ou com discursos de que a pedagogia e suas teorias são coisas abstratas que não fazem muito sentido na sala de aula. Tardif (2014) afirma que há uma certa alienação entre os docentes e seus saberes. Por isso, na impossibilidade de controlar os demais saberes, o corpo docente produz (ou tenta) saberes que compreende e domina, de forma a aprofundar suas certezas em relação à prática pedagógica. Daí que “para os professores, os saberes adquiridos através da experiência profissional constituem os fundamentos de sua competência” (TARDIF, 2014, p. 48), gerando um processo que alguns professores podem julgar outros saberes a partir destes, criando uma lógica hierárquica entre os saberes, que na verdade não existe. É a partir desses que os professores criam, imaginam ou aprofundam certezas em relação aos modelos profissionais dentro de sua prática. Os saberes experienciais se tornam fundantes da prática e da competência desses sujeitos.

Para os professores e professoras do Desafio Pré-Universitário Popular, identificar os saberes docentes não foi algo tão simples. Alguns não souberam se posicionar diante do tema, alegando uma carência conceitual advinda de seu curso de formação, enquanto outros se posicionaram falando sobre diferentes questões relacionadas a competências, conjuntos de aprendizagens etc. A argumentação gira em torno de algo que é multifacetado, de um conjunto de saberes básicos dos professores, de conhecimentos e técnicas.

Saber docente parece um conceito já cunhado, parece quase um jargão da pedagogia. [...], Mas eu penso que o saber docente, acho que ele tem pelo ao menos três dimensões. [...] o não-formal que é a dimensão que a gente aprende ali com a flanelinha que cuida o carro, que a gente aprende no dia a dia da vida, nos lugares não institucionais. O formal, que é esse que a gente aprende na academia mesmo, as diretrizes de base as leis etc. E o informal,

que é esse que a gente não pode prever, que talvez a gente não vá estar buscando nos livros, mas quando a gente é surpreendido por algo que acaba complementando a nossa personalidade profissional. (ENTREVISTADO 2, professor de Filosofia)

Os saberes que o Entrevistado 2 se refere são, para Tardif (2014), o saber profissional, relacionado as diretrizes da educação, conhecimentos científicos da educação etc., e o saber experiencial. Acerca da hierarquização dos saberes apontada pelo autor, embora o Entrevistado 2 alegue que “nem tampouco tem que ter uma hierarquia do tipo assim “ah o saber docente vale mais do que outros”” (ENTREVISTADO 2, professor de Filosofia), no momento seguinte sua fala entrega que há sim uma percepção de hierarquização, ao dizer que “o docente tem que estar sempre aberto para essas experiências estéticas do dia a dia, quando a gente menos espera acaba recebendo uma lição assim, de um modo informal ou não formal também” (ENTREVISTADO 2, professor de Filosofia). Há, portanto, uma percepção do Entrevistado 2 que as “experiências estéticas do dia a dia”, ou seja, a experiência, o fazer, parece lhe ter mais importância.

Por outro lado, o Entrevistado 6 apresentou uma concepção mais complexa acerca do que é saber docente, afirmando que este é uma coisa multifacetada, múltipla, sempre em processo de construção.

O saber docente é uma coisa multifacetada. Porque o saber docente vai tanto da teoria que tu aprende, quanto da prática que tu desenvolve, quanto até do currículo que tu tem que desenvolver. Então tu tem todas essas linhas de frente que tem de abarcar. O professor não tá completo, ele tá sempre em formação. Então o saber docente é sempre uma coisa em construção. Tu sai da graduação com um conjunto de teorias que tu aprendeu, com uma quantidade de práticas que foi possível desenvolver ali e com esse aporte teórico dentro de sala de aula tu vai se apropriando do currículo e desenvolvendo os teus próprios mecanismos, muitas vezes. Então, analogias, percepção de dificuldade de estudante, metodologias mais adequadas para esse, ou aquele conteúdo... Entender que os métodos de ensino e aprendizagem que são estudados, as teorias de ensino-aprendizado que são estudados, em teoria elas podem se aplicar mais ou menos, dependendo da turma. Dependendo do conteúdo, e a identificação de qual teoria de ensino que tu vai utilizar, dependendo da turma e do conteúdo, essa capacidade de identificação, permeia a questão do saber docente. Então, o saber docente é tanto teoria quanto prática, quanto próprio currículo... Tudo junto e misturado. Tu vai desenvolvendo mais e mais o teu saber docente, conforme tu vai continuando na profissão docente. (ENTREVISTADO 6, professor de Matemática)

O Entrevistado 6 foi aquele que mais se aproximou do que Tardif (2014) define acerca dos saberes docentes, mostrando que compreende o quão múltiplo é o saber

docente porque depende das teorias aprendidas pelo sujeito (através dos processos formativos), bem como da prática que se desenvolve (experiência) e de outros aspectos de socialização da profissão, como o currículo e as demais questões pedagógicas que estão intimamente relacionadas ao trabalho do professor. Ao término, quando afirma que “Tu vai desenvolvendo mais e mais o teu saber docente, conforme tu vai continuando na profissão docente” (ENTREVISTADO 6, professor de Matemática), demonstra uma compreensão sobre a temporalidade e historicidade do saber vinculada ao processo de socialização dos sujeitos, em consonância com a concepção de que o saber dos professores “não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho” (TARDIF, 2014, p. 14).

O Entrevistado 3 partilha de uma posição semelhante, porém não tão aprofundada. Para ele o saber docente vai desde um estudo sobre como é a docência e como ela é feita, perpassa a construção do saber dos professores, em geral relacionado aos conhecimentos curriculares e pedagógicos da sua área (saber curricular e disciplinar), até o processo de como lidar com os alunos e outras pessoas no ambiente escolar, sendo “o saber docente é um conjunto de saberes, de ciências, que devem ser estudadas para a construção de um bom profissional” (ENTREVISTADO 3, professor de Inglês e Português).

A Entrevistada 8 foi a professora que mais teve o que dizer acerca de saberes docentes. Ao longo de sua fala, conceituou que o saber docente é um campo “multidimensional” e que “ele vem de vários lados, é uma rede de saberes” (ENTREVISTADA 8, professora de Geografia). A professora fez diversas conexões sobre os saberes docentes com a identidade dos sujeitos, e o seu processo conceitual de se tornarem professores de diferentes disciplinas a partir de categorias e acontecimentos que vão ocorrendo na historicidade dos sujeitos. Como ela mesma afirmou, ao falar sobre saber docente, partia do referencial teórico da professora Maria Flores (2010).

No entanto, embora valorizando os saberes de fato como algo multidimensional e mais amplo, quando a Entrevistada 8 encerrou a sua fala focou estritamente na questão didática, da sala de aula e de como realizar a prática pedagógica.

Enfim, pareceu que eu fui muito longe para explicar algo que é muito... muito simples. Não é que seja muito simples, mas para explicar didática, porque eu acho que a gente fala de saber didática, mas a gente tá falando de uma pessoa que desenvolve esse saber didático e eu acho que esse saber didático, ele vem do ensino e da aprendizagem. (ENTREVISTADA 8, professora de Geografia).

Nas demais entrevistas, a compreensão sobre os saberes docentes está mais voltada para a prática pedagógica. A concepção que esses professores e professoras possuem é de que o saber docente é um conjunto de técnicas para a prática pedagógica, um conjunto básico de saberes que são necessários para o exercício da docência, um conhecimento que é trocado entre outros docentes ou até mesmo a capacidade de lidar com os alunos.

[...] é saber como chegar no aluno, saber como passar o conhecimento, e o conhecimento que a gente também troca todo dia né. Conhece histórias de vida, tinha pessoas de outras cidades, outras situações, então era uma troca de conhecimento, uma troca de vida. Então, é muito mais do que saber a disciplina. Precisa saber a disciplina, **mas tem de saber lidar com os problemas e adversidades**" (ENTREVISTADA 1, professora de Química, grifo nosso)

Ele é o conjunto de conhecimentos, técnicas, que nós professores licenciados temos. E que a gente vai também desenvolvendo e construindo, descobrindo, ao longo da carreira. Mas mais do que adquiridos, eles são principalmente construídos. **Muita coisa da minha prática docente eu fui compreender, ou fui desenvolver, justamente em contato com o aluno, e com as demandas dele.** (ENTREVISTADO 4, professor de Matemática, grifo nosso)

Bom, o saber docente, na minha perspectiva, tem muito a ver com **a percepção do contexto que a gente tá inserido enquanto docente.** A gente entender quais são os nossos objetivos, onde queremos alcançar como um todo, qual caminho a gente pode tentar percorrer para conseguir fazer uma construção mais...é, dialógica, talvez. (ENTREVISTADO 5, professor de Física, grifo nosso)

[...] então eu acho que definiria dessa forma: conjunto básico de saberes necessários para uma pessoa exercer a docência, isso, ficaria dessa forma. (ENTREVISTADO 7, professor de Física)

A troca ali na sala de aula, quando sai um professor e entra outro, o convívio né, na escola. Em geral, assim, eu entendo que seja isso. Isso é muito importante na relação do professor com o aluno também né. (ENTREVISTADA 9, professora de Filosofia, grifo nosso)

Eu acho que isso te mais a ver, no meu ponto de vista, com saber lidar com as questões pessoais de cada aluno. [...] Porque o aluno não deixa a vida dele fora da sala de aula né, eles levam tudo isso pra dentro da sala de aula. Tudo isso influencia o processo de ensino-aprendizagem. [...] E eu acho que o saber docente tem que saber lidar com isso. **Saber como canalizar esse tipo de coisa pra dentro da sala de aula de um jeito que seja proveitoso para o nosso objetivo de cumprir o que a escola pede,** mas também de

ensinar vida para os nossos alunos. (ENTREVISTADA 10, professora de Português e Literatura, grifo nosso)

Esse processo de acomodação, de aprendizagem, das próprias dinâmicas, que o professor vai acumulando ao longo desse tempo enquanto ele tá exposto a esse ambiente escolar. [...] **Cara, é o viver, né. O dia a dia.** (ENTREVISTADO 11, professor de Geografia, grifo nosso).

O que destacar dessas informações? Assim como na fala da Entrevistada 8, embora esses sujeitos tenham uma compreensão do saber docente como algo amplo, muitas vezes não conseguindo descrever especificamente o quão amplo os saberes podem ser, e que haja indícios aí de uma compreensão de fato mais abrangente de como os saberes docentes os permeiam, de como são importantes, de como fazem parte de outros conhecimentos, os destaques que realizei apontam para uma valorização da prática. Ao mostrarem que o saber docente é saber lidar com problemas e adversidades, que é a percepção do contexto que se inserem, que é a troca na sala de aula, ou que é o “dia a dia”, os entrevistados estão valorizando o saber experiencial.

O saber da experiência tem a capacidade de que os docentes possam ser mais flexíveis e que possam adequar seus conteúdos — ou outros saberes — as suas necessidades e certezas. Mesmo que de forma subjetiva e não proposital, as falas reafirmam a pesquisa de Tardif (2014) ao mostrar que os docentes colocam os saberes experienciais em um status mais elevado na hierarquia de seus saberes. Inconscientemente, esses sujeitos trouxeram, em suas falas, uma valorização maior do aspecto mais prático da docência, como se tentassem reafirmar que, apesar de outras questões terem também importância quando se fala de saber docente, o que vale mesmo é “o viver, né. O dia a dia” (Entrevistado 11, professor de Geografia). Por exemplo, ao falar que “Muita coisa da minha prática docente eu fui compreender, ou fui desenvolver, justamente em contato com o aluno, e com as demandas dele” (Entrevistado 4, professor de Matemática), esse professor reafirma as palavras de Tardif e Lessard (2011, p. 285) ao dizerem que “a experiência se refere à aprendizagem e ao domínio progressivo das situações de trabalho ao longo da prática cotidiana. Ela é qualificante. Mesmo hoje, ensinar se aprende, em boa dose, ensinando”.

A concepção do que é saber docente para o grupo não é homogênea, e apresenta distinções em diferentes momentos. Porém, de todos os saberes pontuados por Tardif (2014), o saber experiencial sutilmente se impõe nas falas dos professores

quando questionados sobre o que é saber docente. Abaixo, o Quadro 4 resume as falas dos entrevistados (o quadro se encontra em ordem alfabética):

Quadro 4 — O que são saberes docentes?

O que são saberes docentes?
Aprendizado prático que vai chegando ao longo do tempo
Compartilhamento de conhecimentos com outros professores
Conjunto de conhecimentos e técnicas de licenciados
Conjunto de saberes e ciências que devem ser estudadas para a construção de um bom profissional
Estar aberto a experiências cotidianas
Percepção do contexto
Saber lidar com adversidades
Saber lidar com a sala de aula e os alunos
Um campo multidimensional
Um saber multifacetado envolvendo teoria, prática, currículo e conteúdo

Fonte: Elaborado pelo autor.

Na seção seguinte, tenho como proposta compreender como os saberes docentes são construídos, adquiridos ou mobilizados enquanto estes professores atuaram no Desafio Pré-Universitário Popular.

5.4 Saberes docentes construídos, adquiridos ou mobilizados na atuação no desafio

Na seção anterior, ficou evidente que os docentes do Desafio Pré-Universitário Popular possuem alguma compreensão acerca dos saberes docentes, uma vez que manifestaram conhecimento sobre o conceito. Ao longo de suas falas houve o aparecimento de diversos saberes, como foi o caso do Entrevistado 6, que apresentou uma concepção quase integral dos saberes definidos por Tardif (2014). Muitos apresentaram a compreensão de que os saberes docentes são construídos através da prática ou do contato com os alunos, e que são uma parte importante do fazer do professor.

Neste sentido, provavelmente a construção desses saberes e a compreensão acerca deles, tenha sido realizada na mobilização dos mesmos ao longo da atuação dos entrevistados enquanto docentes do Desafio Pré-Universitário Popular. Afinal, “podemos pensar no projeto Desafio pré-vestibular como um espaço onde os professores em formação (ou já formados) exercem a docência, mas, também, vivenciam experiências” (SILVA, 2017, p. 10).

Portanto, se há a vivência de experiências, há intrinsecamente a vivência da temporalidade e da historicidade, e ao longo desse processo uma

construção/aquisição/mobilização de distintos saberes que vão se incorporando às certezas, crenças e formas de ser dos professores e professoras do Desafio. Certezas essas que são reforçadas, ou não, pela própria prática. No discurso dos professores e professoras do Desafio acerca de suas concepções sobre o que é saber docente, surgiu, embora de forma sutil, a valorização de um saber específico: o experiencial.

Como já mencionei anteriormente, isso ocorre porque os professores tendem a hierarquizar os seus saberes de forma a valorizarem aquilo que, nas suas percepções, eles realmente produzem, ou seja, a própria prática. Enquanto isso, os demais saberes são percebidos como externos, produzidos pelo ambiente de trabalho, pela academia, por livros didáticos etc., por espaços que eles acreditam não ter nenhum controle. De modo a facilitar como os sujeitos são integrados aos seus espaços de trabalho, buscam sempre o saber experiencial, porque esse lhes fornece certezas sobre a prática (TARDIF, 2014). Não somente esses saberes fornecem certezas, como reforçam distintas crenças que os professores e professoras carregam em sua história de vida. Nessa medida, há uma percepção de que a experiência do trabalho se torna uma fonte privilegiada de saber-ensinar e é aquilo que realmente importa.

No entanto, denota-se que isso é um equívoco, por dois motivos: os saberes são retraduzidos (TARDIF, 2014) e são todos utilizados ao mesmo tempo. No primeiro caso, embora os saberes experienciais façam os docentes sentirem que tem certeza em relação a sua prática pedagógica, ou reforçarem crenças, o saber experiencial faz aquilo que Tardif (2014) aponta como um processo de retraduzir, de polir os demais saberes e submeter eles também às certezas que são construídas na prática pedagógica. Os demais saberes são incorporados ao saber experiencial, porque sem eles não é possível que a experiência da prática pedagógica de fato se efetive.

Levando ao segundo ponto, que é a utilização de todos os saberes ao mesmo tempo, ao adentrarem na sala de aula os professores e as professoras, da mesma forma que não acordam um dia e escolhem ser professores, não selecionam em um caderno qual saber docente que irão utilizar naquele dia ou naquela aula. Quando entram no espaço pedagógico, todos os saberes são utilizados ao mesmo tempo porque os docentes precisam dar conta de múltiplos aspectos que são inerentes à própria prática pedagógica, como os alunos, as adversidades da sala de aula, os livros didáticos, os apostilados, o conteúdo curricular, as demandas da escola, os pais e mães, entre outros. Por isso, Tardif (2014, p. 64) aponta que

os professores utilizam constantemente seus conhecimentos pessoais e um saber-fazer personalizado, trabalham com os programas e livros didáticos, baseiam-se em saberes escolares relativos às matérias ensinadas, fiam-se em sua experiência e retêm certos elementos de sua formação profissional.

Assim, posso afirmar que “os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compósitos e heterogêneos” (TARDIF, 2014, p. 61) porque no exercício da profissão eles realçam uma série de conhecimentos, crenças, certezas e percepções do saber-fazer e ser que é diversificado, que vem de diferentes fontes, e que sejam, em si mesmos, diferentes.

Considerando estes aspectos, e o fato de que os saberes docentes também são temporais, significa que eles estão ligados a um espaço específico de tempo, porque eles são construídos e dominados progressivamente durante um período de aprendizagem. No caso dos entrevistados, o Desafio foi parte desse período, pois essa dimensão temporal “decorre do fato de que as situações de trabalho exigem dos trabalhadores conhecimentos, competências, aptidões e atitudes específicas que só podem ser adquiridas e dominadas em contato com essas mesmas situações” (TARDIF, 2014, p. 58). Sendo assim, questiono: que saberes docentes estão sendo construídos, adquiridos e/ou mobilizados no Desafio Pré-Universitário?

Dentre os diferentes saberes construídos, adquiridos e/ou mobilizados pelos sujeitos no projeto, algo amplamente comentado pela maioria dos entrevistados (9 de 11 entrevistados) foi a organização curricular do Desafio e como aprenderam a ter a competência de planejar aula, realizar um plano de ensino, entender a cronologia dos conteúdos, saber organizar os conteúdos e entender como eles estão dispostos. Isso se refere aos saberes curriculares, que correspondem aos métodos, discursos, objetivos e principalmente conteúdo dos espaços institucionais. Este é um saber externo aos professores, e que se apresenta na forma de planos de ensino, programas e apostilas que os docentes devem compreender e então aplicar.

No caso do Desafio, há um condicionante diferenciado: ele não é um saber totalmente externo aos professores, especialmente aos docentes que foram coordenadores de área, como é o caso do Entrevistado 7, que foi coordenador da área de Física. Isso ocorre porque o Desafio não possuía, por parte da gestão, planos de ensino ou conteúdos programáticos que orientassem o que deveria ser ensinado. O currículo estava baseado de forma externa ao próprio projeto, sendo este os conteúdos que caem no Enem. Porém, os coordenadores de área possuem liberdade

para a elaboração do conteúdo programático. Sobre isso, o Entrevistado 7 afirma que “no Desafio, eu escolhia a ordem que eu queria e ninguém ia falar nada para mim. Então ali no Desafio foi um bom meio de eu testar novas coisas, sabe? Novas ordens cronológicas, assim, de conteúdo” (ENTREVISTADO 7, professor de Física).

Novamente, cabe ressaltar a heterogeneidade e interdependência dos saberes. Para o Entrevistado 7, o Desafio lhe mobilizou a capacidade de compreender o currículo, e através da experiência, testar. Esse mesmo professor, ao longo da entrevista, citou que não podia fazer isso na rede privada, onde trabalhou posteriormente, mas que o Desafio o tinha dado alguma possibilidade de saber como cada conteúdo poderia ser trabalhado, se teria mais ou menos engajamento. Aí estão mobilizados os saberes curriculares, experienciais e profissionais ao mesmo tempo porque o sujeito apreende o currículo e o conteúdo, aplica e testa, e modifica sua percepção sobre educação em sentido mais amplo.

No mesmo sentido, outros professores e professoras atestaram questões semelhantes:

É, principalmente na parte de organização e planejamento. Não era simplesmente “ah, eu sei orgânica”, chego lá e falo do carbono e deu. Não. Eu levava material, eu seguia uma lógica, toda vez eu começava de onde eu parei. (ENTREVISTADA 1, professora de Química)

Acho que a questão, como disse antes, a questão de você ter essa competência assim de planejar um plano de aula, um plano de ensino: E mais do que isso: executar. (ENTREVISTADO 2, professor de Filosofia)

Então, se to desenvolvendo um material, eu preciso entender, que no contexto do Desafio era preparação para o Enem, então será que se eu começar direto lá num exercício do Enem esse aluno vai conseguir realmente aprender algo? Ou talvez eu precise, pensando no Enem, desenvolver questões que sejam mais apropriadas ao contexto, a realidade, que já são batidas, que eles conhecem. (ENTREVISTADO 4, professor de Matemática)

Eu tenho que saber isso aqui de forma organizada, de forma cronológica, o que eu quero trabalhar, qual é o meu objetivo trabalhando isso, e etc.. Então, isso eu consegui desenvolver dentro do meu trabalho no Desafio. Tanto como professor, quanto na parte da gestão também. (ENTREVISTADO 6, professor de Matemática)

Eu colocaria o plano de aula como uma das coisas mais importantes que tem no projeto, no projeto ou numa escola, tanto faz. Que o plano de aula é uma coisa essencial, precisa existir. (ENTREVISTADO 7, professor de Física)

Formular um plano de ensino que até então não tinha [feito], fez eu repensar. E aí eu já, desde aquele tempo, eu comecei a pensar: cara, o que a gente ensina em Geografia? Tá, os conteúdos, tá, mas os conteúdos é só o final de algo muito maior. Fez eu pensar sobre o pensamento geográfico. (ENTREVISTADA 8, professora de Geografia)

Ali eu comecei a sentir que sou professora, que tenho de estar no horário certo, que tenho de preparar minha aula, preparar meu discurso, estar atenta nas questões, nas dúvidas dos alunos. (ENTREVISTADA 9, professora de Filosofia)

A parte mais burocrática, sabe, da coisa. De saber como fazer planejamento. Era uma coisa que eu não sabia. (ENTREVISTADA 10, professora de Literatura e Português)

Eu tentava trazer os contextos partindo de um ponto. Como vou partir daí, tentando dialogar com esse contexto deles, pra daí chegar no ápice do conteúdo? (ENTREVISTADO 11, professor de Geografia)

O que essas falas demonstram? Novamente, a forma como os saberes docentes não se desvincula, e são mobilizados ao mesmo tempo, de distintas formas. O que foi apontado por todos os professores e professoras entrevistados nessas falas é o saber curricular. Na sua atuação no Desafio, eles tiveram a capacidade de mobilizar esse saber de forma a organizarem suas aulas, organizarem seus conteúdos programáticos de modo que tivessem uma lógica de ensino na prática pedagógica, e isso somente foi possível através da prática, da mobilização do saber experiencial, que permitiu ao saber curricular ser retraduzido, como afirma Tardif (2014).

A Entrevistada 1 afirmou que uma grande contribuição do Desafio a sua formação foi a organização e o planejamento, e que a partir daí ela compreendeu que dar aula não era somente “chego lá, falo do carbono e deu” (Entrevistada 1), mas que havia um processo mais abrangente, que necessitava de uma organização curricular, objetivos, conteúdo. Afirmção semelhante também foi feita pelo Entrevistado 6 acerca do ensino de Matemática. Por outro lado, a Entrevistada 9 somente se percebeu enquanto professora mediante a forma como o saber curricular foi retraduzido pelo saber experiencial. No momento em que essa professora passou a planejar, preparar a aula, e ter objetivo, se sentiu professora. Enquanto isso, o Entrevistado 7 reafirmou uma certeza, de que “o plano de aula é uma coisa essencial, precisa existir” (ENTREVISTADO 7, professor de Física). Já a Entrevistada 10 revelou que aprendeu a planejar no exercício da docência no Desafio, portanto, o saber experiencial lhe permitiu a mobilização do saber curricular.

Moraes e Oliveira (2010) apresentam conclusões semelhantes sobre a participação de professores em aprendizagem da docência em um curso pré-vestibular, ao apontarem que uma influência do pré-vestibular estudado foi manifestarem opiniões em relação a

melhores maneiras de conduzir os processos decisórios, que ocorrem essencialmente nas reuniões gerais e pedagógicas; **expressam suas reflexões sobre aspectos pedagógicos discutidos nas reuniões pedagógicas; exprimem suas compreensões sobre avaliação; questionam a função dos exames simulados para os alunos e professores; repensam suas estratégias e propósitos para o ensino a partir destes;** e evidenciam as aprendizagens obtidas nos espaços formativos do projeto. (MORAES; OLIVEIRA, 2012, p. 138, grifo nosso)

Estes são aspectos relacionados aos saberes curriculares. Em geral, as falas dos meus entrevistados se assemelham, e é possível perceber que onde está o saber curricular, está também o saber experiencial. Essas falas se assemelham porque os sujeitos fazem parte do mesmo espaço, reforçando, que os saberes docentes fazem parte de um processo de socialização. Muitos destes sujeitos entrevistados, ou dividiram a sala de aula, ou dividiram espaços de convivência e reuniões, nos quais temas como planejamento, plano de aula e currículo foram debatidos. O currículo, os objetivos, os conteúdos, os métodos que os professores e professoras vão aprendendo e aplicando fazem parte de um processo adaptativo deles às práticas e às rotinas dos espaços, e embora eles tivessem uma determinada autonomia no Desafio, ainda estavam submissos ao conteúdo programático do Enem, para o qual precisavam preparar os sujeitos.

Sobre isso, Tardif (2014, p. 70) aponta que

a carreira é também um processo de socialização, isto é, um processo de marcação e de incorporação dos indivíduos às práticas e rotinas institucionalizadas das equipes de trabalho. Ora, essas equipes de trabalho exigem que os indivíduos se adaptem a essas práticas e rotinas, e não o inverso.

Outro aspecto evidenciado por outras pesquisas relativas ao início da docência em projetos (DINIZ-PEREIRA; FONSECA, 2001; MORAES; OLIVEIRA, 2010; SILVA, SILVA; JULIO, 2021), foi o intenso processo da necessidade de dominar o conteúdo que deveria ser ensinado aos educandos. Nessa busca, os professores em processo de formação, construíram cada vez mais compreensões sobre suas disciplinas, sua matéria e o conteúdo programático que deveria ser ensinado.

Essa preocupação também surgiu nas falas dos professores e professoras do Desafio entrevistados para esta pesquisa, seja como uma necessidade para o trabalho no projeto, ou às vezes como contribuição, tal qual o caso da Entrevistada 10. Para ela, esse processo “me possibilitou a oportunidade de, pra poder ensinar, eu

ter que estudar antes. Isso foi muito bom durante a graduação, para as cadeiras, enfim. Tinha coisa que quando um professor ia ensinar, eu tinha estudando antes, pra poder dar aula” (ENTREVISTADA 10, professora de Literatura e Português). Demonstra que houve uma contribuição ao seu processo de aprendizagem enquanto estudante.

E acho que o Desafio, pra mim, me ajudou nesse eixo. Sentar e pensar materiais. Sentar e pensar materiais, pensar a sala de aula, os conceitos e as habilidades pra desenvolver naqueles alunos. Pensar a realidade deles. Então isso foi bastante gratificante. (ENTREVISTADO 4, professor de Matemática)

Depois, revisitando, já tendo um pouco mais de experiência, além de disciplinas da educação, tendo mais disciplinas da Física, como os laboratórios etc. (ENTREVISTADO 5, professor de Física)

Fez eu estudar bastante né, porque os conteúdos, eles são diferentes. (ENTREVISTADA 8, professora de Geografia)

O Desafio me trouxe maior possibilidade de assimilar muito mais os conteúdos. (ENTREVISTADA 10, professora de Literatura e Português)

Nossa, eu afundei a cabeça na Geografia escolar, assim, no sentido de entender a matéria, compreender, e a partir daí foi melhorando né. (ENTREVISTADO 11, professor de Geografia)

A partir dessas considerações, é possível inferir que o Desafio, além de mobilizar os saberes curriculares desses sujeitos, mobilizou também os saberes disciplinares. Não somente como necessidade para a efetivação de uma prática pedagógica mais profissional e alinhada aos princípios do projeto, como também um auxílio ao processo formativo desses sujeitos que estava em andamento, mostrando mais uma vez a temporalidade dos saberes docentes.

Essa necessidade também foi apontada por Moraes e Oliveira (2010, p. 141) ao dizerem que os professores tiveram “preocupação com o domínio do conteúdo específico, ao mesmo tempo que lidaram com as consequências de uma formação fragmentada”. No trabalho de Silva (2017) acerca do Desafio, também emergem falas dos seus professores entrevistados alegando que precisaram estudar para dar aula, e que buscaram se aperfeiçoar de forma a dominar os conteúdos.

Enquanto estão em processo formativo, é necessário dominar os conhecimentos de suas disciplinas, de forma a cumprir os objetivos curriculares aos quais estes professores se propõem. Dominar os conhecimentos disciplinares significa dominar os saberes disciplinares, que “correspondem aos diversos campos

do conhecimento” (TARDIF, 2014, p. 38). Este é outro saber externo aos docentes, porém, de necessário domínio para a efetivação de sua tarefa.

Além destes saberes mencionados, o trabalho no Desafio Pré-Universitário Popular também permitiu aos professores e professoras a mobilização de outros saberes, de forma mais ou menos intensa. Até aqui, os saberes mencionados pelos professores foram todos exteriores a eles, apesar da autonomia que o projeto permite referente aos saberes curriculares. Entretanto, a temporalidade e historicidade dos professores, enquanto trabalham em um espaço, vão lhes permitindo diferentes percepções acerca de si mesmos. Embora haja saberes externos, como os mencionados, os professores precisam sentir que são cruciais nos espaços onde atuam, e que podem discutir propostas sobre esse espaço. Essa característica sempre é ressaltada acerca do Desafio, dado o alto grau de autonomia do projeto e as decisões que são tomadas em âmbito coletivo, como afirma o Entrevistado 2 ao dizer “e tinha um mantra no Desafio: a reunião é soberana” (ENTREVISTADO 2, professor de Filosofia) e que aprendeu “na pele a democracia e suas mazelas, bem como suas partes positivas” (ENTREVISTADO 2, professor de Filosofia).

Há, entretanto, o saber profissional e pedagógico, que não é totalmente externo aos sujeitos, e que está fortemente ligado a identidade dos sujeitos por ser um saber que se apresenta como

doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa (TARDIF, 2014, p. 37)

Ao compreender que o Desafio também produz identidades docentes e que “no PP do curso, pode-se reconhecer marcas da profissão docente, discutidas em reuniões de professores acerca de como os professores se veem” (SILVA, 2017, p. 128), significa que esse saber, quando adquirido/construído/mobilizado, está de alguma forma ligado ao tipo de prática pedagógica que se quer no curso, e produz reflexões nos sujeitos que reafirmam ou negam suas crenças e certezas. Em projetos como o Desafio, os professores constantemente alteram seus próprios quadros referenciais, dando novos significados à suas práticas pedagógicas e as dificuldades do início da docência, pois repensam aspectos do ensino em vista da função social do trabalho que exercem (MORAES; OLIVEIRA, 2010).

Essa função social do trabalho no Desafio se traduz como a vontade de retornar algo para a sociedade, auxiliar os menos favorecidos, ou estar engajado em uma posição política, como já demonstrava Thum (2000) sobre o início do projeto. Essa relação política fica clara nas falas dos entrevistados sobre seu ingresso no projeto, como em trechos:

[...] e por que eu fui? O que eu pensei? Pensei que precisava dar um retorno para a sociedade. Quando precisei, o cursinho estava lá, aberto, e me recebeu. (ENTREVISTADA 1, professora de Química)

Assim, ouvia mais ou menos falar sobre [o Desafio]. Um curso pré-vestibular, um curso que tem uma vertente de educação popular. Isso sempre me agradou, até pela questão do lugar de fala. (ENTREVISTADO 2, professor de Filosofia)

A discrepância social que eu vejo no tempo que trabalhava na educação pública do Desafio e agora no particular é de um abismo enorme. Um abismo enorme! E parte de mim sente muita falta de realmente, não de mudar as pessoas, mas de realmente ser um profissional bom e transformar a vida de pessoas que realmente não tenham esse acesso a ensino de qualidade. (ENTREVISTADO 3, professor de Inglês e Português)

Porque foi algo fantástico [o tempo no Desafio]. Vários colegas que mantenho contato hoje. E que ajuda várias pessoas. (ENTREVISTADO 4, professor de Matemática)

Então acabo fazendo um processo seletivo, e ingressando. Muito por causa de já conhecer o Desafio, já saber o papel que ele tem na sociedade. Gente como eu, como minha irmã que também ingressou no ensino superior por causa do Desafio... (ENTREVISTADO 5, professor de Física)

[...] é uma oportunidade de que pessoas que estão em situação de vulnerabilidade consigam ter um pouquinho mais de chance que o sistema capitalista não dá. (ENTREVISTADO 6, professor de Matemática)

[...] e uma coisa muito importante do Desafio é a posição política, né. Tipo assim, não falando de direita e esquerda, mas o Desafio deixar claro a favor do que eles estão lutando. Pelo que o Desafio luta? Por uma educação de qualidade, igualdade, né, oportunidade para os menos favorecidos. (ENTREVISTADO 7, professor de Física)

Eu fui aluna do Desafio em 2013, eu entrei na graduação, e tenho licenciatura graças ao Desafio. E eu resolvi que cara, eu tenho que retornar isso de alguma forma né. (ENTREVISTADA 8, professora de Geografia)

Então, a minha ideia era de ajudar outros alunos a conseguir chegar até a faculdade, e é como tem sido o projeto até hoje. (ENTREVISTADA 9, professora de Filosofia)

Eu fui aluna de pré-vestibular popular em Porto Alegre, porque não sou daqui. [...] E aí eu entrei na licenciatura sabendo que assim que eu tivesse uma oportunidade eu queria ser professora de pré-universitário popular. Eu sabia. Tinha certeza disso. Era uma das poucas certezas que eu tinha. (ENTREVISTADA 10, professora de Literatura e Português)

O coordenador de Filosofia na época, ele falou uma coisa que eu achava muito interessante assim. Ele dizia que o Desafio tava, naquele momento, equilibrado entre uma coisa que é um movimento social e uma coisa institucionalizada assim né. (ENTREVISTADO 11, professor de Geografia)

O que as falas revelam são reflexões acerca da prática docente no Desafio Pré-Universitário, mostrando que o projeto mobiliza nos docentes essa capacidade de refletir sobre a educação em um sentido amplo. Ademais, vale destacar que, entre todos os entrevistados, quatro deles foram alunos oriundos do Desafio, e cinco oriundos de cursinhos populares, em geral. Além da possibilidade de uma reflexão que conduza esses sujeitos a ideias mais ou menos coerentes sobre o que significa a sua atividade educativa, há também o reforço de suas crenças acerca da capacidade transformadora da educação que permite a ascensão das camadas populares, portanto, uma mobilização dos seus saberes pessoais sobre o que significa ser aluno e ser professor em uma posição de dificuldades financeiras.

É possível dizer que há um despertar da compreensão política e social do papel do educador, como seria de se esperar de um curso em que Paulo Freire é o referencial teórico principal? Não exatamente. Há, por outro lado, em determinados momentos, uma ideia de assistencialismo às camadas populares em que estes sujeitos estão na posição de “ajudar” o outro que “precisa ser ajudado”.

É importante destacar que os entrevistados 6, 7 e 8 foram coordenadores de suas respectivas áreas, foram coordenadores gerais, foram bolsistas e acumulam muito tempo no Desafio. Há neles uma temporalidade e historicidade mais ampla referente ao projeto. Entre todos, foram os que mais trouxeram a docência para o campo político.

O Entrevistado 6, ao longo de sua fala, além de ter demonstrado uma articulação entre os múltiplos saberes docentes, como apresentado anteriormente, também apresentou amplo conhecimento sobre o referencial teórico de Paulo Freire, sobre a realidade dos cursinhos pré-vestibulares, e a necessidade que as camadas populares têm de projetos como o Desafio. Para ele, a contribuição do Desafio para a sociedade é muito grande.

Então, tem pessoas que eram muito simples, pessoas que iam a pé. Dez quilômetros a pé pra ir pra aula. E que mesmo assim entraram em cursos ditos de prestígio, que tem uma competitividade muito alta, e dão orgulho para as suas famílias, dão orgulho para si mesmos, e são pessoas que dentro do Desafio também tiveram acesso a essas discussões [políticas], a essas

reflexões, e são pessoas que vão ser cidadãos atuantes nesses cursos. (ENTREVISTADO 6, professor de Matemática)

O Entrevistado 7 ratificou a ideia política de Thum (2000) afirmando que o Desafio deixa claro “a favor do que estão lutando” (ENTREVISTADO 7, professor de Física). Ele se refere a posição política de ascensão das camadas populares. Enquanto isso, a Entrevistada 8 afirma que no Desafio compreendeu que a docência “é um ato político, né” (ENTREVISTADA 8, professora de Geografia).

Destacar as falas desses entrevistados não significa afirmar que não há posição política nos demais. Não há educadores ou práticas pedagógicas e educativas que sejam neutras. A educação, como afirma Paulo Freire (2018), não é neutra. O próprio Desafio Pré-Universitário Popular implica uma posição política, advinda do grupo que o fundou, e que permanece nos documentos regimentais ao longo do tempo. O que essas falas implicam é uma compreensão maior ou menor dessas posições. Como afirmam Diniz-Pereira e Fonseca (2001, p. 66), acerca de um projeto de iniciação da docência de cunho popular, o “contato com o contexto de vida de camadas populares provoca a reflexão e conhecimento concreto de realidade distintas”.

Neste sentido, duas questões se colocam a partir da análise dessas falas: 1) a mobilização do saber profissional e pedagógico; 2) e a importância da temporalidade na identidade destes sujeitos. Na primeira, o Desafio mobiliza o saber profissional e pedagógico, porque se o saber profissional e pedagógico se refere a reflexões e concepções ideológicas sobre a prática educativa em sentido amplo, no projeto os docentes, através da sua prática, reforçam a crença política de transformação social da educação e realizam uma prática pedagógica pautada nessa ideia. Por outro lado, quanto mais tempo de projeto o sujeito tiver, sendo também mais historicidade dentro do Desafio, maior é a compreensão política de sua prática pedagógica, levando a uma compreensão mais ampla do referencial teórico do projeto, da proposta e da doutrina pedagógica, e de seu papel social enquanto professor ou professora. Isto é,

Nesse processo de identificação do conflito entre reprodução e mudança, o comprometimento político e social do professor também se constitui como elemento da identidade docente, construído pelos entrevistados a partir dessa experiência de formação, na medida em que passa a fazer parte do rol de suas preocupações profissionais, ou mais, a ser a linha mestra de suas opções pedagógicas. (DINIZ-PEREIRA; FONSECA, 2001, p. 66)

Novamente, fica bem explícito como a temporalidade e historicidade dos sujeitos são fatores determinantes na aquisição/construção/mobilização de diferentes saberes docentes, como aponta Tardif (2014). Porém, há um fator importante a ser levado em conta em todas as falas dos entrevistados para que essas análises sejam consideradas: a experiência.

Na seção anterior, destaquei que quando os entrevistados foram perguntados sobre o que é saber docente, a valorização do saber experiencial acabou surgindo, de uma forma ou outra, com maior ou menor intensidade, mesmo que de forma subjetiva, reforçando a afirmação de Tardif (2014) de que os docentes tendem a colocar os saberes experienciais em status mais elevado na hierarquia de seus saberes. Aqui ocorre situação similar. Ao analisar as entrevistas em busca de momentos em que os saberes são citados, de forma indireta, os saberes experienciais se destacam, tendo maior frequência que os demais. Isso pode ser percebido no quadro abaixo. Importante apontar, antes de prosseguir, que em muitas citações há o surgimento de mais de um saber.

Quadro 5 — Aquisição/construção/mobilização de saberes

Saber	Aquisição/construção/mobilização de saberes	Frequência
Saber pessoal	Oriundos do ambiente de vida, família e formação prévia ao magistério	90 citações
Saberes profissionais e pedagógicas	Conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de ensino e/ou espaço de trabalho, relativos à ciência da educação, doutrinas pedagógicas e concepções sobre educação em sentido lato	112 citações
Saberes disciplinares	Saberes que correspondem ao campo de conhecimento específico dos docentes, como suas disciplinas e matérias.	34 citações
Saberes curriculares	Saberes que correspondem aos discursos e conteúdos curriculares das instituições.	43 citações
Saberes experienciais	Saberes oriundos do próprio exercício da prática, na sala de aula e na escola, na troca com pares e no exercício da profissão.	133 citações

Fonte: elaborado pelo autor.

A partir da frequência das citações, pude inferir duas questões: a valorização subjetiva do saber experiencial e a indissociabilidade dos saberes. O fato do saber experiencial ter aparecido com mais frequência nas falas dos professores e professoras entrevistados/as não significa que ele seja mais importante. Significa,

porém, a confirmação do que Tardif (2014) fala sobre a percepção dos docentes acerca desse saber. Essa percepção pode ser encontrada na literatura que utiliza o mesmo referencial teórico (BORGES, 2004; GRUTTZMAN, 2013). Como os demais saberes são exteriores ao corpo docente, os sujeitos tendem a realizar uma valorização maior daquilo que eles produzem, como os modos, os jeitos, as técnicas e as formas de dar aula que são concebidos na e pelo exercício da docência.

Em grande parte das vezes, para estes entrevistados, não há uma separação explícita ou valorização proposital da prática. A valorização da experiência surge de forma subjetiva, como fica evidente na fala do Entrevistado 6 (professor de Matemática) ao dizer que “tenho mais tranquilidade em trabalhar em sala de aula por causa das coisas que vivi e aprendi no Desafio”. Existem momentos em que a valorização da experiência se torna mais ressaltada, especialmente quando mencionam alguma contribuição direta que o projeto tenha tido em suas vidas, como diz o Entrevistado 5 (professor de Física) ao afirmar que “o Desafio surge como uma ideia de salão de iniciação, e era essa a ideia, mais ou menos, que recebi de outros professores que já estavam atuando”.

Novamente, conforme aponta Tardif (2014, p. 50), a valorização desse saber, subjetiva ou não, ocorre porque ele não é externo aos docentes, uma vez que “os saberes experienciais fornecem aos professores certezas relativas a seu contexto de trabalho na escola, de modo a facilitar sua integração”. O status que os docentes concedem a esse saber está ligado ao fato de que o saber experiencial tem essa capacidade de fornecer “certezas relativas”, isto é, ele provoca o processo de retraduzir dos demais saberes docentes.

Provoca rejeição ou aceitação sobre a formação anterior dos docentes, provoca uma reavaliação de suas certezas, suscita julgamentos mais ou menos relativos a própria prática pedagógica. Traz consigo, também, traços de personalidade dos sujeitos, que passarão por um crivo de reavaliação identitária conforme esses sujeitos aumentam seu tempo de carreira e de exercício do magistério. E, por fim, reforça a crença de que a experiência é o principal saber para resolver desafios e enfrentar dificuldades relativas à prática pedagógica, como apontada a Entrevistada 10 ao dizer que “Então, muita coisa foi, assim, completamente na prática. Sem nenhuma teoria. De entrar na sala de aula, se virar com o que tem ali e ir pra aula ali” (Entrevistada 10, professora de Português e Literatura, grifo nosso).

No exercício cotidiano de sua função, os condicionantes aparecem relacionados a situações concretas que não são passíveis de definições acabadas e que exigem improvisação e habilidade pessoal, bem como a capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis. (TARDIF, 2014, p. 49)

Portanto, ao entenderem que o Desafio deu “canxa”, uma palavra mais pomposa, para saber lidar com uma sala de aula” (ENTREVISTADO 3, professor de Inglês, Português e Literatura), há a interpretação de que o saber experiencial tem essa capacidade de enfrentar situações que são do momento, que venham a exigir um improviso por parte do professor e professora. Porém, é uma compreensão equivocada afirmar que isso se faz sem teoria, como afirmou a Entrevistada 10, justamente porque não há teoria sem prática e vice-versa (FREIRE, 2017).

Isso leva ao segundo ponto, que é a indissociabilidade dos saberes. De forma semelhante, em que não há teoria sem prática e vice-versa, não há saber experiencial desvinculados dos demais saberes docentes, por isso o *status* desse saber é subjetivo aos docentes, que tendem a hierarquiza-lo. Embora haja uma frequência maior de citações que são relacionadas a experiência, logo em seguida a segunda maior frequência é do saber profissional e pedagógico, que está relacionado às ciências da educação e concepções educacionais em sentido mais abrangente, na compreensão de doutrinas e ideias pedagógicas e reflexões sobre a educação. Como apontei em outros momentos, em muitas citações não há somente um saber docente sendo mencionado, mas múltiplos.

Portanto, confirmo que os saberes docentes são múltiplos, heterogêneos e indissociáveis, como bem aponta Tardif (2014). Mas por que, então, o saber experiencial está tão evidente? Justamente porque ele age fazendo este processo de retraduzir que tanto tenho mencionado e de que fala o autor, no qual os outros saberes são validados/legitimados ou não pelos docentes. O que escapa a percepção da Entrevistada 10 ao dizer que não houve teoria na sua prática é justamente hierarquizar o saber experiencial, e não perceber que os demais saberes docentes estavam, também, em ação. Ela não poderia realizar sua prática pedagógica sem entender suas disciplinas (saberes disciplinares), sem entender o objetivo do Desafio (saberes curriculares), sem ter uma concepção pedagógica (saberes profissionais e pedagógicos), e uma historicidade de vida (saberes pessoais). Porém, foi a experiência que lhe possibilitou mobilizar esses saberes, bem como adquirir/construir novos a partir desse processo de retraduzir saberes. Afinal, os saberes adquiridos

abrangem igualmente aspectos como o bem-estar pessoal em trabalhar nessa profissão, a segurança emocional adquirida em relação aos alunos, o sentimento de estar no seu lugar, a confiança nas suas capacidades de enfrentar problemas e de poder resolvê-los (alunos difíceis, conflitos etc.), o estabelecimento de relações positivas com os colegas e a direção etc. (TARDIF, 2014, p. 108)

O que realiza essa segurança emocional, o bem-estar na profissão, a confiança, e a capacidade de enfrentar problemas e adversidades no exercício da profissão não é o saber experiencial, mas a aquisição, construção e mobilização de todos os saberes docentes. Discordo, portanto, da afirmação de Silva (2014) ao atestar que há um discurso de formação pela prática no Desafio, e afirmo que há uma valorização subjetiva dessa prática, mas que o Desafio constitui espaço efetivo de aquisição, construção e mobilização, através da experiência, de todos os saberes docentes.

Na próxima seção, o objetivo é analisar quais são as contribuições que o Desafio Pré-Universitário Popular fornece ao desenvolvimento da identidade docente dos sujeitos entrevistados.

5.5 Contribuições do Desafio ao desenvolvimento da identidade docente

A identidade docente está constituída sempre em relação ao “outro” e é um processo complexo de relações, sejam sociais, históricas, culturais, políticas etc. Nesse “outro”, se incluem uma série de fatores, tais como o Estado, as universidades, faculdades, programas de formação, sindicatos, família, escolaridade prévia, outros professores, enfim, outros sujeitos e instituições que formam professores (DINIZ-PEREIRA, 2016).

Estes “outros” são aspectos cruciais que marcam a identidade dos sujeitos em formação para serem professores. É o processo de socialização intrínseco à formação da identidade. Tornar-se professor e professora, portanto, não é um processo ao qual o sujeito está passivo. É um processo plenamente ativo que além da socialização lida com a historicidade e temporalidade desses sujeitos por estar vinculado a sua história prévia antes da formação, durante e posteriormente; é um processo temporal porque leva tempo, e é necessário vive-lo em diversos momentos para que os professores possam se identificar com a profissão, se reconhecer nela, constituírem um processo identitário e assim formar uma identidade profissional. Foi assim com o Entrevistado

7, que no Desafio Pré-Universitário Popular entendeu que “a partir daquele momento eu falei “não, agora eu sou professor cara” (ENTREVISTADO 7, professor de Física). Isso não ocorreu em um estalo. Para ele “teve pequenos momentos, outros grandes e outros pequenos” (ENTREVISTADO 7, professor de Física).

Há também a socialização em que o sujeito se identifica com outros e realiza o seu trabalho, que depende dos outros também. Tardif (2014, p. 107) aponta que “esse processo modela a identidade pessoal e profissional deles, e é vivendo-o por dentro, por assim dizer, que podem tornar-se professores e considerar-se como tais aos seus próprios olhos”.

De forma a compreender a contribuição do Desafio ao desenvolvimento da identidade docente dos seus professores, partirei do referencial de Tardif (2014), explorado no Capítulo 2 relativos ao tema de saberes e identidade docente, tendo em vista os seguintes aspectos: socialização, historicidade, temporalidade, fases da docência e modelos de identidade. Os três primeiros (socialização, historicidade e temporalidade) são, segundo o autor, aspectos importantes para o princípio de qualquer constituição identitária, portanto, não se pode analisar uma identidade deslocando-a dos “outros”, bem como de seu tempo histórico. Neste caso, os outros são aqueles que compuseram o Desafio junto com os entrevistados (alunos, coordenação, colegas, instituição etc.), e a temporalidade e historicidade se refere a vivência deles.

Por outro lado, a formação dos saberes — que leva a constituição da identidade profissional — está fortemente alicerçada nas fases da docência, sendo duas: a fase de exploração e a fase de estabilização. Tardif (2014) aponta que a fase de exploração é crucial na aquisição dos saberes e na constituição de uma identidade profissional docente, pois é nessa temporalidade que os novos professores e professoras confrontam suas certezas e concepções de mundo, é quando recebem o “choque de realidade” e decidem se querem seguir carreira ou não. Daí que a fase de estabilização seja o passo seguinte, momento em que se consolidam outras certezas e os saberes experienciais mais maturados.

Seguindo essa perspectiva teórica, Tardif (2014) coloca três modelos de identidade docente: o técnico de ensino, o prático reflexivo e o ator social. Reiterando, novamente, que esses não são modelos estanques e servem, neste trabalho, para pensar o contexto e sua ligação com os saberes docentes.

Mergulhar na historicidade, temporalidade e socialização dos sujeitos entrevistados, significa desvendar qual relevância o Desafio teve na constituição de suas identidades profissionais docentes. Como essa identidade foi construída no contexto do Desafio? Que modelo de identidade docente o Desafio está proporcionando aos sujeitos?

Entendendo o Desafio Pré-Universitário como um projeto de aprendizagem da docência, o que ele é, significa que o Desafio se situa na fase de exploração. Por isso é tão marcado em tantas falas a possibilidade de explorar o currículo, explorar os conteúdos, de aprender sobre o conteúdo para ensinar, e da aquisição e mobilização de diferentes saberes docentes. Bem como de aprender a ser professor na sala de aula e no âmbito da experiência porque “é no início de carreira que a estruturação do saber experiencial é mais forte e importante, estando ligada à experiência de trabalho” (TARDIF, 2014, p. 86).

Por que o Desafio se situa nessa fase? Para todos os participantes desta presente pesquisa, o Desafio Pré-Universitário Popular foi o início de carreira. Foi o espaço onde puderam julgar sua formação universitária, rever certezas, reforçar ou não crenças em relação a prática pedagógica, e até se perceberem mal preparados, como aponta o Entrevistado 11 ao dizer que se constituiu professor “a ferro e fogo, cara”. Foi neste espaço que se deu a possibilidade de rever concepções sobre o que é ser um bom professor, ou o “professor ideal”, e ideias romantizadas acerca da profissão docente, como afirma a Entrevistada 10 (professora de Português e Literatura) dizendo que “eu acho que, naquela época, eu idealizava muito as coisas, sabe. Porque tem isso. É muito romântico falar sobre ser professora. Eu tinha essa visão romântica das coisas.”

O Desafio, situado nessa fase de exploração, também representa um choque de realidade para muitos de seus participantes, como bem afirma o Entrevistado 6 sobre sua primeira aula ao dizer que

Eu tive uma primeira experiência impactante, assim, porque primeira vez que pisei em uma sala de aula foi com 60 alunos do extensivo. Foi aquele soco no estômago, respira fundo e vai. Mãozinha tremendo, voz embargada nos primeiros minutos..., mas vai que não tem volta. (ENTREVISTADO 6, professor de Matemática)

Nas seções anteriores, um aspecto que acabou bastante evidente — também ligado a fase de exploração — foi a relevância que os saberes experienciais têm para

esses sujeitos, que os colocam à frente dos outros saberes ou, com algumas exceções, desvinculam esse saber dos demais. Porém, como foi visto, todos os saberes foram adquiridos, construídos e mobilizados na prática docente no Desafio. Por isso, o Desafio Pré-Universitário Popular atravessou esses sujeitos, inferindo na sua socialização, historicidade e temporalidade. Porém, quais aspectos o Desafio contribuiu neste sentido?

Então, também é por saber que eram pessoas carentes, que não tinham como pagar um outro curso, tavam ali porque queriam, gente que trabalhava o dia inteiro. Então ia ali para aprender. Então me trouxe, enquanto ser humano, um crescimento enorme. (ENTREVISTADA 1, professora de Química)

Mas eu acho que a dimensão emocional, assim, uma coisa bastante, que a gente acaba vendo muitas coisas... Que por ser um curso popular, então você tem alunos que vem do colégio militar superdesenvolvidos, e gente que não sabe ler ainda, e por alguma está ali, mas não sabe ler. Não passa da segunda linha. Então, tem muitas diferenças. Mas acho que a dimensão emocional assim, do ponto de vista, talvez socioemocional seria o conceito certo. Agora me foge quem fala sobre isso. Mas essa competência socioemocional é algo que me fez constituir muito, porque vários momentos cheguei a repensar assim, né. De tanto forte que eram essas coisas que iam aparecendo. Será que é isso que quero fazer mesmo? Então o Desafio é um projeto que nos leva do 8 ao 80, de um extremo ao outro. Então acho que a dimensão socioemocional contribuiu muito. (ENTREVISTADO 2, professor de Filosofia)

Eu me percebo, primeiramente, sei que isso vá parecer um pouco vago, mas é importante eu me perceber primeiro como ser humano dentro da profissão. O que isso significa? Que eu vou errar, que eu vou acertar, que eu não vou ser um professor perfeito, mas que eu sempre, toda vez que estou dentro da sala de aula, vou dar o meu melhor, dentro das condições que eu estou. (ENTREVISTADO 3, professor de Português e Inglês)

Então, uma das grandes questões que o Desafio me ajudou foi a humanizar o meu processo de ser professor. Antes eu tava muito focado em conteúdo, em habilidades, no contato humano com meus estudantes. (ENTREVISTADO 4, professor de Matemática)

Tá... Professor, [nome do entrevistado], hoje, em construção, e vai seguir aí por muito tempo, começa no Desafio, e ele vem dessa criação do diálogo, do ambiente mais horizontal que o Desafio proporciona. As outras experiências que eu tive enquanto aluno nunca foram desse tipo. Seja no ensino médio, na universidade. Nunca teve esse negócio de conversa, da gente ouvir o aluno, de fazer essa construção. E eu acho que isso foi muito importante. É mais ou menos a base do que até hoje eu tento fazer. Até hoje, nas aulas que eu dou eu tento fazer essa busca do diálogo, de ouvir o aluno, de tentar entender como a construção desses conceitos pode ser feita de uma maneira mais ampla, mais geral. (ENTREVISTADO 5, professor de Física)

Eu quero que o meu conteúdo de matemática tenha significado para um cidadão em formação. Para que ele se aproprie desse conhecimento, torne esse conhecimento seu, e o utilize para intervir em sociedade. Então, nesse sentido. Essa foi a maioria contribuição para a minha identidade docente.

Como sendo um professor que forma cidadãos, não um professor que só passa conteúdo. (ENTREVISTADO 6, professor de Matemática)

Então, eu acho que sou um professor até que atencioso. Por mais que eu não consiga resolver talvez os problemas externos dos alunos, mas eu sou um bom ouvinte dos alunos, então eu gosto de ouvir o que eles têm pra falar pra mim porque aí eu sei mais ou menos como é que vai ser o ritmo da aula. (ENTREVISTADO 7, professor de Física)

Porque aconteceram tantas coisas que foram me modificando ou me alertando para pensar outras coisas por exemplo, né. Outras coisas também foram me deixando com um pensamento mais crítico em relação a geografia na sala de aula por exemplo, sabe? (ENTREVISTADA 8, professora de Geografia)

Bom, pra minha prática pedagógica, foi essencial a minha participação no projeto Desafio. Porque, assim, hoje, estando na escola, eu me espelho lá no projeto Desafio. Sala de aula, estar em sala de aula, eu levo as referências do projeto Desafio. (ENTREVISTADA 9, professora de Filosofia)

Eu gosto de pensar que o meu trabalho amplia a visão dos meus alunos, e aí eu acho que antes de qualquer coisa, antes de ensinar língua portuguesa, antes de ensinar matemática, a gente tem de ensinar como ver o mundo de outra forma, sabe. E ver o mundo de outra forma, eu digo, assim, em um ponto de vista de ampliar as visões deles sobre outras coisas. Ampliar a visão deles. (ENTREVISTADA 10, professor de Português e Literatura)

Mas isso também, depois de algum tempo foi melhorando, questão de insegurança, ansiedade e tal. Até o momento de conseguir me colocar mais como um ser humano ali, e não a pessoa que fica ali vomitando coisas e tal. (ENTREVISTADO 11, professor de Geografia)

Com esses dados é possível inferir que para além das contribuições acerca da prática pedagógica dos sujeitos, o projeto contribuiu para: o crescimento humano dessas pessoas; para a aquisição de uma “competência socioemocional”⁷ que lhes permitiu lidar com diferentes variantes exigidas pela realidade do curso; para uma compreensão mais humanizada da prática docente; para uma percepção da docência enquanto processo permanente de construção, enquanto processo crítico e político no âmbito da educação; e para capacidade de humanização dos sujeitos em relação aos alunos.

Esses são aspectos cruciais para a fase de experimentação, em que os docentes ainda se encontram tateando sobre aquilo que significa ser professor, tendo de lidar com muitas variantes. Foi através da prática no projeto que os professores puderam se desenvolver em termos profissionais e aprender a lidar com esses

⁷ A ideia de competência socioemocional apresentada aqui não é conceitual, mas uma busca de tornar mais literal possível a percepção dos entrevistados. Em mais de um momento, os entrevistados falaram em adquirir uma “competência socioemocional” enquanto aprenderam a docência no Desafio. Acredito que isso se refira a uma capacidade de aprender a lidar com a sala de aula e seus desafios, de adquirir a capacidade de controlar emoções, etc.

condicionantes. Como apontado pelos entrevistados 1, 2, 3, 4 e 11, o projeto lhes permitiu um crescimento maior enquanto seres humanos, com a humanização de sua prática pedagógica através de um processo de estabilização socioemocional. Ao mesmo tempo, os entrevistados 3 e 5 ressaltaram em suas falas que compreendem a docência enquanto processo de construção, advinda dessa humanização mencionada. Afirmam que são seres humanos em construção, que a prática não será perfeita e dão seu melhor.

Fica entendido que o Desafio proporciona essa possibilidade de compreensão mais ampla da prática pedagógica, de “capacidade socioemocional”, de entendimento da docência enquanto coisa humana. Porém, o que mais e destaca, entre todas as falas, é o posicionamento político dos sujeitos frente ao Desafio. Todos os professores e professoras entrevistados, embora possuam contradições bem explícitas quando definem o que significa ser professor, variando na questão da docência enquanto profissão, enquanto dom, ou mentalidade de serviço, atestaram, em diferentes momentos, um posicionamento político a prática pedagógica no Desafio no sentido de transformação e/ou retribuição social à sociedade. Essa questão foi trazida à tona na seção 4.2, e retomo aqui.

A Entrevistada 1, por exemplo, sente que o Desafio lhe ajudou quando precisou (pois é ex-aluna), então percebe a contribuição maior do Desafio como um retorno social, afirmando que “e aí o Desafio me abriu as portas né, e quando eu tive a oportunidade de voltar como professora, achei: é um retorno que eu to dando para a sociedade” (ENTREVISTADA 1, professora de Química). Assim como essa professora 1, o Entrevistado 2 possui uma historicidade que o impeliu a entrar para o Desafio e contribuir de alguma forma para o projeto:

Eu tenho assim, na minha interioridade, que é como um compromisso de minha parte, que vem de uma família extremamente pobre, sem educação do ponto de vista formal, minha mãe e meu pai não têm nem ensino fundamental, e a gente, com todas as dificuldades, consegui ascender institucionalmente, até socialmente, ter uma profissão e tal. Então eu valorizo isso em todos os projetos populares, e o Desafio em particular por conta da nossa história. (ENTREVISTADO 2, professor de Filosofia)

Já o Entrevistado 3 possui uma visão transformadora acerca da prática pedagógica quando diz que: “mais uma contribuição que acho importante do Desafio é que, ainda assim, apesar de tudo, como a educação transforma” (ENTREVISTADO 3, professor de Inglês e Português). Esse mesmo professor afirmou que sente falta da

autonomia propiciada pelo projeto, e como essa autonomia lhe contribuiu para ser um professor que não é tradicional. Ele também citou Paulo Freire, referencial teórico do projeto.

Nessa mesma linha de visão transformadora da educação, o Entrevistado 6 também citou Freire, apontando que as reflexões freirianas lhe foram muito importantes por conta de ter “sempre essa questão da indagação, do questionamento, da não passividade” (ENTREVISTADO 6, professor de Matemática). Para esse professor, a educação é uma ferramenta de mudança da sociedade, porque “é essa questão da insociabilidade da educação da sociedade. Porque educação acaba sendo um reflexo da sociedade e vice-versa. Tu não consegues mudar a sociedade sem mudar a educação que a sociedade tá recebendo” (ENTREVISTADO 6, professor de Matemática).

No mesmo sentido de perceber sua atividade como transformadora da realidade, se destacam também as Entrevistadas 8 e 10. Ambas têm a percepção de que a educação tem a possibilidade de transformar os educandos, de moldar suas visões de mundo, de transformá-los em pensadores críticos. Neste sentido, a Entrevistada 8, inclusive, afirma com mais certeza essa posição ao dizer “o quanto que ser professor é político, eu acho que o Desafio me trouxe isso... Não é neutro, né? [...] Se tu não tens posição, que posição é essa que tu tomas diante do mundo?” (ENTREVISTADA 8, professora de Geografia). A prática vai além da questão de transformação, é algo evidentemente político. A professora também citou Paulo Freire em trecho:

Às vezes é meio difícil uma turma de 20 tantos alunos, 30 alunos, né, identificar, diagnosticar as aprendizagens. Porque ser professora é: ensinar o aluno a pensar criticamente, sobre a Geografia, que é o que eu ensino, mas compreender o mundo, né? Esse mundo que precede a leitura da palavra que Paulo Freire já dizia, mas a leitura da palavra, ela é muito importante também, mas sem contexto, sem conhecimento do que está ao redor não... não dá para compreender, né. (ENTREVISTADA 8, professora de Geografia)

De forma semelhante, a Entrevistada 10, professora de Português e Literatura, com uma historicidade de participação como aluna oriunda de curso pré-vestibular popular, trouxe uma perspectiva parecida. Para ela, participar enquanto aluna de um PVP já foi uma experiência transformadora, e afirma que o pré-vestibular popular “me ensinou muitas coisas, que eu não fazia a menor ideia, sobre a vida de um modo geral” (ENTREVISTADA 10, professora de Português e Literatura), portanto, parece

que a experiência enquanto professora no Desafio serviu para lhe reafirmar determinadas crenças sobre o objetivo de uma prática pedagógica de cunho popular e os objetivos de um PVP.

Para a Entrevistada 10, o papel mais importante da docência é mostrar aos alunos o que eles podem fazer, o que eles têm capacidade de fazer. Ela diz que o seu papel, enquanto professora, para além do conteúdo de Português, é “mostrar para os meus alunos coisas que às vezes eles sentem que estão completamente fora do alcance deles, coisas que podem ser muito simples, coisas muito pequenas, mas que na verdade são muito grandes” (ENTREVISTADA 10, professora de Português e Literatura).

Os demais professores entrevistados, por outro lado, apresentaram outras questões quando pensaram nas contribuições que acreditavam ter mais recebido do Desafio Pré-Universitário Popular. Todos eles pontuaram questões referentes a como aprenderam a dialogar com os educandos, por exemplo, e como aprenderam sobre a possibilidade do diálogo no Desafio.

Tu precisa estar sempre muito consciente das tuas ações na sala de aula. Não só na sala, mas também na escola. Então aquilo que tu faz para preparar tua aula, no diálogo com os alunos. (ENTREVISTADO 4, professor de Matemática)

Até hoje, nas aulas que eu dou eu tento fazer essa busca do diálogo, de ouvir o aluno. (ENTREVISTADO 5, professor de Física)

Então, essa questão de ouvir e você dialogar, eu aprendi bastante no Desafio. (ENTREVISTADO 7, professor de Física)

É, acho que uma contribuição essencial para mim é estar lá [na sala de aula], e você tá explicando isso e aquilo, e de repente o aluno levanta a mão e pergunta “por quê?”, e aí tu aprender a parar a explicação é uma contribuição que levo assim, pra minha vida. Parar e escutar o aluno. E aí explicar. (ENTREVISTADA 9, professora de Filosofia)

A gente aprende muito a ouvir. Muito mesmo a ouvir. (ENTREVISTADO 11, professor de Geografia)

Outro aspecto que surgiu na fala desses entrevistados foi o aprendizado de contextualizar o conteúdo que ensinavam para a realidade social que possuíam diante deles. Eles demonstraram que o Desafio lhes proporcionou a capacidade de escutar os educandos, e conseguir contextualizar o conteúdo para a realidade deles, e como

isso era necessário em vista da situação social que se encontram. Isso é apontado mais claramente pelo Entrevistado 4 e o Entrevistado 11:

E principalmente refletindo sobre o que a gente tava fazendo, pra onde a gente estava indo, e quais as principais questões que envolviam esse processo. Então, por exemplo, por que esses estudantes, eu dava aula de noite, que já eram mais velhos, por que eles estavam agora estudando? Por que eles estavam ali procurando entrar na universidade? O que significava para eles? E o que significava pra mim que eles entrassem na universidade? Essas eram as principais problemáticas. Então, a dinâmica do Desafio me ajudava muito a analisar criticamente o que estava acontecendo na universidade e no contexto social dos meus alunos. (ENTREVISTADO 4, professor de Matemática)

Porque, imagina, no contexto de insegurança alimentar, não ter certeza se vou conseguir almoçar hoje. Como vou pensar daqui seis anos, daqui duas semanas? É impossível. Tu tá vivendo aquele dia a dia ali. Enfim, a partir disso assim, eu tentei trazer as coisas de uma maneira um pouco diferente, assim, muito embora há partes da Geografia que sejam muito amplas e tu tem que fazer um processo de sumarização decente assim...Eu tentava trazer os contextos partindo de um ponto. (ENTREVISTADO 11, professor de Geografia)

Percepção de si enquanto agente de mudanças e transformações, percepção do Desafio enquanto retribuição social, contextualização da prática pedagógica, dialogicidade e concepção política da prática pedagógica. Essas questões apontadas não surgiram sempre de forma direta nas falas dos entrevistados, porque em nenhum momento foram perguntados especificamente sobre essas questões. Portanto, o que esses dados dizem? Eles revelam que essas questões estão subjetivas aos sujeitos, estando, possivelmente, vinculadas a identidade docente deles.

Assim como apontou o Entrevistado 7, ao dizer que uma das maiores importâncias do Desafio era sua posição política e que Paulo Freire era sempre mencionado em reuniões, percebe-se que o referencial teórico de Freire continua forte no projeto. Essas questões apontadas não são somente parte da pedagogia freiriana, como também são os saberes que Freire diz serem necessários à prática educativa. Para Paulo Freire (2016), a prática pedagógica exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo, exige apreensão da realidade, uma reflexão crítica sobre a prática, e saber escutar e estar disponível para o diálogo. Para o autor, “a docência se constrói, pois a condição de tornar-se professor se estabelece num processo, não apenas a partir de uma habilitação legal. Envolve a consciência de sua condição em ação” (CUNHA, 2017, p. 330)

Para além desse processo de construção, a educação, no sentido freiriano, se coloca sempre a serviço da transformação e da libertação dos oprimidos, de modo que ela seja propulsora de mudanças sociais e da emancipação dos sujeitos que estão sendo oprimidos pelas condições do capitalismo e imperialismo impostos pelos grupos dominantes. A educação, no sentido freiriano, apresenta a dupla dimensão política e gnosiológica. Enquanto política, ela é a leitura de mundo, a possibilidade de começar a compreender o mundo tal qual ele é; enquanto gnosiológica, é a leitura da palavra, de conceitos, da ciência e da construção humana de aspectos que podem desvelar a ideologia opressora. Em seu sentido mais pleno, ela precisa ser libertadora, senão será bancária, alienante, dominante e opressora.

Quando fundado, o Desafio foi criado a partir desta perspectiva, tendo como referencial a obra "Pedagogia da Esperança" (THUM, 2000), e hoje permanece com Paulo Freire enquanto referencial teórico principal (DESAFIO, 2017). Neste sentido, não é de se espantar que apareçam tantos traços relativos ao pensamento de Paulo Freire nas falas dos professores entrevistados, e que esses aspectos estejam subjetivos em seus discursos, de forma que tenha lhes contribuído no desenvolvimento de sua formação e na constituição de suas identidades profissionais docentes. Porém, o que isso significa?

Tardif (2014) aponta três modelos de identidade: o tecnólogo de ensino, o prático reflexivo e o ator social — defini esses três modelos no Capítulo 3. As falas trazem muito traços daquilo que o autor aponta como modelo de ator social, seja por conta do referencial teórico do projeto, das percepções que os sujeitos tem sobre si e sobre o mundo, da aproximação que possuem com o referencial teórico de Freire, enfim. Isso está de acordo com o que o autor coloca sobre essa identidade ao dizer que,

O professor como ator social engajado parece ser um modelo minoritário nas reformas do ensino nos países industriais avançados. Não é o que ocorre no Brasil nem nas sociedades caracterizadas por uma estrutura fortemente desigual no que se refere à partilha das riquezas materiais e culturais. Na América do Sul, Paulo Freire continua sendo a figura mais exemplar do universitário cuja prática teórica redundava concretamente numa pedagogia a serviço dos "oprimidos". (TARDIF, 2014, p. 303)

Porém, a identidade docente não é estável e estanque (DINIZ-PEREIRA, 2011). Ela é uma questão social, histórica, política, que possui fluidez, tanto quanto qualquer identidade de sujeitos históricos. A identidade se modifica de acordo com as

historicidades e temporalidade das pessoas, portanto, não é possível fazer a afirmação de que os professores e professoras do Desafio possuem uma identidade de atores sociais. A identidade docente não é algo que se constitui de forma totalmente definitiva. Ela é movediça, faz parte de um processo de construção, desconstrução e reconstrução dos sujeitos, que é temporal, histórico, social e fluído (CALDEIRA, 2000).

Desta forma, tanto quanto os professores e professoras do Desafio carregam consigo práticas e discursos que ora apontam para um modelo de ator social, vimos também que ora apontam para outros modelos de identidade ao valorizarem a experiência prática da sala de aula, ao buscarem a aprovação dos estudantes no ENEM, ao apresentarem questões pragmáticas da sala de aula, ao refletirem sobre suas práticas pedagógicas.

O que foi apontado até aqui, então, são marcas. Marcas que o Desafio deixou nesses sujeitos e na constituição de suas identidades profissionais docentes, observadas a partir dos resultados obtidos e analisados. Resultados esses que podem ser retomados em um próximo momento, em outras pesquisas, em outros olhares sobre o Desafio Pré-Universitário Popular.

6 Considerações finais

O trabalho desenvolvido nesta dissertação de mestrado teve como contexto de estudo o projeto Desafio Pré-Universitário Popular, tendo como objetivo geral compreender, dentro desse contexto, como são adquiridos os saberes docentes de professores e professoras e qual a sua relação na construção da identidade docente desses sujeitos a partir de sua participação como extensionistas no projeto.

Tendo definidos os sujeitos da pesquisa — os professores e professoras do Desafio — o primeiro movimento foi entrar em contato com o Desafio e com essas pessoas. A partir do contato, realizei uma sondagem de opinião com utilização de questionário *online* com questões de múltipla escolha, enviado via *e-mails* para membros do projeto. De 81 contatos disponíveis em uma planilha cedida pelo projeto, somente 18 desses contatos responderam ao questionário. O levantamento desses dados permitiu delimitar os sujeitos da pesquisa a partir de critérios estabelecidos que visavam contemplar os objetivos específicos. Assim, foram ao todo 11 sujeitos selecionados para as entrevistas semiestruturadas.

De forma a compreender tanto os sujeitos como o contexto da pesquisa, foi necessário a realização de uma investigação teórica acerca de determinados condicionantes que poderiam ter influência na constituição dos saberes docentes e da identidade profissional docente dos sujeitos, bem como a compreensão mais profunda destes dois conceitos.

Portanto, primeiramente foi importante entender o contexto da pesquisa. O que é, afinal, o Desafio Pré-Universitário Popular? Para responder essa questão foi necessário mergulhar na historicidade do Desafio, resgatando alguns trabalhos que foram essenciais de forma a entender — para além do meu conhecimento familiar — o que é este espaço. Neste sentido, como exposto no Capítulo 2, o Desafio Pré-Universitário Popular é um dos mais antigos projetos de extensão da Universidade Federal de Pelotas, tendo sido criado em 1993.

Como bem pontua o referencial teórico levantado, nem sempre o Desafio foi um projeto de extensão, tendo começado apenas como um projeto de pré-vestibular popular ligado a movimentos sociais, como sindicatos e o movimento estudantil. A sua gênese foi fortemente política, influenciada pela necessidade de retribuição de seus membros originais para a classe trabalhadora, bem como pelo referencial de Paulo

Freire, Karl Marx e Antonio Gramsci, sendo Freire o principal através da obra “Pedagogia da Esperança”.

Entender esse contexto é importante para compreender os sujeitos inseridos nessa realidade, pois o Desafio mudou, assim como os tempos mudaram e as concepções políticas também. A mudança sofrida pelo Desafio, de um projeto de cunho popular e ativista para um projeto de extensão de uma universidade, tensiona as discussões dentro do próprio projeto e a constituição de docência que se faz ali. A partir disso, ainda no Capítulo 2, me detive em duas discussões importantes: a extensão do Desafio e o dilema mercadológico.

Relativo ao primeiro, desde 1993 o discurso de assistência às camadas populares, para que ingressem no vestibular, se mescla ao conceito de comunicação de Paulo Freire, no sentido de comunicar algo a outrem e estabelecer um diálogo que leve à libertação e emancipação dos sujeitos. Em 1996, com a institucionalização do projeto e sua virada em projeto de extensão, o Desafio passa a servir a extensão universitárias e seus propósitos. Portanto, há uma mudança de paradigma que leva a necessidade de entender o Desafio e o papel da extensão universitária. O que se tornou o Desafio? Um projeto assistencial? Um projeto de extensão da universidade? O quanto permanece seu papel de comunicação?

No campo da formação de professores, nos últimos anos tem se debatido a extensão universitária como um importante aspecto da formação inicial de professores e professoras, que buscam projetos desse tipo como uma forma de iniciação à docência e à prática na sala de aula. Portanto, explorar essa discussão entre assistencialismo, extensão e comunicação foi uma preocupação no sentido de entender que tipos de tensionamentos na identidade docente estes aspectos podem realmente ter, e quanto essa temática já foi debatida na literatura. A literatura aponta que a extensão tem servido ao papel de ensino para muitos professores em formação inicial. Porém, quais condicionantes possui um projeto de cunho popular que também é extensão?

Daí, entretanto, que haja dilemas próprios a estrutura do Desafio. O projeto carrega uma historicidade política muito ampla, e passa a ser tensionado por essas discussões, como bem apontaram entrevistados e dados levantados para esta pesquisa. Hoje, diante de novas políticas e distintas concepções políticas que se impuseram, como o neoliberalismo, qual se tornou o papel de um pré-universitário popular, por exemplo? Essa foi outra preocupação no decorrer das leituras

levantadas. O Desafio começou com o intuito de comunicação e assistência, após se tornou um projeto de extensão, e com isso houve uma demanda por resultados de aprovação. Essa demanda está ligada as provas de ingresso na universidade e ao sistema mercadológico e capitalista no qual vivemos.

Desloca-se o aspecto da comunicação, emancipação e libertação dos sujeitos para o aspecto prático dos resultados, que é fruto da institucionalização. Esse fenômeno tem acontecido com diferentes pré-universitários e pré-vestibulares populares com histórias similares ao Desafio. Essa mudança de paradigma é importante, também, para compreender como afetam os professores em processo de formação. Afinal, qual o limite da educação popular em um espaço institucional? O trabalho de Pereira (2007) foi importante no quesito de reflexionar sobre essa temática. Muitos projetos começam e começaram com princípios de educação popular, buscando a emancipação dos seus sujeitos, porém, foram sendo tensionados por dilemas mercantis e lógicas capitalistas que modificaram sua essência. Isso não significa afirmar, entretanto, que o espaço não resista. Continua havendo, ainda, no Desafio, por exemplo, uma busca bastante intensa, por parte dos seus docentes, do sonho de emancipação da classe popular, de uma modificação da realidade, e de um trabalho crítico com os educandos, mesmo que o objetivo primário seja lograr a aprovação dos seus sujeitos nas provas de ingresso na universidade. Isso mostra que os sujeitos estão imersos nesses dilemas, e há, portanto, importância em debater essas questões para compreender como afeta suas identidades docentes.

Acerca da formação de professores, a principal preocupação foi demonstrar o rigor da pesquisa e uma compreensão do campo. Como evidenciei ao longo destas páginas, esse é um campo bastante amplo de ser explorado. Existem múltiplas opções e referenciais teóricos que poderiam levar a pesquisa para outras análises e que gerariam outras discussões acerca do Desafio, como já foi feito por outras autoras, colegas do projeto. Neste sentido, me detive, no Capítulo 3, a apresentar algumas perspectivas desse campo. No mesmo capítulo, optei pela definição do meu referencial teórico, sendo este Maurice Tardif e a obra “Saberes docentes e formação profissional”.

A opção de trabalhar com Tardif estava definida desde o início da pesquisa, devido ao meu trabalho com o autor enquanto coordenador pedagógico do Desafio. Em minha atuação no Desafio, tive acesso ao trabalho de Tardif ainda na graduação de pedagógica, e passei a utilizá-lo de forma a pensar os projetos de formação

realizados no projeto, bem como os encontros que tive com colegas professores no sentido de auxiliá-los em sua prática pedagógica.

O trabalho de Tardif me permitiu entender como os saberes docentes dos professores do Desafio são construídos e mobilizados dentro do projeto. A estrutura de saberes do autor permite que seja possível vislumbrar de onde vem esses saberes, como eles são construídos, como eles são mobilizados pelos atores.

A partir daí, foi possível inferir também como os saberes docentes fazem parte da constituição da identidade profissional dos sujeitos. Por serem sociais, temporais e históricos, os professores e professoras vão retroalimentando suas certezas, concepções políticas, concepções pedagógicas, enfim, visões de mundo a partir dos seus saberes pessoais, e vão formando uma epistemologia da prática docente que os leva, através do exercício desse ofício a irem progressivamente constituindo uma identidade. Porém, que tipo de identidade?

De forma similar a discussão sobre saberes docentes, foi uma preocupação deste trabalho entender o que é identidade e identidade docente, mesmo que de forma circunstancial. Este é também um campo amplo de discussão, por isso, no Capítulo 3 também foram apresentadas algumas concepções acerca de identidade docente e discussões relativas ao tema. Da mesma forma que os saberes, o referencial teórico que escolhi para tratar o tema da identidade docente foi o de Tardif. Este referencial se apresentou muito rico e completo por abordar integralmente a temática e traçar caminhos dentro da formação de professores.

Relativo ao estudo do Desafio Pré-Universitário Popular, houve primeiramente uma dificuldade em avançar nas discussões sobre este espaço. O grande desafio deste trabalho foi conseguir afastar o educador — uma vez que tive as primeiras experiências em sala de aula e comecei a carreira docente neste espaço — do pesquisador que necessitava ter um olhar mais distanciado do objeto de pesquisa. Pesquisar o familiar é algo muitas vezes difícil, sensível, e qual corremos diversas armadilhas ao pensar este espaço. É preciso admitir que o processo de distanciamento aconteceu apenas ao longo da análise de dados e revisão do trabalho, em que pude rever colegas, interpretar suas falas e problematizar aspectos que o cotidiano do Desafio me alienava. Pesquisar a formação de professores, a identidade docente, e o Desafio me causaram profunda angústia, porém, mudou de diferentes formas minha maneira de observar a docência, entender os tempos e historicidades

desses sujeitos, e me compreender melhor enquanto docente, bem como auxiliou na reafirmação de, como diz Paulo Freire, certezas que permaneço incerto.

Neste mergulho de socialização, tempos e historicidade dos sujeitos do Desafio, a pesquisa mostrou algumas questões importantes: o Desafio é um espaço formativo, saberes são mobilizados e adquiridos no projeto, e há uma prevalência do modelo de identidade docente de ator social.

Os resultados desta pesquisa foram analisados a partir de Análise Temática (BRAUN; CLARKE, 2006). Essa forma de análise permitiu definir o trabalho em duas grandes temáticas: saberes docentes e identidades docentes. Temáticas estas que estão ligadas diretamente ao referencial teórico da pesquisa. A partir delas, foram definidos códigos que se encaixavam melhor nos dados e que se articulam com os eixos de condução das entrevistas: ser professor/professora, que agrupou a concepção de docência dos entrevistados; compreensão sobre os saberes docentes no Desafio, que agrupou a compreensão dos entrevistados sobre o conceito de saberes docentes; saberes docentes construídos, adquiridos ou mobilizados no Desafio, que agrupou a frequência e referência dos entrevistados aos saberes docentes, de acordo com Tardif (2014), de forma a identificar a mobilização desses saberes em suas práticas; e contribuições do Desafio a constituição da identidade docente, qual agrupou trechos e falas que buscavam evidenciar as contribuições que o projeto teve para os sujeitos nos modos de ser professor e professora, em consonância com os modelos propostos por Tardif (2014).

Primeiramente, importante reafirmar: o Desafio é um espaço formativo. Em consonância com a literatura sobre o projeto, os resultados desta pesquisa mostraram que os professores e professoras do projeto adquirem concepções relativas a si mesmos enquanto docentes, concepções sobre a prática pedagógica, reflexões sobre educação e que o projeto tem ampla contribuição em suas formações enquanto professores, de forma que aprendem a desenvolver melhor seus trabalhos em sala de aula, desenvolvem capacidades socioemocionais no trato com educandos, e retroalimentam saberes oriundos de sua formação na graduação bem como socialização saberes com outros colegas. Por isso, novamente, é importante reafirmar o Desafio Pré-Universitário Popular como um espaço formativo. O Desafio é um espaço de formação integral de professores, que lhes permite a iniciação da docência e os faz entrar em fase de experimentação do ofício.

Me refiro ao Desafio como um espaço de formação integral dos professores pois, ao entrarem no projeto e permanecerem por, em média, mais de um ano, os professores e professoras se encontram em fase de experimentação do ofício. É o seu choque de realidade, o primeiro momento da docência. A partir desta fase é que são adquiridos, construídos e mobilizados diferentes saberes docentes. O Desafio lhes possibilita, primeiramente, a mobilização do saber experiencial. A partir daí, os professores e professoras retroalimentam outros saberes que são igualmente mobilizados em distintos momentos no projeto, seja na socialização com educandos e outros educadores; quando estudam para lecionar e planejar conteúdo; nas reuniões, em que pensam um currículo que lhes é externo (o Enem) e como utilizá-lo no projeto etc. São múltiplos tempos que permitem esse trânsito entre os saberes, que permite aos docentes em iniciação adquirirem novas certezas, construir diferentes saberes, e os mobilizarem em sua atuação.

Evidentemente, em consonância com Tardif, os professores e professoras do Desafio tendem a hierarquizar os saberes, colocando o saber experiencial como principal. Porém, em suas falas e em seus discursos acerca do projeto, fica explícito que esse saber é apenas mobilizador de todos os outros. Portanto, o Desafio, como espaço formativo integral, permite a aquisição, construção e mobilização de diferentes saberes docentes, independentemente de qualquer enunciado de formação pela prática que tenha surgido dos professores e professoras entrevistados.

Ao mesmo tempo, diante de toda a sua história, de seus dilemas e complexidades, enquanto espaço formativo integral de professores, o Desafio contribui na constituição da identidade docente. Isso ocorre, primeiramente, como um espaço em que os sujeitos adquirem, constroem e mobilizam saberes docentes. Portanto, entendo que o Desafio é um espaço de socialização, historicidade e temporalidade da docência. Neste processo, a partir do saber profissional e pedagógico, os docentes do projeto vão adquirindo e construindo concepções acerca daquilo que significa ser professor/professora, concepções sobre a docência, concepções sobre a prática pedagógica, sobre a sala de aula, sobre si mesmos, sobre o projeto e reflexões amplas acerca da educação e suas doutrinas pedagógicas.

Essas concepções não surgem do nada. Elas estão enraizadas na fase de experimentação, e são mobilizadas em reuniões, assembleias, reuniões pedagógicas, formações, contato com pares, e contato com a realidade do projeto. São concepções materializadas, também, a partir do projeto. Isto é, elas estão intrinsecamente

relacionadas com o referencial teórico do Desafio. Ao longo das entrevistas ficou cada vez mais evidente a valorização por diferentes aspectos da docência que se ligavam ao referencial teórico de Paulo Freire. O apreço pelo diálogo, pelas relações humanas em sala de aula, por escutar os alunos, por contextualizar o conhecimento de forma a partir dos educandos, e a compreensão da educação como transformadora., etc.

Isso significa que esses sujeitos são freirianos? De forma alguma. Existem contradições na forma como o projeto se estrutura e que interferem nos sujeitos, como o discurso de assistencialismo as camadas populares, muito forte nos entrevistados, e que não condiz com a perspectiva de comunicação de Freire, por exemplo. Os dados apenas apontam marcas da historicidade, e caminhos de uma identidade ainda em construção, ou de outros modelos de identidade docente que se cruzam.

Tendo em vista que o desenvolvimento desta pesquisa e seus resultados reafirmam a literatura acerca dos saberes docentes, e sobre a importância de projetos de extensão enquanto espaços de formação inicial de professores, tendo o estudo o papel político, também, de reafirmar o Desafio como espaço formativo integral de professores, é crucial apontar a importância do Desafio Pré-Universitário Popular para a Universidade Federal de Pelotas e a comunidade pelotense. Para além de um curso que permite muitos alunos ingressarem nessa mesma universidade, ele possibilita também que os professores e professoras tenham uma fase de experimentação da docência enquanto auxiliados por pares e pela própria universidade através da figura da coordenação geral do projeto.

A articulação de saberes que são adquiridos, construídos e mobilizados no Desafio permite professores e professoras mais preparados para os desafios da docência, mais conscientes de si, com capacidades mais reflexivas e com capacidades socioemocionais mais plenas de enfrentar a sala de aula. O Desafio é um espaço em que teoria e prática se articulam por causa desses saberes, e têm muito a contribuir — como já vem fazendo — na formação de futuros professores e professoras.

Referências

- ANDRADE, Leonardo de; LEAL, Noris Mara P. M. A atuação da coordenação pedagógica no ambiente pré-universitário. VI CONGRESSO DE CULTURA E EXTENSÃO DA UFPEL, Pelotas, 2019. *In: Anais [...]*, Pelotas: UFPEL, 2019, p. 373-376.
- ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.
- ANTUNES, Ricardo. **A desertificação neoliberal no Brasil: Collor, FHC e Lula**. Campinas: Autores Associados, 2005.
- ARRIADA, Eduardo. **Entrevista I**. [áudio .mp3 de 50 min e 12 seg.] Entrevistador: Leonardo de Andrade. Pelotas, maio 2022.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 4ª ed. Lisboa: Edições 70, 2020.
- BERDETE, Maiara Moreira. **Entre os Conhecimentos Geográficos e a Aprendizagem Autorregulada: o curso Desafio Pré-universitário como comunidade de formação e profissionalização docente**. 2022.75f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2022.
- BORGES, Cecília Maria Ferreira. **O professor da educação básica e seus saberes profissionais**. *In: BORGES, Cecília; DESBIENS, Jean-François (org.)*. Saber, formar e intervir para uma educação física em mudança. São Paulo: Autores Associados, 2005.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Presidência da República, 1988.
- BRASIL. **Decreto no 19.851, de 11 de abril de 1931**. Dispõe que, o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização técnica e administrativa das universidades é instituída no presente decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. Brasília, DF: Presidência da República, 1931.
- BRASIL. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1968.
- BRASIL.CNE/CEB Ministério da educação, secretária de educação básica. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 define Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores**. Brasília, DF: Ministério da Educação, jun. 2015.
- BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006.

CARDOSO, Maurício Estevam. Identidade(s) docente(s): aproximações teóricas. *In:* Dalila Andrade Oliveira; Mónica Eva Pini; Myriam Feldfeber. (Org.). **Políticas educacionais e trabalho docente**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011.

CARVALHO, José Carmelo Braz de. Os cursos pré-vestibulares comunitários e seus condicionantes pedagógicos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 128, p. 299-326, maio./ago., 2006.

CASTRO, Clóvis Alexandre de. **Cursinhos alternativos e populares**: movimentos territoriais de luta pelo acesso ao ensino público superior no Brasil. 2005. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual Paulista. Presidente Prudente, SP, 2005.

CUNHA, Maria Isabel da. Professor (ser). *In:* STRECK, Danilo R; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

CUNHA, Maria Isabel da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educ. Pesqui.** 2013, vol.39, n.3, p. 609-626.

DESAFIO PRÉ-UNIVERSITÁRIO POPULAR. **Regimento Interno do Desafio Pré-Universitário Popular**. Dispõe sobre a organização, estabelece as diretrizes para o funcionamento e dá outras providências para o Projeto Estratégico de Extensão Desafio Pré-Universitário Popular. Pelotas: Desafio Pré-Universitário, 2018a.

DESAFIO PRÉ-UNIVERSITÁRIO POPULAR. **Relatório Final sobre as atividades desenvolvidas no projeto Pré-Universitário Popular Desafio em 2018**. Desafio Pré-Universitário Popular. Pelotas: Desafio Pré-Universitário, 2018b.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. Identidade docente e formação de educadores de jovens e adultos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 26, n. 2, p. 51-74, jul./dez., 2001.

DINIZ-PEREIRA, J.E. **A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente**. *In:* DINIZ-PEREIRA, J. E.; ZEICHNER, K. (org.) A pesquisa na formação e no trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. p. 11-37.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A construção do campo da pesquisa sobre formação de professores. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v.22, n.40, p. 127-136, 2013.

FABRIS, Samara de Deus; CARRARA, Ana Julia Teschner; ALVES, Beatriz Frantz; LEAL, Noris Mara P. M. Desafio Pré-Universitário e a divulgação de aulas em tempos de ensino remoto. CONGRESSO DO ENSINO DE GRADUAÇÃO DA UFPEL. *In:* **Anais [...]**. Pelotas: UFPEL, 2020.

FACIN, Helenara Plaszweski; ANTUNES, Denise Dalpiaz. Projeto de extensão Desafio: compromisso social, formação docente e ensino superior. **Revista de estudos e investigación em Psicología y Educación**, Coruña, v. Extra, n. 6, 2017.

FIORI, José Luís. Estado de Bem-Estar social: padrões e crises. **Physis: revista Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, 129-147, 1997.

FLORES, M. A. Algumas Reflexões em Torno da Formação Inicial de Professores. **Educação**, [S. l.], v. 33, n. 3, 2010.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente**. 54. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 63. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREITAG, Barbara. **Escola, Estado e Sociedade**. 7. ed. São Paulo: Centauro, 2005.

GARCIA, Maria Manuela Alves; HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n.1, p. 45-56, jan./abr., 2005.

GARRAFA, V. (org.). Extensão: a universidade construindo saber e cidadania: relatório de atividades, 1987/1988. Brasília: Ed. UNB, 1989.

GAUTHIER, Clermont *et al.* **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2. ed. Ijuí, RS: Unijuí, 2006.

GOMES, Fábio Guedes. Conflito social e welfare state. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 40, n. 2, p. 201-236, mar./abril., 2006

GONÇALVES, Leonardo Dorneles. Extensão universitária e associativismo popular: um estudo a partir da educação ambiental crítica. 2013, 157f. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental – Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2013.

GRÜTZMANN, Thaís Philipsen. **Os Saberes Docentes na Tutoria em Educação a Distância**. 259f. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2013.

HUNGER, Dagmar; ROSSI, Fernanda; PEREIRA, Juliana Martins; NOZAKI, Joice Mayumi. O dilema extensão universitária. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 30, n. 03, p. 335-354, jul./set., 2014.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Características Étnico-raciais da População: classificações e identidades. 2013.

LAWN, Martin. Os professores e a fabricação de identidades. **Currículo Sem Fronteiras**, v.1, n.2, p. 117- 130, jul./dez., 2001.

LESSA, Ingrid Medeiros. **Pré-Universitário Popular como espaço de desenvolvimento da educação ambiental**: um estudo a partir do Desafio PUP. 2021. 98f. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental) – Programa de Pós-

Graduação em Educação Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2021.

LIMA, Erica Lira Albuquerque de; LEITE, Inovaldo Neres; SANTOS, Tays de Sousa. Formação docente para a educação de jovens e adultos e educação popular na UFPB: contribuições do projeto PET/Conexões. **Revista Educação Popular**, Uberlândia, v. 20, n. 1, p. 77-95, jan./abr. 2021.

LIMA, Iana Gomes de. **As ações do Estado brasileiro na educação básica: uma análise a partir do Sistema de Avaliação da Educação Básica**. 266 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

LOPES, Daniele Rehling. **“Quem não pode com a formiga não atíça o formigueiro”**: a auto-organização das mulheres e a Educação Popular na construção da Pedagogia Feminista no curso Desafio Pré-Vestibular/RS. 2017. 229f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2017.

MARCELO GARCIA, Carlos. Desenvolvimento profissional: passado e futuro. **Sísifo – Revista das Ciências da Educação**, [s. l.], n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MORAES, Alessandra Cardoso de; OLIVEIRA, Rosa Maria M. Anunciato de. Aprendizagem da docência: um estudo com professores do curso pré-vestibular da UFSCAr. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 13, n. 1, p. 127-144, 2010.

MOTA, Newton Soares; ANDRADE, Leonardo de; LEAL, Noris Mara P. M. O trabalho de formação continuada dentro do Desafio Pré-Universitário Popular. VI CONGRESSO DE ENSINO DE GRADUAÇÃO DA UFPEL, Pelotas, 2019. *In: Anais [...]*. Pelotas: UFPEL, 2019.

NEVES, José Luís. Pesquisa qualitativa – características, usos e possibilidades. **Caderno de Pesquisa em Administração**. São Paulo, v. 1, n. 3, sem/1996.

NEWMAN, Janet; CLARKE, John. Gerencialismo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 353-381, maio/ago. 2012.

NÓVOA, António (Org). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1995.

NOZAKI, Joyce Mayumi. **Os significados e as implicações da extensão universitária na formação inicial e na atuação profissional em educação física**. 2012. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Motricidade, Universidade Estadual Paulista, 2012.

PAULA, J. A. de. A extensão universitária: história, conceito e propostas. **Interfaces - Revista de Extensão da UFMG**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 5–23, 2013.

PEREIRA, Thiago Ingrassia. **Pré-vestibulares populares em Porto Alegre: na fronteira entre o público e o privado**. 2007. 164f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PINTO, Maria das Graças Carvalho da Silva Medeiros Gonçalves. **A educação não parou: o que fazer com o estágio obrigatório na pandemia?** Pelotas: Editora IFSUL, 2022.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.

ROSA, Liane Serra da; MACKEDANZ, Luiz Fernando. A análise temática como metodologia na pesquisa qualitativa em educação em ciências. **Revista Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 16, 2021.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 1984.

SANTOS, Bárbara Cristina Dias dos. **O ensino de química em um curso de educação popular preparatório para o Enem**. 173f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2017.

SHIROMA, E. O; EVANGELISTA, O. Formação humana ou produção de resultados? Trabalho docente na encruzilhada. **Revista Contemporânea de Educação**, [s. l.], v. 10, n. 20, jul./dez. de 2025.

SHULMAN, Lee S. Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. **Educational Researcher**, [s. l.], v. 15, n. 2. fev. 1986.

SILVA, M. G. M.; SPELLER, P. Extensão Universitária: qual o seu lugar no contexto da universidade? **Revista de Educação Pública** – Políticas públicas e educação (UFMT), Instituto de Educação /UFMT, v. 08, n. 13, p. 229-249, jan.- jun., 1999.

SILVA, Andrea Villela Mafra da. O modelo neoliberal de educação e as políticas de formação de professores. VI seminário estadual da ANPAE-RJ. XIII Encontro Estadual da ANFOPE. *In*: **Anais [...]**. Universidade Federal Fluminense, fev. 2017.

SILVA, Josiele Oliveira da. **Desafio Pré-Vestibular UFPEL: a extensão universitária na formação de professores de ciências da natureza**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2017.

SILVA, Nayara da; SILVA, Guilherme Henrique Gomes da; JULIO, Rejane Siqueira. Contribuições para a Formação Inicial de Professores de Matemática a partir de seu Envolvimento com um Projeto Extensionista Direcionado ao Público Idoso. **Boletim de Educação Matemática**, Rio Claro, v. 35, n. 70, p. 766-794, ago., 2021.

SILVA, Simone Gonçalves da. **A certificação pelo Exame Nacional do Ensino Médio**: implicações no currículo e no trabalho docente da educação de jovens e adultos. 2014. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014.

SILVA, Simone Gonçalves da. **Governamentalidade neoliberal, educação e modos de subjetivação**: o discurso do ENEM. 2018. 219f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.

SOUZA, Luciana Karined. Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a análise temática. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, n. 71, v. 2, p. 51-67, 2019.

SOUZA, Juliana Boanova. Iniciação à docência em um projeto de educação popular. **XX EREMAT- Encontro regional de estudantes de matemática da região sul**. Fundação Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Bagé/RS. nov. 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber – esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, 1991.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, [s. l.], ano XXI, n. 73, dez. 2000.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação* Jan/Fev/Mar/Abr, 2000, n. 13. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n13/n13a02.pdf>>. Acesso em: 19 maio. 2023.

THUM, Carmo. **Pré Vestibular público e gratuito**: o acesso de trabalhadores a universidade pública. 2000. 211f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

TREVISAN, Amarildo Luiz. **Terapia de Atlas**: Filosofia da Educação no contemporâneo. Caxias do Sul: Educus, 2020.

TREVISAN, Amarildo Luiz; OURIQUE, Maiane Liana Hatschbach; FAGUNDES, André Luiz de Oliveira; PEDROSO, Eliana Regina Fritzen. Filosofia da educação e imagens de docência: o professor viajante ou alquimista? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 53, jan./mar., 2013.

VELHO, Gilberto. **Observando o familiar**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

ZAGO, Nadir. Cursos pré-vestibulares populares: limites e perspectivas.
PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 26, n. 1, 149-174, jan./jun. 2008.

Apêndice A — Formulário *online*

O presente questionário faz parte da pesquisa "Identidade docente e saberes dos professores: uma perspectiva à partir do Desafio Pré-Universitário Popular"

Leva aproximadamente 5 minutos para ser respondido.

Prezado(a)

A referida pesquisa está sendo desenvolvida no curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Convidamos você a contribuir e participar deste trabalho respondendo ao questionário que segue. Agradecemos antecipadamente.

oleonardodeandrade@yahoo.com [Alternar conta](#)



* Indica uma pergunta obrigatória

E-mail *

Seu e-mail

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Título do projeto: Identidade docente e saberes dos professores: uma perspectiva a partir do Desafio Pré-Universitário Popular

Pesquisador responsável: Leonardo Pinheiro de Andrade

Orientadora: Prof. Dr^a. Simone Gonçalves da Silva

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Pelotas – Faculdade de Educação (UFPeL/FAE).

Telefone para contato: (53) 98412-5431

Endereço: Rua Alberto Rosa, 154. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas.

Convidamos o (a) prezado (a) a participar deste estudo, o qual tem como objetivo investigar como são adquiridos os saberes docentes de professores e professoras e qual sua relação na construção de suas identidades profissionais docentes à partir de sua participação como extensionistas no projeto Desafio Pré-Universitário Popular.

Este questionário é apenas uma etapa da pesquisa supramencionada, sendo um mapeamento que servirá para maiores aprofundamentos na pesquisa e as entrevistas semi-estruturadas. As respostas do questionário serão lidas apenas pelo pesquisador responsável e pela sua orientadora, estando estes, responsáveis por qualquer extravio ou vazamento das informações confidenciais.

O anonimato dos sujeitos será preservado em quaisquer circunstâncias previstas nesta pesquisa, sendo esses livres para desistirem de participar da pesquisa a qualquer momento, sem que isso venha a prejudicá-los, não gerando prejuízos morais, físicos ou custos aos mesmos.

Desde já, informamos que se pretende divulgar os resultados encontrados nesse estudo em periódicos e eventos da área da educação.

Mesmo não sendo a nossa intenção, este estudo poderá trazer algum constrangimento aos sujeitos do estudo, mas que serão amenizados pelo tratamento ético que teremos com os mesmos.

O autor compromete-se em esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida ou questionamento que os sujeitos venham a ter no momento da pesquisa ou, posteriormente, através dos telefones: (53) 98412-5431 ou por e-mail leonardo@leonardodeandrade.com

Após ter sido devidamente informado (a) de todos os aspectos desta pesquisa, seus propósitos, procedimentos e garantias de confidencialidade e ter esclarecido minhas dúvidas, concordo voluntariamente em participar deste estudo e autorizo a realização de entrevista sobre a temática proposta, podendo retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo.

Você aceita participar da presente pesquisa, está ciente das informações prestadas no termo de consentimento e autoriza a divulgação dos dados deste questionário para fins de resultados de pesquisa? *

- Sim
- Não

Qual é o seu nome? *

Sua resposta

Qual é o seu gênero? *

- Cisgênero
- Transexual
- Não binário
- Prefiro não dizer

Qual a sua identificação étnico-racial? *
(Categorias IBGE, 2010)

- Amarela
- Branca
- Indígena
- Parda
- Preta
- Prefiro não dizer

Qual sua idade? *

- 18 a 25 anos
- 26 a 40 anos
- 41 a 55 anos
- Mais de 55 anos

Qual seu maior grau de formação concluído? *

- Ensino Superior
- Pós-Graduação - Especialização
- Pós-Graduação - Mestrado
- Pós-Graduação - Doutorado
- Pós-Doutorado

A sua formação é: *

- Licenciatura
- Bacharel

Você está realizando alguma graduação? *

- Sim
- Não

Se sim, em qual área?

Sua resposta

Você possui mais de uma graduação? *

Sim

Não

Se sim, qual?

Sua resposta

Se possui pós-graduação, em qual área?

Sua resposta

Você foi professor/professora titular de turma no Desafio Pré-Universitário Popular?*

*

*Por professor/professora titular, entendemos: professores responsáveis pelo planejamento, elaboração e aulas das disciplinas, mesmo em docência compartilhada.

Sim

Não

Você exerceu docência compartilhada no Desafio Pré-Universitário Popular? *

Sim

Não

Você estava cursando primeira graduação enquanto atuava no Desafio Pré-Universitário Popular? *

Sim

Não

Você cursou primeira graduação de licenciatura enquanto atuava no Desafio Pré-Universitário? *

Sim

Não

Você lecionou disciplinas da sua área de formação no Desafio Pré-Universitário Popular? *

- Sim
- Não

Qual(is) disciplina(s) você leciona/lecionou? *

- História
- Sociologia
- Filosofia
- Geografia
- Português
- Redação
- Literatura
- Biologia
- Química
- Física
- Matemática
- Língua estrangeira - Inglês
- Língua estrangeira - espanhol
- Outra (neste caso, identifique abaixo)

Qual?

Sua resposta

Em que ano você ingressou no Desafio Pré-Universitário Popular? *

- Antes de 2000
- Entre 2000 e 2010
- Entre 2010 a 2015
- Entre 2015 a 2017
- Entre 2017 a 2019
- Depois de 2019

Você ainda faz parte do Desafio Pré-Universitário Popular? *

- Sim
- Não

Quanto tempo você permaneceu no Desafio Pré-Universitário Popular? *

- 1 ano
- 2 anos
- 3 anos
- 4 anos
- 5 anos ou mais

Você se dispõe a aprofundar a discussão da temática da identidade docente e saberes dos professores através de entrevista com o pesquisador?

- Sim
- Não

Apêndice B — Roteiro de entrevista

- 1) Para você, o que é ser professor/professora?
- 2) Como você se percebe na profissão?
- 3) O que você entende por saber docente?
- 4) Com relação ao contexto do Desafio Pré-Universitário Popular:
 - a) Quando e por que você ingressou no Desafio Pré-Universitário Popular?
 - b) Quais as contribuições para a sua prática pedagógica?
 - c) Como você se constituiu professor/professora?
 - d) Quais as contribuições para o seu desenvolvimento profissional docente?

Apêndice C — Termo de pesquisa

Título do projeto: Identidade docente e saberes dos professores: uma perspectiva a partir do Desafio Pré-Universitário Popular

Pesquisador responsável: Leonardo Pinheiro de Andrade

Instituição/Departamento: UFPel/FAE

Telefone para contato: (53) 8444-1845

Local da coleta de dados: Desafio Pré-Universitário Popular.

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade dos sujeitos cujos dados serão coletados através de questionários e de entrevistas, concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas pelo pesquisador responsável.

Pelotas,dede 201...

.....

Leonardo Pinheiro de Andrade
Professor responsável pela pesquisa

.....

Prof. Dr^a. Simone Gonçalves da Silva - UFPel
Professora orientadora

Apêndice D — Termo de consentimento livre e esclarecido

Título do projeto: Identidade docente e saberes dos professores: uma perspectiva a partir do Desafio Pré-Universitário Popular

Pesquisador responsável: **Leonardo Pinheiro de Andrade**

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Pelotas – Faculdade de Educação (UFPel/FAE).

Telefone para contato: (53) 98412-5431

Endereço: Rua Alberto Rosa, 154. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas.

Convidamos o (a) prezado (a) professor (a) a participar deste estudo, o qual tem como objetivo investigar como são adquiridos os saberes docentes de professores e professoras e qual sua relação na construção de suas identidades profissionais docentes à partir de sua participação como extensionistas no projeto Desafio Pré-Universitário Popular.

Este estudo justifica-se pela importância de estudar as implicações do Desafio Pré-Universitário Popular, como projeto de extensão da Universidade Federal de Pelotas, na formação de professores e professoras que atuaram como extensionistas no supracitado projeto.

Para se atingir o objetivo desta pesquisa faz-se necessário a realização de entrevistas com os professores e as professoras que atuaram como extensionistas no Desafio Pré-Universitário Popular a fim de compreender os sujeitos que vivenciaram esse processo. Assim, constituir maiores informações para a discussão.

Será importante a gravação das entrevistas, se assim aceitarem os sujeitos, para não se perder detalhes importantes das suas falas. Após a realização das entrevistas, elas serão transcritas e devolvidas aos sujeitos, para que esses possam incluir, excluir ou reescrever os seus depoimentos.

O material coletado através das observações e das entrevistas será utilizado exclusivamente com caráter científico, sendo lidas apenas pelo pesquisador responsável e pela autora da pesquisa, estando estes, responsáveis por qualquer extravio ou vazamento das informações confidenciais.

O anonimato dos sujeitos será preservado em quaisquer circunstâncias previstas nesta pesquisa, sendo esses livres para desistirem de participar da pesquisa

a qualquer momento, sem que isso venha a prejudicá-los, não gerando prejuízos morais, físicos ou custos aos mesmos.

Quanto aos benefícios da pesquisa, objetiva-se contribuir com a reflexão das questões relevantes de forma a promover mudanças na formação de professores, especificamente na extensão universitária. Ainda nessa linha de ação, acredita-se poder colaborar com outros contextos de formação inicial e continuada na medida em que se promovam discussões e análises das práticas desenvolvidas em seus meios acadêmicos que merecem, sempre que possível, serem revistas e reconstruídas com os atores que compõem o processo.

Desde já, informamos que se pretende divulgar os resultados encontrados nesse estudo em periódicos e eventos da área da educação.

Mesmo não sendo a nossa intenção, este estudo poderá trazer algum constrangimento aos sujeitos do estudo, mas que serão amenizados pelo tratamento ético que teremos com os mesmos.

O autor compromete-se em esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida ou questionamento que os sujeitos venham a ter no momento da pesquisa ou, posteriormente, através dos telefones: (53) 98412-5431 ou por e-mail leonardo@leonardodeandrade.com

Após ter sido devidamente informados (a) de todos os aspectos desta pesquisa, seus propósitos, procedimentos e garantias de confidencialidade e ter esclarecido minhas _____ dúvidas, eu _____ concordo voluntariamente em participar deste estudo e autorizo a realização de entrevista sobre a temática proposta, podendo retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo.

Assinatura e CI do entrevistado:

Declaramos, os abaixo assinados, que obtivemos de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa para a participação no estudo.

Assinatura do pesquisador responsável:

CI:

Anexo A — Convocação de estudantes para seleção

Figura 2 — Convocação de estudantes para seleção

Não havia dívida, agora, quanto ao que sucedera à fisionomia dos porcos. As criaturas de fora olhavam de um porco para um homem, de um homem para um porco e de um porco para um homem outra vez; mas já se tornara impossível distinguir quem era homem, quem era porco.

George Orwell

DESAFIO

CONVOCA REUNIÃO

26-5-95 (sexta) no DCE às 18 horas

Pauta: informes/adesões finais/seleção (critérios).