

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CIRLEI EVANGELISTA SILVA SOUZA

FORMADORES DE PROFESSORES NO ENSINO SUPERIOR:
OLHARES PARA TRAJETÓRIAS E AÇÕES FORMATIVAS

UBERLÂNDIA
2011

CIRLEI EVANGELISTA SILVA SOUZA

FORMADORES DE PROFESSORES NO ENSINO SUPERIOR:
OLHARES PARA TRAJETÓRIAS E AÇÕES FORMATIVAS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Doutorado, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de concentração: Educação Escolar
Linha de Pesquisa: Política, Saberes e Práticas Educativas

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Andréa Maturano Longarezi

UBERLÂNDIA
2011

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

S729f Souza, Cirlei Evangelista Silva, 1974-
2011 Formadores de professores no ensino superior : olhares para trajetórias e
ações formativas / Cirlei Evangelista Silva Souza. - 2011.

330 f. : il.

Orientadora: Andréa Maturano Longarezi.

Tese (doutorado) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Inclui bibliografia.

1. Educação – Teses. 2. Professores universitários - Formação - Teses. 3. Professores - Formação - Teses. 4. Educação - Estudo e ensino (Superior) – Teses. I. Longarezi, Andréa Maturano. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CIRLEI EVANGELISTA SILVA SOUZA

FORMADORES DE PROFESSORES NO ENSINO SUPERIOR:

OLHARES PARA TRAJETÓRIAS E AÇÕES FORMATIVAS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Doutorado, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

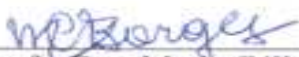
Área de concentração: Educação Escolar
Linha de Pesquisa: Política, Saberes e Práticas Educativas

Uberlândia, 30 de agosto de 2010.

Banca Examinadora



Prof. Dra. Andréa Maturano Longarezi
Universidade Federal de Uberlândia – UFU



Prof. Dra. Maria Célia Borges
Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM



Prof. Dr. Luis Eduardo Alvarado Prada
Universidade Federal da Integração Latino-Americana - UNILA



Prof. Dra. Geovana Ferreira Melo Teixeira
Universidade Federal de Uberlândia – UFU



Prof. Dr. Roberto Valdés Puentes
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Dedico esta tese:

À minha filha Clarissa, que com sua chegada trouxe uma luz diferente para minha vida e um sentimento de amor que parece não caber no coração.

A meu marido Josimar, pelo amor, pela dedicação e pela presença constante em minha vida.

AGRADECIMENTOS

E aprendi que se depende sempre, de tanta, muita, diferente gente. Toda pessoa sempre é as marcas das lições diárias de outras tantas pessoas. E é tão bonito quando a gente entende que a gente é tanta gente, onde quer que a gente vá. E é tão bonito quando a gente sente que nunca está sozinho, por muito mais que pense estar...

Gonzaguinha, 1982.

A Deus, por me fortalecer e abençoar em meus caminhos durante todo o tempo do doutorado, dando-me força, coragem e sabedoria para prosseguir.

Aos meus pais, Salvador e Onésima, pelas orações e palavras de afeto e incentivo. Mesmo não compreendendo muito desse universo acadêmico, vocês sempre me apoiaram em minhas escolhas, ainda que signifiquem momentos de ausência.

Aos meus irmãos, Gilson, Silvana, Cirlene, Gilmar e Marcelo, por estarem sempre comigo torcendo e incentivando-me na realização dos meus sonhos. Ao meu cunhado Aparício e minhas cunhadas Lucimara, Kelly e LÍlian, por participarem de minhas conquistas.

Aos meus sobrinhos e afilhados, Halê, Sinara, Mayara, Alex, Sâmara, Gabriel, Maria Eduarda, Marcelo, Emilly, Ana Clara, Ana Júlia e Letícia, pelos sorrisos que encanta, pela alegria contagiante, que são fontes de renovação. Lamento não poder estar com vocês em mais momentos de suas vidas...

À Nely, minha irmã de coração, pelo carinho dedicado a mim e por suas palavras de conforto nos momentos mais difíceis. Amizade que se fortalece com o tempo e que certamente será por toda a vida.

Aos meus familiares, tios, tias, primos, primas, padrinhos, pelas orações constantes e pela torcida para que eu alcance meus sonhos e objetivos.

Ao meu marido Josimar, pela paciência em minhas ausências, pelo carinho, pela amizade, pelo amor que me conforta, pelo bom humor que me faz sorrir, enfim, por sua presença em minha vida. Sem seu incentivo e confiança este processo teria sido bem mais difícil!

À minha filha Clarissa, por estar comigo nos meses finais da escrita desta tese, contribuindo para que esse momento deixasse de ser solitário.

Aos meus sogros José Maria e Eunice e aos meus cunhados e seus respectivos companheiros Edmar e Regiane, Márcia e Welington, pelas orações e pelas palavras de apoio que me incentivaram a continuar na luta pelo meu trabalho e formação.

Às amigas de longe e de perto, por participarem sempre comigo de minhas conquistas e alegrias, por me ouvirem e me apoiarem: Maria Teresa, Fernanda, Regina, Cristiane, Cidinha, Gizelda, Carla e Telma.

À professora Graça Cicillini, pelo aceite em trilhar comigo o percurso inicial em minha trajetória no doutorado.

À professora Andréa Maturano Longarezi, pela disponibilidade em me acolher, pela sensibilidade, carinho e paciência diante dos percalços vivenciados por mim, pela seriedade e compromisso com que ela trata a profissão docente. Agradeço também pelos conhecimentos construídos em suas orientações e no Geama (Grupo de Estudos sobre Aprendizagem na Perspectiva Marxista) e pela oportunidade de participação do Gepedi (Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e em Desenvolvimento Profissional dos Professores).

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação, pela possibilidade de reflexão sobre temáticas que contribuíram para a minha formação enquanto formadora de professores.

Aos professores Geovana Ferreira Melo Teixeira, Maria Célia Borges, Luis Eduardo Alvarado Prada e Roberto Valdés Pontes pelas contribuições valiosas oferecidas durante o exame de qualificação e a banca de defesa desta tese.

Aos colegas da turma de 2007 do Programa de Pós-graduação em Educação pelos momentos de construção coletiva e que trouxeram aprendizagens significativas para a minha vida. À Lúcia, pela serenidade e sabedoria apresentadas em nossas conversas e por me incentivar a persistir.

Aos secretários do Programa de Pós-graduação em Educação, James e Jeane, pelas orientações em questões acadêmicas, disponibilidade na resolução de problemas e por ouvirem-me em momentos de preocupação e angústia.

Aos colegas do Geama, do Gepedi e da Sociedade de Psicologia do Triângulo Mineiro (SPTM), pelo espaço de aprendizagem desenvolvido em nossas reuniões e pela possibilidade de troca de conhecimentos e vivências.

Aos professores do curso de Psicologia da UFU, especialmente os da área da Psicologia Escolar e Educacional (Agda Fontes, Celia Vectore, Eulália Maimone, Lúcia Helena e Sílvia Maria), por despertarem em mim o gosto pelo estudo dos processos de constituição do ser humano e por contribuírem para a minha constituição pessoal e profissional.

À Direção da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal (FACIP/UFU), pela autorização para que eu pudesse concluir o doutorado. À Betânia, coordenadora do curso de

Pedagogia, pelo carinho, apoio incondicional e por não ter medido esforços para criar as condições necessárias para o desenvolvimento e conclusão deste projeto. Aos colegas do curso de Pedagogia, pelas palavras de incentivo e conforto. À Lara, secretária do curso, pela paciência e dedicação na organização de minha vida profissional.

À Camila e à Maria Simone pela amizade construída no trajeto Uberlândia/Ituiutaba e pela disponibilidade de partilharem comigo de minhas preocupações, angústias e conquistas.

Aos meus alunos da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal (Facip/UFU), pela compreensão e carinho dedicados a mim desde o meu ingresso na instituição, pela torcida constante, pelas orações e por me possibilitarem participar de sua formação pessoal e profissional da mesma forma que participaram da minha. Às alunas que contribuíram como auxiliares de pesquisa durante o processo de organização dos dados.

A todos os formadores de professores da UFU, participantes da pesquisa, por dividirem comigo suas trajetórias de vida pessoal, acadêmica e profissional, além de permitirem que eu me adentrasse em suas vidas, seja no presente em suas salas de aula, seja no passado por suas memórias.

Aos funcionários da UFU (PROREH, Prograd, PROPP, PROEX) que disponibilizaram informações institucionais a serem utilizadas nesta pesquisa.

E, por fim, a todos(as) que contribuíram, de maneira direta ou indireta, para a realização deste trabalho e para mais esta conquista em minha vida!

*Eu tenho uma espécie de dever,
dever de sonhar,
de sonhar sempre,
pois sendo mais do que
um espectador de mim mesmo,
eu tenho que ter o melhor espetáculo que posso.
E assim me construo a ouro e sedas,
em salas supostas, invento palco,
cenário para viver o meu sonho
entre luzes brandas
e músicas invisíveis.*

(PESSOA, Fernando, 1982)

RESUMO

Este estudo teve como objetivo analisar a trajetória formativa dos formadores de professores da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), tendo em vista discutir a articulação entre a formação e a ação formadora desses profissionais. A partir de uma abordagem quanti-qualitativa, a pesquisa constituiu-se num estudo de caso e fundamentou-se na psicologia histórico-cultural. Os participantes dessa investigação foram os docentes da UFU que atuam em vinte e três cursos de licenciatura, ministrando aulas nas disciplinas do Núcleo de Formação Pedagógica: Didática; Estágio Supervisionado; Metodologia e Prática de Ensino; Psicologia da Educação; Política e Gestão da Educação; e Projeto Integrado de Prática Educativa (Pipe). Durante o desenvolvimento deste trabalho, os instrumentos utilizados foram questionários, entrevistas semiestruturadas, observações de aula e análise documental, o que permitiu traçar o perfil e a trajetória formativa dos docentes da UFU, apontando aspectos de seus percursos de formação pessoal, acadêmica e profissional; além de possibilitar um contato direto com o formador de professores em seu ambiente de atuação, conhecendo assim a situação que está sendo investigada e as relações que o docente estabelece com esse meio ao realizar sua prática pedagógica. Os resultados evidenciaram que: 1) os formadores de professores da UFU são, em sua maioria, do sexo feminino, têm o doutorado como titulação mínima e possuem uma experiência profissional significativa na área da educação; 2) a trajetória formativa deles imprime marcas sobremodo importantes, definidoras da singularidade profissional e pessoal de cada um; 3) há um ciclo reprodutor de um processo que tem sua origem na constituição do sujeito formador e sua continuidade na ação profissional deste, indicando uma forte relação entre as concepções e práticas formativas e concepções e práticas educativas formadoras de professores. Sendo assim, esses profissionais foram se constituindo docentes e atribuindo diferentes sentidos às suas vivências, mostrando-nos que a sua formação e as suas ações pedagógicas estão intrinsecamente relacionadas ao seu modo de ser e estar nos diversos contextos histórico-sociais. Os dados levantados constituem-se em ferramentas importantes que podem ajudar a pensar um processo de construção de um projeto coletivo de formação continuada dos e para os formadores de professores. Isso atenderia à necessidade apreendida de se consolidar institucionalmente um espaço de construção conjunta, a partir do qual os docentes possam realizar seu processo de desenvolvimento e socialização profissional, fazendo com que a unidade formação-ação possa alinhar-se sob a égide da transformação.

Palavras-chave: Formação de formadores de professores. Ensino Superior. Trajetória de formação. Ação formativa. UFU.

ABSTRACT

The main objective of this study was to put through analysis the formative path of the teacher-trainers of Universidade Federal de Uberlândia (UFU), trying to discuss the articulation between the formation and the formative action of these professionals. From a qualitative-quantitative approach, the research was a case study and it was based on the historical-cultural psychology. The subjects of this work were teachers from UFU that teach on twenty-three degree courses, lecturing on Núcleo de Formação Pedagógica: Didática; Estágio Supervisionado; Metodologia e Prática de Ensino; Psicologia da Educação; Política e Gestão da Educação and Projeto Integrado de Prática Educativa (Pipe). During the construction of this work, the research instruments were question sheets, pre-formulated interviews, classes observation and data base analysis, that allowed tracing a profile and the formative path of teacher-trainers of UFU, pointing aspects of their personal, academic and professional background; and to turn possible a direct contact with those teachers on their field of action, acknowledging the state that's being investigated and the relations that the teachers make within this environment while showing their pedagogical practices. The outcomes shown that: 1) most of the teacher-trainers of UFU are, on its majority, females, with minimal doctor degree and also have a good professional experience on the education field; 2) their formative path prints signifying marks, that defines ones personality and professional experience; 3) there's an ongoing reproductive circle of a process that comes from the construction of the future teacher and goes to the professional life, indicating a strong relation between the conceptions and the formative practices and the conceptions and the teacher-trainers educative practices. So, these future-teachers became teachers and gathered different meanings to their experiences, it showed us that their formation and their pedagogical actions are intrinsic related to their background on the most different social-historical contexts. The results are important tools that can help us thinking of a collective construction project of continuous formation to the teacher-trainers. That would solve the need to create a collective construction inside the institution, that, the teachers could do their professional development and socialization, so that the action-formation unity could walk together with the transformation basis.

Keywords: Teacher-trainers formation. Major degree. Formation path. Formative action. UFU.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1- Convergência de várias fontes de evidências	61
---	----

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - Participação dos formadores de professores na pesquisa por área (UFU, 2010).	65
GRÁFICO 2 - Número de questionários enviados para os formadores de professores por Campi (UFU, 2010).	68
GRÁFICO 3 - Número de questionários enviados e questionários devolvidos por Campi (UFU, 2010).	69
GRÁFICO 4 - Sexo dos formadores de professores da UFU (UFU, 2010).	86
GRÁFICO 5 - Sexo e faixa etária dos formadores de professores da UFU (UFU, 2010).	88
GRÁFICO 6 - Rede de ensino onde os formadores de professores da UFU cursaram o Ensino Fundamental e Médio (UFU, 2010).	90
GRÁFICO 7 - Rede de ensino onde os formadores de professores realizaram seus cursos de graduação (UFU, 2010).	95
GRÁFICO 8 - Titulação dos formadores de professores (UFU, 2010).	97
GRÁFICO 9 - Tempo de ingresso dos formadores de professores no mercado (UFU, 2010).	100
GRÁFICO 10 - Tempo de atuação dos formadores de professores na área da educação (UFU, 2010).	106
GRÁFICO 11 - Formadores de professores que realizaram atividades de ensino no ano de 2009 (UFU, 2010).	111
GRÁFICO 12 - Formadores de professores que supervisionaram estágios no ano de 2009 (UFU, 2010).	113
GRÁFICO 13 - Formadores de professores que desenvolveram projetos de extensão no ano de 2009 (UFU, 2010).	116
GRÁFICO 14 - Formadores de professores que realizaram atividades de pesquisa no ano de 2009 (UFU, 2010).	117
GRÁFICO 15 - Aspectos da prática pedagógica contribuintes para a formação dos futuros professores (UFU, 2010).	120
GRÁFICO 16 - Momentos do processo formativo relevantes para a formação dos formadores de professores (UFU, 2010).	125

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Relação dos Cursos de Licenciatura da Universidade Federal de Uberlândia – Campi Uberlândia e Pontal (UFU, 2009).	62
QUADRO 2 - Relação das disciplinas de caráter pedagógico nos Cursos de Licenciatura da Universidade Federal de Uberlândia – Campi Uberlândia e Pontal (UFU, 2009).	63
QUADRO 3 - Informações sobre os formadores de professores participantes da entrevista (UFU, 2010).	133
QUADRO 4 - Situações observadas relacionadas aos objetivos da disciplina Estágio Supervisionado (UFU, 2010).	238

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 -	Tempo de ingresso dos professores na UFU (UFU, 2010).	64
TABELA 2 -	Número de questionários enviados e devolvidos divididos por campus , área e curso (UFU, 2010).	66
TABELA 3 -	Concordância dos formadores de professores sobre a participação na entrevista e na observação em sala de aula (UFU, 2010).	67
TABELA 4 -	Alunos matriculados nas diferentes modalidades de curso oferecidas pela UFU (UFU, 2010).	83
TABELA 5 -	Faixa etária dos professores da UFU (UFU, 2010).	84
TABELA 6 -	Titulação dos professores da UFU (UFU, 2010).	85
TABELA 7 -	Sexo e curso de graduação dos formadores de professores da UFU (UFU, 2010).	87
TABELA 8 -	Estado civil e quantidade de filhos dos formadores de professores da UFU (UFU, 2010).	89
TABELA 9 -	Professores que cursaram o Ensino Médio profissionalizante e não profissionalizante (UFU, 2010).	91
TABELA 10 -	Cursos profissionalizantes e de graduação cursados pelos formadores de professores (UFU, 2010).	92
TABELA 11 -	Cursos de pós-graduação cursados ou não pelos formadores de professores na área da educação (UFU, 2011).	93
TABELA 12 -	Modalidade da graduação cursada pelos formadores de professores da UFU (UFU, 2010).	94
TABELA 13 -	Instituições de Ensino Superior onde os formadores de professores fizeram seus cursos de graduação (UFU, 2009).	96
TABELA 14 -	Titulação dos formadores de professores por curso (UFU, 2010).	99
TABELA 15 -	Setores em que são divididas as funções desempenhadas pelos formadores de professores fora da área da educação (UFU, 2010).	101
TABELA 16 -	Atividades realizadas pelos formadores de professores no setor administrativo (UFU, 2010).	101
TABELA 17 -	Atividades realizadas pelos formadores de professores no setor de serviços (UFU, 2010).	101
TABELA 18 -	Atividades realizadas pelos formadores de professores no setor da saúde (UFU, 2010).	102

TABELA 19 - Atividades realizadas pelos formadores de professores no setor comercial (UFU, 2010).	102
TABELA 20 - Atividades realizadas pelos formadores de professores no setor financeiro (UFU, 2010).	102
TABELA 21 - Atividades realizadas pelos formadores de professores no setor artístico (UFU, 2010).	102
TABELA 22 - Atividades realizadas pelos formadores de professores no setor de engenharia e metalurgia (UFU, 2010).	102
TABELA 23 - Funções desempenhadas pelos formadores de professores na área da educação, exceto docência (UFU, 2010).	103
TABELA 24 - Atividades realizadas pelos formadores de professores na área de gestão acadêmica (UFU, 2010).	104
TABELA 25 - Atividades realizadas pelos formadores de professores na área de suporte ao ensino (UFU, 2010).	104
TABELA 26 - Atividades realizadas pelos formadores de professores na área de pesquisa (UFU, 2010).	104
TABELA 27 - Atividades realizadas pelos formadores de professores na área de ensino complementar (UFU, 2010).	104
TABELA 28 - Atividades realizadas pelos formadores de professores na área de suporte psicopedagógico (UFU, 2010).	104
TABELA 29 - Atividades realizadas profissionalmente pelos formadores de professores na área da educação como docente (UFU, 2010).	105
TABELA 30 - Tempo de ingresso dos formadores de professores no mercado de trabalho e tempo de ingresso deles na educação (UFU, 2010).	108
TABELA 31 - Atuação dos formadores de professores por nível de ensino (UFU, 2010).	109
TABELA 32 - Tempo médio de atuação dos formadores de professores por nível de ensino (UFU, 2010).	110
TABELA 33 - Quantidade de disciplinas ministradas pelos formadores de professores (UFU, 2010).	112
TABELA 34 - Disciplinas ministradas pelos formadores de professores por área (UFU, 2010).	113
TABELA 35 - Estágios oferecidos pelos formadores de professores no ano de 2009 (UFU, 2010).	114

TABELA 36 - Projetos de extensão desenvolvidos pelos formadores de professores em 2009 por área (UFU, 2010).	116
TABELA 37- Pesquisas desenvolvidas pelos formadores de professores em 2009 por temáticas (UFU, 2010).	118
TABELA 38 - Momentos do processo formativo dos formadores de professores considerados como relevantes para sua formação (UFU, 2010).	123
TABELA 39 - Outro momento relevante para a formação dos formadores de professores (UFU, 2009).	125
TABELA 40 - Cidades de origem dos formadores de professores da UFU (UFU, 2010).	134
TABELA 41 - Número de professores nos diferentes níveis de ensino na família (UFU, 2010).	149
TABELA 42 - Formadores que ingressaram no mercado de trabalho diretamente no magistério como docentes em diferentes níveis de ensino (UFU, 2010).	185
TABELA 43 - Concepções dos entrevistados sobre ser professor formador no Ensino Superior (UFU, 2010).	198
TABELA 44 - Práticas formativas consideradas pelos formadores de professores como importantes para a formação do professor (UFU, 2010).	229

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Andes	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
Anfope	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
Anpae	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
Anped	Associação Nacional de Pós-Graduação em Pesquisa em Educação
ANPEPP	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CB	Ciências Biomédicas
Celin	Central de Línguas
CE	Ciências Exatas
Cemepe	Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz
Cepes	Centro de Pesquisas Econômico-Sociais
CH	Ciências Humanas
Congrad	Conselho de Graduação
Consun	Conselho Universitário
DE	Dedicação Exclusiva
Diado	Divisão de Apoio Docente
Diren	Diretoria de Ensino de Graduação
Edufu	Editora da UFU
Eseba	Escola de Educação Básica
Estes	Escola Técnica
Faepu	Fundação de Assistência, Estudo e Pesquisa em Uberlândia
Faesu	Fundação de Assistência ao Estudante Universitário
FAU	Fundação de Apoio Universitário
Fies	Programa de Financiamento Estudantil
Forgrad	Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras
Forumdir	Fórum dos Diretores de Faculdades
Fundap	Fundação de Desenvolvimento Agropecuário
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IGC	Índice Geral de Cursos da Instituição
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC	Ministério da Educação
Muna	Museu Universitário de Arte
NFP	Núcleo de Formação Pedagógica
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
Peic	Programa de Extensão Integração UFU/Comunidade
PET	Programa de Educação Tutorial
Pibeg	Programa Institucional de Bolsas de Graduação da UFU
Pibid	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
Pide	Plano Institucional de Desenvolvimento e Expansão
PIEEX	Programa Institucional de Estágio Acadêmico de Extensão Remunerado
PROEX	Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis
PROEXT	Programa de Extensão Universitária do Ministério da Educação
Prograd	Pró-Reitoria de Graduação
PROPP	Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação
PROREH	Pró-Reitoria de Recursos Humanos
Prouni	Programa Universidade para Todos
RTU	Fundação Rádio e TV Educativa de Uberlândia
TVU	TV Universitária
UFMG	Universidade de Minas Gerais
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
Undime	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unesp	Universidade Estadual Paulista
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	01
CAPÍTULO 1: A Docência no Ensino Superior e a formação dos formadores de professores.	13
1.1 A Docência no Ensino Superior: a identidade e os saberes dos formadores de professores	13
1.1.1 Quem é o formador de professores do Ensino Superior: discutindo a identidade profissional docente	14
1.1.2 Os saberes necessários à docência no Ensino Superior	24
1.2 A Formação dos Formadores de Professores: os processos de constituição do ser docente	28
1.2.1 A formação inicial do docente do Ensino Superior	31
1.2.2 A formação continuada do docente do Ensino Superior	35
1.3 O Papel da Universidade na Formação dos Professores: a importância do apoio institucional e do acompanhamento do docente em sua carreira	41
1.3.1 A formação de professores na Universidade Federal de Uberlândia	43
1.3.2 A formação continuada dos professores da Universidade Federal de Uberlândia: um breve relato de suas ações	48
1.4 Os Aportes Teóricos da Psicologia Histórico-Cultural: subsídios para a compreensão do processo de formação dos formadores de professores	51
CAPÍTULO 2: Em busca da trajetória e das ações formativas dos formadores de professores: o percurso metodológico da pesquisa	56
2.1 A Pesquisa quanti-qualitativa enquanto abordagem metodológica	58
2.2 O caso em estudo	60
2.3 A pesquisa: percurso metodológico	61
2.3.1 Os instrumentos utilizados	68
2.3.1.1 Questionário	68
2.3.1.2 Entrevista	71
2.3.1.3 Observação em sala de aula	72
2.3.1.4 Análise documental	73

2.3.2 Os procedimentos utilizados	73
2.3.2.1 Primeira etapa: Questionário	73
2.3.2.2 Segunda etapa: Entrevista	74
2.3.2.3 Terceira etapa: Observação em sala de aula	76
2.3.2.4 Quarta etapa: Análise documental	77
2.4 A forma de tratamento e análise dos dados	78
2.4.1 Primeiro movimento de análise	78
2.4.2 Segundo movimento de análise	80
CAPÍTULO 3: O perfil dos formadores de professores da UFU	81
3.1 O contexto de atuação e constituição dos formadores de professores em estudo: o perfil institucional da UFU	81
3.2 Quem são os formadores de professores da UFU	86
3.2.1 Identificação	86
3.2.2 Formação Acadêmica	90
3.2.3 Percurso Profissional	100
3.2.4 Aspectos da prática pedagógica considerados pelos formadores de professores como contribuintes para a formação de seus alunos	119
3.2.5 Momentos do processo formativo considerados pelo formador de professores relevantes para a sua formação	122
CAPÍTULO 4: A trajetória formativa dos formadores de professores da UFU	131
4.1 A trajetória familiar dos formadores	134
4.1.1 Quem sou eu: a origem familiar dos formadores de professores	134
4.1.2 Tornar-se professor: as influências recebidas pelos formadores de professores nesse processo	148
4.2 A trajetória acadêmica dos formadores	157
4.2.1 Início da vida acadêmica: o ingresso e a relação dos formadores de professores com a escola	157
4.2.2 Lembranças marcantes enquanto estudantes: as memórias dos formadores de professores sobre a escola	166
4.2.3 Lembranças marcantes enquanto estudantes: as memórias dos formadores de professores sobre os docentes	172

4.2.4 O passado acadêmico dos formadores de professores: influências na escolha da profissão e na prática pedagógica	180
4.3 A trajetória profissional dos formadores	185
4.3.1 O ingresso dos formadores de professores no magistério	185
4.3.2 Ser professor formador no Ensino Superior	197
4.3.3 Os processos de aprendizagem e ensino dos formadores de professores	204
4.3.4 As características, os saberes e as práticas dos formadores de professores	212
CAPÍTULO 5: A prática pedagógica dos formadores de professores da UFU	234
5.1 Os objetivos que orientam as ações do docente	235
5.2 As práticas pedagógicas utilizadas pelo professor na formação de seus alunos	244
5.3 Os conteúdos que foram trabalhados durante as aulas: políticos, disciplinares, pedagógicos e humanos	255
5.4 A unidade teoria-prática na formação do professor	263
A formação de formadores de professores: indicativos para a construção de um projeto institucional	269
REFERÊNCIAS	285
APÊNDICES	300
- APÊNDICE A: Carta aos coordenadores dos cursos de licenciatura da UFU	
- APÊNDICE B: Questionário de Identificação	
- APÊNDICE C: Roteiro da Entrevista	
- APÊNDICE D: Roteiro da Observação de aula	
- APÊNDICE E: Carta enviada aos formadores de professores da UFU	
- APÊNDICE F: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido enviado aos formadores de professores da UFU	

INTRODUÇÃO

Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuida do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa mas não desiste.

(FREIRE, 1996)

Este trabalho representa, sobretudo, esta luta, o cuidado com o olhar que precisamos lançar para a formação de professores, principalmente naquilo que se refere à formação dos formadores desses profissionais,¹ considerada aqui as condições objetivas e subjetivas desse processo. Nesse sentido, a pesquisa que aqui será tratada surgiu de nossas² inquietações e preocupações com a qualidade da educação oferecida para crianças e adolescentes que frequentam as milhares de escolas brasileiras e, por isso, se concentra na formação daqueles que formam os professores.

Durante o nosso percurso de formação inicial – ainda como aluna do curso de graduação em Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia, enquanto estagiária na área de Psicologia Escolar e Educacional e durante a participação em projetos de extensão voltados para o desenvolvimento profissional de professores que trabalhavam na educação infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental □ vivenciamos situações que demonstravam as dificuldades de professores ao lidarem com questões relacionadas ao comportamento e à aprendizagem de seus alunos, o que refletia na não aprendizagem dos conteúdos apresentados por aqueles docentes no cotidiano escolar.

Em decorrência dessas preocupações, desenvolvemos nosso mestrado na área da Educação, de 2002 a 2004, realizando um processo de formação continuada em serviço com as educadoras de uma instituição não governamental da cidade de Uberlândia- MG, para que pudessemos refletir, juntamente com elas, sobre algumas alternativas para melhorar suas práticas e, conseqüentemente, o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças por elas atendidas.

¹ Nesse trabalho, consideramos como formadores aqueles profissionais que atuam nos processos formativos de aprendizagem da docência de futuros professores, ou seja, os docentes que ministram disciplinas pedagógicas em geral, aqueles que trabalham nos cursos de licenciatura com as disciplinas pedagógicas e os professores que atuam com Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, disciplinas específicas das diferentes áreas do conhecimento.

² Optamos por escrever o texto na primeira pessoa do plural (nós) por acreditarmos que ele foi construído em nossa relação com os outros e com a participação de muitas vozes: eu pesquisadora, professora orientadora, professores participantes, dentre outras.

Nesse sentido, buscávamos conhecer o que as impedia de transpor para a atuação cotidiana delas as aprendizagens que adquiriram durante o desenvolvimento profissional. Naquele momento, trabalhamos com professoras que não possuíam o curso superior e, por isso, alguns questionamentos se fizeram presentes: como profissionais sem formação em nível de graduação poderiam atuar no processo de formação de crianças? A graduação poderia colaborar para que as professoras pudessem construir e ampliar o repertório de práticas a serem realizadas no cotidiano delas? A falta dessa formação poderia ser suprida com propostas de formação continuada? Onde esta deveria ser realizada?

Com o desenvolvimento da pesquisa, fomos percebendo que, além da falta de uma formação nesse nível, outras questões precisavam ser pensadas, pois interferiam direta ou indiretamente no trabalho daquelas professoras, sendo elas de ordem pessoal, profissional, econômica, social e outras. Concomitante à realização da pesquisa, ao cursarmos uma disciplina intitulada “Formação docente e práticas pedagógicas”, discutimos, dentre outras temáticas, sobre os paradigmas da formação docente, a identidade, os saberes do professor e a profissionalização nessa área. Essa vivência nos permitiu refletir sobre a complexidade do processo de constituição do ser docente, concluindo que este não se inicia somente a partir do momento em que o futuro professor ingressa na universidade.

Em 2004, no mesmo ano em que defendemos a dissertação, tivemos nossa primeira experiência formal como docente no Ensino Superior em uma faculdade particular do interior do estado de Goiás, ministrando aulas para o curso de Pedagogia, ou seja, iniciamos nossa trajetória como formadoras de professores. E, desde então, trabalhamos em diferentes cursos de licenciatura como Biologia, Educação Física, Física, Geografia, História, Normal Superior, Pedagogia e Psicologia em instituições particulares e em uma universidade pública das cidades de Ituiutaba-MG, Patos de Minas-MG e Uberlândia-MG, sempre ministrando conteúdos relacionados à Psicologia e à Psicopedagogia.

Acreditamos que por sermos dessa área, os nossos alunos compartilhavam conosco suas preocupações e angústias no que se refere à formação inicial recebida na graduação, considerando-a aquém das exigências impostas pela realidade educacional na atualidade. E, também, sobre os professores que apresentavam, principalmente, inadequação em suas atitudes e seus comportamentos, ausência de uma formação pedagógica e de desejo de estar na profissão.

Essas experiências nos permitiram conhecer um outro lado até então desconhecido por nós, que dizia respeito à formação em nível de graduação que os futuros docentes recebiam e que seria a base que lhes permitiria desempenhar futuramente e de maneira adequada a função

deles enquanto professores. Então, que formação era essa? Por que os alunos sentiam que não estavam sendo atendidos em suas necessidades formativas? Quem eram os seus professores formadores? Como estes influenciavam na formação daqueles discentes? Por que aqueles professores tinham escolhido a docência? Eles conseguiam identificar e atender às necessidades formativas dos seus alunos?

Tais questionamentos fizeram com que voltássemos nosso olhar para a pessoa do professor formador, sua identidade, seus saberes, suas práticas e como esses aspectos podem influenciar os seus alunos na universidade, fazendo-nos pensar se a formação que esse profissional recebe em sua trajetória de vida pessoal e profissional é suficiente para que ele possa atuar adequadamente como formador de futuros professores.

Para trabalhar no Ensino Superior, o docente precisa reconhecer que ele passa por situações complexas e diferenciadas no interior de cada curso que leciona e de cada disciplina que ministra. E, para isso, em razão das exigências pessoais, profissionais, organizativas, pedagógicas e psicológicas as quais está exposto, precisa ter, além do domínio do conteúdo específico, “outras habilidades inerentes ao exercício da profissão de professor, que lhes possibilitem desenvolver processos significativos de ensino e aprendizagem.” (CHAVES, 2001, p. 150).

Em se tratando da formação recebida por esse profissional, sabemos que muito ainda precisa ser feito, visto que, apesar de percebermos investimentos na implementação de políticas públicas relacionadas à formação de professores, o foco quase sempre é dado aos processos de formação de docentes da educação básica – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. De maneira geral, a docência no Ensino Superior é, ainda, um campo que desperta pouco interesse, sendo que somente recentemente essa área passou a fazer parte das discussões empreendidas por estudiosos e teóricos que discutem a qualidade da educação no Brasil.

O docente nesse nível de ensino vivencia inúmeros problemas que comprometem a sua atuação e, conseqüentemente, a formação de seus alunos, exemplo disso seria o despreparo apresentado na sala de aula e o desconhecimento de seu papel e responsabilidade no processo de ensino e de aprendizagem dos discentes, aspectos estes que ele deveria se conscientizar a partir do momento em que ingressa no cotidiano escolar. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002). Hoje sabemos que os anos de estudos dos professores em suas áreas específicas e algumas experiências significativas não bastam para que eles obtenham sucesso na tarefa de ensinar.

Em virtude desse fato, podemos perceber uma preocupação de estudiosos da educação com relação à inserção e às práticas desenvolvidas por esse docente no ensino que estão

voltadas para sua formação e seu processo de desenvolvimento profissional. Esse aspecto pode ser verificado, nos últimos anos, a partir do crescimento no número de pesquisas realizadas em nosso país sobre a formação e profissionalização docente.

Um estudo realizado por André (2007), sobre as teses e dissertações defendidas em 1992 e 2002, verificou um significativo aumento no interesse dos alunos de pós-graduação em temáticas relacionadas à formação docente. Em 2002, o percentual de trabalhos sobre esse tema ficou em torno de 25%, enquanto que em 1992 havia sido de 6%. Uma explicação para isso, segundo a pesquisadora, refere-se às mudanças nas políticas governamentais que têm enfatizado o papel da formação docente na melhoria da qualidade da educação escolar, bem como no sucesso ou fracasso dos alunos na escola.

Concordamos que não podemos desvincular a qualidade das aprendizagens dos alunos da qualidade do desempenho profissional dos professores, sendo que essa última tem sido considerada muito precária. Mas também não podemos generalizar e acreditar que todos os professores não possuem as habilidades e as competências necessárias para ensinar, ou mesmo que não sejam social e nem eticamente comprometidos com a prática e com o trabalho. (LIBÂNEO, 2002).

A questão é que, no Brasil, é notória a quantidade de afirmações sobre a relevância do professor para a melhoria da qualidade do ensino. Acreditamos que a docência é, realmente, uma atividade de grande relevância social, mas não podemos reduzir os problemas vivenciados pela educação brasileira à formação e à atuação dos professores. E, ainda, certamente não será a educação e a formação docente que transformarão, sozinhas, a sociedade, mas sabemos da importância do papel que as duas têm a cumprir dentro do cenário social que vivemos, visto as repercussões que a última possui na sala de aula, na escola e, conseqüentemente, na sociedade de forma geral.

E o que percebemos é “uma tendência bastante forte e recorrente, em nosso país e em vários outros países, de se responsabilizar, e/ou de se culpabilizar, os professores e as professoras por todas as mazelas da educação escolar.” (PEREIRA, 2007, p. 83). Todos se esquecem de que outras questões precisam ser pensadas, especialmente aquelas que consideram o contexto social mais amplo, como as condições de trabalho dos professores que envolvem salário, jornada de trabalho, autonomia profissional, número de alunos por sala, infraestrutura das escolas, recursos materiais e didáticos.

Junto a estas, podemos também acrescentar outras questões que interferem no desempenho dos professores como: a formação realizada em nível de graduação e a não oferta de formação continuada; falta de domínio dos conteúdos, de uma sólida cultura geral, e dos

procedimentos da docência; dificuldade em lidar com os problemas de ordem social e psicológica vivenciados pelos alunos e a falta de políticas educacionais que regulamentem a profissão docente. (LIBÂNEO, 2002).

Outro dado considerado importante por nós, produzido pela proposta de André (2007), diz respeito à mudança nos conteúdos da pesquisa sobre a formação docente. Em 1992, o interesse maior versava sobre o que comumente se chama de formação inicial com 45,7% dos trabalhos, seguido pela formação continuada com 25,7% e pela identidade e profissionalização docente com 20%. Em 2002, percebemos um aumento do interesse dos pesquisadores em relação a essa última temática com 37,6%, enquanto que a formação inicial ficou com 24% e a formação continuada 26%. Dessa forma, verificamos que há, em 2002, uma valorização e destaque da pessoa do professor, sendo estudados aspectos voltados às suas representações, valores, crenças, opiniões, saberes, práticas e sua identidade profissional. (ANDRÉ, 2007).

Esse cenário nos aponta para a necessidade de pensarmos o desenvolvimento profissional atrelado ao desenvolvimento pessoal, considerando que as crenças, os conhecimentos, os objetivos de cada pessoa são fundamentais para a atuação docente, pois cada uma “tem sua própria subjetividade, seus valores, seus afetos, suas crenças, seus sentimentos, suas opiniões...” E que o processo de “ensinar não é algo neutro; tem carga afetiva.” (ENRICONE, 2007, p. 154).

O que observamos é que frente às exigências vivenciadas durante a atuação, os docentes são questionados exclusivamente no que se refere à competência técnica utilizada por eles, como se somente ela influenciasse em seu desempenho para ensinar. Assim, a dimensão pessoal não é considerada, ou seja, aquilo que ele é, sente, vive, enfim suas expectativas não são computadas como aspectos que afetam a qualidade do ensino.

Nesse sentido, mesmo com a ênfase dada à pessoa do professor, essa temática ainda se manteve ausente nos estudos acadêmicos, conforme podemos observar em outra pesquisa realizada também por André (2007), a partir das dissertações e teses defendidas no período de 1990 a 1998 nos programas de pós-graduação do país. Nessa pesquisa ficou evidente que 72% dos 410 resumos analisados enfocaram os cursos de formação inicial, 17,8% as propostas de formação continuada e 10,2% a identidade e profissionalização docente, situação semelhante àquela verificada pela pesquisadora e sua equipe em 1992.

Brzezinski e Garrido (2001), em um estudo relativo à produção apresentada pelo Grupo de Trabalho de Formação de Professores,³ no período de 1992 a 1998, afirmaram que não houve trabalhos que tenham discutido o formador dos futuros professores, ressaltando a lacuna existente e a importância de serem realizados estudos sobre esse docente.

Essas mesmas autoras, em outro levantamento apresentado em 2007 e que foi realizado em programas de pós-graduação do Brasil, no período de 1997 a 2002, mostrou que o Ensino Superior e as práticas dos formadores de professores começaram a fazer parte das agendas de pesquisa ao surgir como temática de estudo em sete das oitenta e nove teses e dissertações analisadas que discutiram a formação docente. Tal fato se deve, segundo as pesquisadoras, à preocupação da academia com a qualidade da prática docente desenvolvida pelos professores formadores, mesmo que a questão do ensino nas licenciaturas seja um tema que não aparece de forma significativa nas pesquisas mais recentes.

Ainda em relação a essa lacuna, Nascimento (2009) realizou uma pesquisa nos trabalhos publicados entre os anos de 2000 e 2004 em periódicos de circulação nacional⁴ e constatou que apesar de o Ensino Superior ter aparecido de forma significativa nos estudos realizados, como já havia verificado Brzezinski e Garrido (2007), o professor formador se manteve ausente em discussões relacionadas às suas trajetórias, profissionalização e identidade.

Além da carência de pesquisas, como dito anteriormente, interligadas a essa temática, nosso interesse pelo formador de professores se justifica também por acreditarmos que informações sobre sua trajetória formativa poderão auxiliar a compreender qual o referencial utilizado por ele nas ações formativas que desenvolve com seus alunos e, assim, qual o tipo de professor ele trabalhará para formar.

Argumentando a favor da importância de serem conhecidos e pensados os perfis dos formadores de professores na formação inicial e continuada, Libâneo (2002, p. 40-41) ressalta a necessidade de eles possuírem uma qualificação específica, pois

não é mais aceitável que as licenciaturas mantenham professores que não possuem uma preparação pedagógico-didática. É preciso que dominem princípios elementares da didática, da psicologia da aprendizagem, da teoria do conhecimento, que fique claro para todos que a docência de qualquer conteúdo científico e cultural supõe uma transposição pedagógico-didática e o domínio de saberes pedagógicos (como condição para aprendizagem eficaz), o conhecimento das características sociais e culturais dos aprendentes.

³ O Grupo de Trabalho (GT) Formação de Professores pertence à Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED).

⁴ Revista Brasileira de Educação, Educação e Sociedade, Cadernos de Pesquisa, Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos e Universidade e Sociedade (Revista da ANDES).

Pimenta e Anastasiou (2007, p. 37) parecem concordar com o autor ao afirmarem que a preocupação com “a qualidade dos resultados do ensino superior, sobretudo daqueles do ensino de graduação, aponta para a importância da preparação no campo específico e no campo pedagógico de seus docentes.” Ou seja, acredita-se que o grau de qualificação dos docentes é um fator essencial para a implementação da qualidade na educação, que está em constante transformação.

Contudo, apesar do número expressivo de pesquisas terem apresentado as posições dos docentes, faltou ouvir “os professores do ensino superior sobre as demandas e desafios da sociedade do conhecimento para a formação do profissional das diferentes áreas e a formação dos professores em particular.” (BRZEZINSKI; GARRIDO, 2007, p. 72).

A necessidade de se investigar mais sobre a formação dos professores do Ensino Superior deve-se também ao fato de que, atualmente, em nosso país, percebemos um aumento expressivo no número de ingressantes no Ensino Superior, em decorrência da ampliação de vagas causada pela expansão que acontece nesse nível de ensino e também pelos incentivos oferecidos pelo governo federal.⁵ A universidade “de um lugar reservado a poucos privilegiados, tornou-se um lugar destinado ao maior número possível de cidadãos.” (ZABALZA, 2004, p. 25).

Tal fato impulsiona uma maior contratação de professores que segundo dados do Censo do Ensino Superior realizado pelo INEP sofreu aumento de aproximadamente 154%, ou seja, foi de 109 mil em 1980 para 279 mil em 2004. Esse crescimento foi de 53% em instituições públicas e 270% em instituições privadas. (PASSOS, 2007).

É nesse contexto de expansão e transformações que se justifica a preocupação com a necessidade de se pensar e se investir em uma melhor formação para a docência. Leite e Ramos (2007, p. 32) argumentam que

essa necessidade tem sido reclamada por movimentos de estudantes e por avaliações dos cursos que revelam situações graves de insucesso escolar. No entanto, há também que dizer que alguns docentes têm reclamado essa formação e até a tem procurado, mesmo sem conviver com situações de insucesso escolar.

Essa problemática acaba por impulsionar discussões em relação à formação e ao exercício profissional da docência, nas várias modalidades do Ensino Superior, em que alguns aspectos ainda precisam ser refletidos: os processos de produção da identidade dos professores e do saber ensinar em situações concretas, considerando os saberes da

⁵ Exemplo: as bolsas de estudo do PROUNI (Programa Universidade para Todos) e os “empréstimos” do FIES (Programa de Financiamento Estudantil).

experiência, os específicos e os pedagógicos; o lugar da pesquisa na formação e na atividade docente; o imaginário deles sobre a profissão, o ensino, os alunos, a escola; o significado do estágio enquanto relação entre teoria e prática na formação dos professores; o potencial das teorias sobre professor reflexivo e a importância da reflexão (coletiva) na formação e na mudança de práticas. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

Além dessa proposta de ampliação da discussão sobre essa temática, é relevante ressaltar que os formadores de professores também precisam ser valorizados enquanto profissionais e enquanto pessoas, pois deles são exigidos a cada dia novas propostas de ensino, novas maneiras de ensinar, novas alternativas de interferir nos processos formativos da docência e excelência em seu desempenho, sendo eles avaliados a todo instante dentro e fora das instituições formativas.

Para isso, é importante e necessário que sejam pensadas alternativas para a formação continuada desses profissionais, haja vista que eles vivenciam um dilema em sua atuação: ao mesmo tempo em que se dão conta de que o paradigma da racionalidade técnica apresenta limites e dificuldades que precisam ser superados, percebem também que a formação recebida não lhes confere segurança para realizar, de forma adequada, a prática pedagógica a partir de uma nova concepção.

No que se refere à formação por eles recebida, acreditamos que existem alguns determinantes essenciais que influenciam a constituição da identidade e dos saberes dos professores: o primeiro seria o “ambiente familiar/cultural em que o professor cresceu e desenvolveu-se, isto é, valores, hábitos, crenças, costumes adquiridos, o sexo, a classe social a que pertence, os modelos com que conviveu, os tipos de experiências a que foi exposto”; o segundo o “processo de escolarização pelo qual passou – quando se deu a formação, em que tipo de instituição ela teve lugar, quem foram os seus professores”; e, finalmente, o “ambiente de trabalho em que o professor desenvolveu sua prática docente, os papéis e funções desempenhados e os desafios enfrentados”. (ANDRÉ, 1995, p. 90).

Da necessidade de se apreender as concepções que os formadores de professores têm de si mesmos e de suas trajetórias formativas nos diferentes contextos em que viveram emergiram as seguintes questões: *Quem é o formador de professores? Em que consiste ser professor formador no Ensino Superior? Por que a escolha pela docência? Qual o percurso formativo (familiar, acadêmico e profissional) dele? Como e onde o professor formador aprende a ensinar? Quais saberes utiliza em sua prática? Quais práticas formativas considera importantes para a formação de seus alunos?*

Essas questões derivaram da seguinte problemática: compreender *como se deu a trajetória formativa (familiar, acadêmica e profissional) do formador de professores da UFU e como esta influencia sua ação formadora junto aos seus alunos.*

Elegemos, portanto, como objetivo geral *analisar a trajetória formativa dos formadores de professores da Universidade Federal de Uberlândia, tendo em vista discutir a articulação entre a formação e a ação formadora desses profissionais.* A pesquisa tomou, então, os seguintes objetivos específicos:

- ✓ Construir o perfil dos formadores de professores, descrevendo aspectos relacionados à caracterização pessoal, familiar e profissional deles;
- ✓ Conhecer a trajetória formativa (familiar, acadêmica e profissional) dos formadores de professores, identificando quem eles são, suas concepções sobre o ensinar e o aprender, sobre a identidade e a profissão docente, as metodologias utilizadas, as experiências e as crenças que interferem em suas práticas pedagógicas;
- ✓ Descrever e analisar aspectos do processo de aprendizagem profissional dos formadores de professores, tendo como foco a construção do conhecimento utilizado por esses profissionais para o exercício da docência, levando em consideração os seus reflexos em relação às suas ações formativas;
- ✓ Apreender a concepção de formação de professores do formador e como esta se apresenta na prática pedagógica a ela relacionada;
- ✓ Identificar, mediante análise dos conteúdos pedagógicos, elementos que caracterizem a ação formativa desenvolvida pelos formadores de professores.

Assim realizado, o estudo encontra-se organizado em seis partes cujos conteúdos serão apresentados nos próximos parágrafos.

No primeiro capítulo: “A docência no ensino superior e a formação dos formadores de professores” está subdividido em quatro itens: no primeiro item “A Docência no Ensino Superior: a identidade e os saberes dos formadores de professores” apresentamos uma reflexão sobre o perfil e a identidade do professor do Ensino Superior, esclarecendo quem ele é, como se autodefine em sua profissão, como se deu a sua inserção na docência e seu processo de constituição profissional. Ressaltamos as transformações no papel do formador de professores em razão das mudanças sociais e tecnológicas sofridas pela sociedade atual e os dilemas vivenciados por ele no que se refere à sua profissão e à sua prática cotidiana. Os saberes necessários à docência no Ensino Superior são enfocados, buscando-se esclarecer o que o professor precisa saber e/ou ser para exercer de maneira adequada sua função na universidade e na formação dos futuros professores.

No segundo item: “A formação dos formadores de professores: os processos de constituição do ser docente”, discutimos sobre a formação do professor do Ensino Superior enfatizando os processos de formação inicial e continuada. Sobre a formação inicial, questionamos essa terminologia por considerarmos que esta teve seu início bem antes do ingresso do professor no curso de graduação e discorremos sobre os paradigmas de formação docente que orientam os trabalhos dentro das instituições formativas. Na formação continuada abordamos alternativas que visam contribuir para o processo de aprendizagem da docência e para o atendimento às necessidades formativas do formador de professores através de um processo contínuo, levando em consideração as repercussões positivas que a formação pode causar no desenvolvimento profissional.

No terceiro item: “O papel da universidade na formação dos professores: a importância do apoio institucional e do acompanhamento do docente em sua carreira”, enfocamos a necessidade de as universidades reconhecerem-se enquanto espaços de formação dos formadores de professores do Ensino Superior e assumirem para si essa tarefa juntamente com eles, esclarecendo as problemáticas que causam ao docente a falta de apoio institucional, além do devido acompanhamento da carreira desse profissional. Relatamos ainda de maneira breve sobre a trajetória da formação de professores da Universidade Federal de Uberlândia após 2001, período em que a instituição se dedicou a refletir sobre seus cursos de licenciatura, e sobre que tipo de profissional da educação seria formado. E, finalmente, sobre as ações desenvolvidas pela UFU que contribuem para a formação continuada de seus professores e para o desenvolvimento profissional destes.

No quarto item: “Os aportes teóricos da Psicologia Histórico-Cultural: subsídios para a compreensão do processo de formação dos formadores de professores”, evidenciamos a Psicologia Histórico-Cultural como referencial teórico utilizado por nós para a compreensão dos dados coletados nessa pesquisa. Salientamos as contribuições desse campo para as pesquisas em Psicologia e Educação, bem como esclarecemos alguns conceitos baseados nas concepções de Vygotsky, por partirmos do pressuposto de que, para compreendermos a ação formativa realizada pelo formador de professores no Ensino Superior junto aos alunos, devemos entender também a interação do docente nesse nível de ensino com o contexto do qual faz parte e as influências que recebeu do ambiente histórico e social durante toda a sua trajetória de vida familiar, acadêmica e profissional.

No segundo capítulo: “Em busca da trajetória e das ações formativas dos formadores de professores: o percurso metodológico da pesquisa”, argumentamos sobre a importância do desenvolvimento de pesquisas na área da formação docente, especialmente sobre o formador

de professores no Ensino Superior. A abordagem quanti-qualitativa é apresentada como a opção metodológica escolhida juntamente com a sua conceituação e suas características, sendo ressaltadas as possibilidades de informações que puderam ser alcançadas com a sua utilização e, ainda, do estudo de caso como caminho metodológico. O caminho percorrido pela pesquisa é subdividido em três itens: os participantes, os instrumentos utilizados (questionário, entrevista, observação e análise documental) e os procedimentos realizados nas diferentes etapas do estudo. A forma de tratamento e análise dos dados é descrita apresentando a observação de cada instrumento individualmente.

Nos três próximos capítulos (3, 4 e 5), desenvolvemos de maneira interpretativa a análise dos dados, buscando construir o percurso de formação dos formadores de professores, ressaltando suas concepções, sua identidade, suas experiências, suas crenças e como esses aspectos influenciaram em sua constituição como docente formador.

No terceiro capítulo: “O perfil dos formadores de professores da UFU”, descrevemos o perfil institucional da Universidade Federal de Uberlândia, cenário onde a pesquisa foi realizada, seguido de informações gerais sobre o estudo realizado. Tendo como foco a identificação do perfil dos professores; os participantes foram apresentados nos seguintes aspectos: características básicas, formação acadêmica, percurso profissional, aspectos da prática pedagógica e momentos de seu processo formativo.

No quarto capítulo “A trajetória formativa dos formadores de professores da UFU”, discorremos sobre as trajetórias: familiar – a origem familiar e as influências recebidas no processo de tornar-se professor; acadêmica – o ingresso na escola, as lembranças marcantes desse período e as influências desse passado na escolha da profissão e na prática pedagógica atual do professor e profissional – a inserção no magistério, os processos de aprendizagem da docência vivenciados por eles, os saberes e as práticas utilizadas na formação de seus alunos.

No quinto capítulo “A prática pedagógica dos formadores de professores da UFU”, refletimos sobre as ações formativas realizadas pelo professor a partir de temáticas que emergiram no contexto da sala de aula como: os objetivos que orientaram as suas ações, os conteúdos trabalhados nas aulas, as práticas formativas utilizadas e a unidade teoria e prática na formação do professor.

E, finalmente, na parte final “A formação de formadores de professores: indicativos para a construção de um projeto institucional” buscamos, apoiados no referencial teórico da Psicologia Histórico-Cultural, relacionar o perfil, a trajetória e a prática pedagógica dos formadores de professores da UFU com a ação formativa que eles desenvolvem com seus alunos. Procuramos, assim, perceber quais são os motivos e os sentidos pessoais que os

impulsionam em suas ações e orientam as suas práticas. Também ressaltamos alguns “achados” de nossa pesquisa, comentando sobre a importância destes para a educação, especialmente a do Ensino Superior e da área de formação de professores. Além disso, fazemos uma exposição sobre as dificuldades e limitações encontradas no processo que também servirão de subsídios para que outras propostas possam ser construídas.

Esperamos que com este trabalho possamos contribuir para o conjunto de produções que tem se dedicado aos estudos sobre a formação dos formadores de professores, de modo a possibilitar que sejam pensadas estratégias que colaborem para o atendimento às necessidades de formação desses profissionais. Além disso, desejamos oferecer-lhes um espaço para que possam apresentar suas visões e concepções acerca de si mesmos e das influências que receberam em seus processos de formação, relatando-nos também sobre quais são as suas expectativas e saberes, o que pensam sobre as metodologias de ensino utilizadas atualmente, sobre a profissão docente e quais são seus ideais e valores. Almejamos ainda, conhecer como esses professores vêm constituindo o modo de ser deles enquanto formadores, além da maneira como estes se colocam diante dessa profissão, especialmente frente às novas exigências as quais eles têm se submetido.

CAPÍTULO 1

A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR E A FORMAÇÃO DOS FORMADORES DE PROFESSORES

Não nasci para ser um professor (assim como sou). Vim me tornando desta forma no corpo das tramas, na reflexão sobre a ação, na observação atenta a outras práticas, na leitura persistente e crítica. Ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos, na prática social de que tomamos parte.

(FREIRE, 1993)

1.1 A Docência no Ensino Superior: a identidade e os saberes dos formadores de professores

Atualmente, em nosso país, percebe-se um aumento significativo no número de alunos ingressantes no Ensino Superior, isso pode ser explicado em função da ampliação de vagas oferecidas pela proposta de expansão desenvolvida para esse nível de ensino. Tal fato contribui para que ocorra um aumento também significativo na contratação de professores. O ensino universitário tem especificidades desde o perfil do aluno, o ambiente da prática pedagógica, até a prática e formação do profissional docente desse segmento escolar.

Nesse sentido, a docência universitária tem sido objeto de muitos estudos que investigam o professor do Ensino Superior (ZABALZA, 2004; MASETTO, 1998; VASCONCELOS, 1998; BEHRENS, 1998), sua identidade (LODI, 2010; GUIMARÃES, 2004; PIMENTA E ANASTASIOU, 2002; SACRISTÁN, 1999), sua formação inicial e continuada (GATTI, 2009; SARAIVA, 2009; ENRICONE, 2007; PEREIRA, 2007; RIVAS E CASAGRANDE, 2006; MIZUKAMI, 2002, 2000; CANDAU, 1997), os saberes e as práticas que ele utiliza em sua carreira profissional (PINTO, 2009; TARDIF, 2002; IMBERNON, 2000; GAUTHIER, 1998; CUNHA, 1989), entre outros.

Com o objetivo de contribuir para essas discussões, em um primeiro momento neste capítulo, apresentaremos alguns estudos que nos permitem conhecer quem são os professores atuantes no Ensino Superior; quais os motivos que os impulsionaram a escolher essa profissão; quais os fatores que influenciam o desempenho deles enquanto docentes; qual o papel destes diante das transformações sofridas pela sociedade e que, de certa forma, são refletidas no desempenho desses profissionais em sala de aula e, por fim, quais os dilemas vivenciados por eles em suas respectivas atuações.

Posteriormente, enfocaremos os processos de formação do professor discorrendo sobre a importância de serem repensados os paradigmas e as políticas de formação docente utilizados na formação inicial e continuada dos formadores de professores, visto que acreditamos ser esse percurso uma influência direta na prática pedagógica posterior desse profissional junto aos seus alunos.

Como advogamos a favor de que a formação do professor se inicia antes mesmo de seu ingresso na graduação, abordaremos a aprendizagem da docência enquanto um processo que ocorre nas relações estabelecidas pelo docente em seu meio social, sendo este influenciado pelo seu contexto sócio-histórico. Para tanto, buscaremos suporte na Psicologia Histórico-Cultural para compreendermos como ocorre o processo de aprendizagem humana e sobre a importância do ensino enquanto atividade principal do professor que, além disso, é basilar para o seu desenvolvimento profissional e para efetivação das possibilidades de transformação em sua ação formativa.

Consideramos tal discussão oportuna para se pensar sobre quem é o docente do Ensino Superior e, especialmente, o formador de professores, haja vista que esses profissionais, por vezes, não são percebidos e nem pensados de maneira diferenciada dentro das universidades. Isso é verificável se observarmos as propostas de formação continuada e de iniciativas que favoreçam o desenvolvimento desse profissional. Normalmente, um único formato é oferecido a todos os docentes sem levar em conta as peculiaridades daqueles que atuam como formadores de professores em relação aos demais, sendo assim essa situação merece atenção e propostas de transformação.

1.2.1 Quem é o formador de professores do Ensino Superior: discutindo a identidade profissional docente

A identidade não é uma peça de museu, quietinha na vitrine, mas a sempre assombrosa síntese das contradições nossas de cada dia.

(RIOS, 2001)

Em pesquisa já realizada com professores de 14 instituições públicas e privadas do Ensino Superior da Grande São Paulo, Vasconcelos (1998) levanta dados que nos ajudam a identificar o perfil dos professores que atuam nesse segmento escolar. Uma das questões que nos chamou a atenção em seus resultados diz respeito à forma como esses profissionais percebem a docência. Além de não a apresentarem como sua profissão original, mesmo ministrando até 36 aulas semanais, eles, muitas vezes, desvalorizam-na e a encaram somente

como uma carreira temporária por ser a única proposta de trabalho conseguida naquele momento.

Outro dado que merece menção, é a quantidade significativa de professores (31 dos 48 participantes) que afirmou que não optaria exclusivamente pela docência, caso pudesse. Os fatores que poderiam justificar essa não opção pela área poderiam ser encontrados dentre aqueles citados como os principais problemas vivenciados por eles em suas respectivas práticas: o baixo salário, o baixo nível de aprendizado apresentado pelos alunos, as precárias condições físicas e materiais de trabalho, juntamente com a falta de tempo para estudar e para realizar atualizações.

Além disso observou-se que 72% dos professores não fizeram nenhum curso de formação específica para atuar na docência. Inclusive foi percebida uma forte resistência deles em relação a possibilidade de frequentar esse tipo de curso, conforme relato apresentado abaixo:

um professor assim se manifestou: nunca frequentei curso de formação. Sou de opinião de que se alguém possui voz, com o devido treino, poderá ser um bom cantor. Se não possuir voz, por mais cursos que faça, nunca será um bom cantor. [dado de entrevista]. Com base nessa resposta, pode-se deduzir que a opinião desse professor é, no mínimo, contraditória e trata a docência como uma tarefa bastante secundária, uma vez que, para cantar, ele admite o “treino” e, para lecionar, nada precisa ser requerido além de um dom recebido, talvez, por “encanto”! (VASCONCELOS, 1998, p. 83).

Os participantes dessa pesquisa ainda afirmaram desconhecer os objetivos das instituições de ensino para as quais trabalham. Para alguns, a “formação técnica” seria a sua principal missão, enquanto que para outros, este era um aspecto que não os preocupava. Entendendo que é importante a compreensão que os docentes devem ter do contexto no qual atuam, já que estão inseridos e são influenciados por ele, a posição tomada pelos partícipes nos leva a questionar qual o nível de comprometimento deles com a instituição em que trabalham, com seus alunos, com seus colegas de profissão e até mesmo consigo mesmos, e, por outro lado, como a instituição reconhece a importância de envolver os professores em seus projetos pedagógicos, bem como de mobilizá-los para esse e outros fins.

Ao realizar um estudo sobre a docência universitária, Behrens (1998) concluiu que aquela tem sido desenvolvida por quatro grupos de professores que possuem qualidades e dificuldades que influenciam a formação de seus alunos. Na classificação dessa autora também podemos observar questões referentes ao que discutíamos a pouco em relação ao comprometimento desses docentes com o trabalho que realizam.

Segundo a autora, no primeiro grupo estariam enquadrados aqueles profissionais com formação em diferentes áreas, com dedicação exclusiva ao magistério e que possuem jornada de 30 ou 40 horas semanais. Eles apresentam um maior envolvimento com seus alunos, com seus pares, com as instituições nas quais trabalham e são responsáveis por grande parte das publicações científicas. Mas, por outro lado, por não atuarem no mercado de trabalho, correm o risco de não oferecerem aos alunos uma programação adequada que atenda às exigências impostas por ele. Dois agravantes ocorrem nesse caso: esse profissional não está habituado a realizar leituras que possam mantê-lo atualizado em áreas específicas e ele não possui nenhuma formação pedagógica.

No segundo grupo são encontrados professores que atuam profissionalmente na área específica do curso que lecionam, sendo a docência, então, exercida paralelamente às suas funções como profissionais liberais. Essa condição lhes permite oferecer uma maior contribuição aos alunos ao trazer para a sala de aula as experiências vivenciadas em suas respectivas áreas de atuação. Mas em decorrência disso, dedicam poucas horas ao magistério, não se envolvendo com seus alunos, com seus pares e nem com a instituição onde trabalham. Quase não se interessam por realizar cursos de pós-graduação *stricto sensu*, visto que eles não são valorizados em suas áreas específicas de atuação fora da universidade e nem possuem formação pedagógica que os ajude a atender às necessidades formativas de seus alunos.

No terceiro grupo estão aqueles docentes que atuam nos cursos de Pedagogia e nas licenciaturas e que, ao mesmo tempo, trabalham no Ensino Superior e nos diferentes níveis de ensino em outras escolas e fora delas. Essa situação lhes confere uma jornada dupla de trabalho vista, muitas vezes, como cansativa, mal remunerada, com um volume grande de coisas a fazer que acaba por interferir na qualidade daquilo que eles oferecem a seus alunos. Por outro lado, suas vivências em sala de aula em outros níveis de ensino podem ser compartilhadas com os discentes, colaborando para que conheçam mais efetivamente sobre a realidade escolar cotidiana.

No quarto e último grupo encontramos os professores da área da educação e das licenciaturas que se dedicam exclusivamente à docência, à orientação dos licenciandos e especialistas atuantes em escolas, o que poderia ser considerada a situação ideal a ser buscada. O problema percebido é o fato de os docentes terem que refletir com seus alunos possibilidades de atuação em níveis de ensino nos quais eles nunca atuaram, já que iniciaram a docência diretamente no Ensino Superior.

Essa classificação nos aponta para uma problemática quanto ao perfil do professor que atenderia às exigências atuais no Ensino Superior. Qual seria o mais adequado: o professor

profissional ou o profissional professor? Uma das alternativas para a resolução dessa questão estaria voltada para a contratação de professores dos diferentes grupos, pois acredita-se que, dessa forma, seriam garantidas “a diversidade e a riqueza de todos os profissionais envolvidos”, o que “enriquece a oferta dos currículos dos cursos.” (BEHRENS, 1998, p. 61).

Concordamos com a alternativa sugerida, mas acreditamos que para a composição do quadro de professores seria importante que os gestores das universidades tivessem clareza da necessidade da formação pedagógica dos docentes. Alguns parecem esquecer que o papel essencial e a prioridade desse professor é a docência e que, para isso, ele precisará bem mais do que ser um bom profissional em sua área.

Anteriormente, aqueles profissionais que possuíam o bacharelado e eram competentes em sua profissão eram convidados a ensinar, pois se acreditava que “quem sabe, automaticamente, sabe ensinar.” (MASETTO, 1998, p. 11). Nossa realidade atual mostra que esse critério foi e ainda é utilizado no momento da escolha dos profissionais que irão compor o quadro de professores das universidades do país. Constitui-se em um problema de difícil resolução, haja vista a necessidade de serem revistas questões culturais, sociais, políticas e econômicas que contribuem para a manutenção dessa concepção.

Mas o que acontece é que pelo fato de esses professores possuírem uma profissão de base, eles agem como se fossem conseguir resolver todas as problemáticas vivenciadas dentro das salas de aula somente com os conhecimentos relacionados às suas áreas específicas. Falta a esses docentes um embasamento que os permita compreender que para desempenhar a função de ensinar e formar, além do conhecimento específico, também deveriam saber fazer

a transposição didática desse conteúdo, a organização de atividades que facilitem a compreensão, a fixação e a transferência dos conhecimentos em contextos diferentes, a coordenação de grupos, o aproveitamento de aportes de distintas fontes; a vinculação entre teoria e prática e a avaliação, não somente dos resultados, mas do processo de aprendizagem. E essa complexa trama de funções requer uma formação diferente e específica, que complemente a formação disciplinar (na área escolhida), sobretudo se se quiser desempenhar um papel inovador. (DONATO, 2007, p. 128).

Em contrapartida, percebemos que recentemente parece haver uma mudança considerada por nós significativa no que diz respeito à compreensão de duas questões básicas nos meios acadêmicos: de que a docência precisa ser encarada de forma mais profissional e de que é preciso uma formação própria e específica para que os professores possam exercer essa profissão de forma que seja possível atender às necessidades formativas de seus alunos.

Além do problema relacionado à qualificação do docente para atuar nesse ofício, os motivos que os levaram à escolha da profissão também são objeto de estudo e preocupação. Cunha (1989, p. 96) apontou, a partir de uma pesquisa realizada sobre o bom professor, que a decisão por essa área ocorre muito mais “como fruto da experiência pessoal, meio ao acaso, do que de decisões pré-destinadas ao magistério”, ou seja, percebe-se que a inserção do professor na carreira ocorreu de forma circunstancial.

Outros motivos também são apresentados pelos professores como aqueles que os incentivaram a se interessarem pelo magistério. São eles: “‘boa vontade’, a busca pelo título de ‘professor de universidade’, ‘complementação salarial’, ou, ainda, apenas para ‘fazer alguma coisa no tempo que restasse do exercício de outra profissão.’” (MASETTO, 1998, p. 18). Há ainda aqueles profissionais que acreditam que “mais que uma opção, o magistério é para muitos uma contingência e os cursos de licenciatura uma possibilidade, na maioria das vezes mais fácil, de obter um diploma universitário.” (CANDAUI, 1997, p. 32).

Juntamente com essa questão outro fator que colabora para o ingresso de professores no Ensino Superior é um processo chamado de redução da empregabilidade (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002). Este faz com que haja uma migração de profissionais que perderam seus empregos para o exercício da docência no Ensino Superior, já que tal área encontra-se em franca expansão.

Mesmo com todos os estudos e discussões sobre a temática, ainda encontramos profissionais que relacionam a docência ao caráter vocacional e, ao mesmo tempo, àquilo que o professor será e o que deverá fazer em sua sala de aula. Cunha (1989, p. 83) é contrária a essa afirmação e acredita que nessa escolha “parece que há mais influência do ambiente social e das relações do que ‘pendores naturais’”, concepção esta que também defendemos neste estudo.

Sendo assim, não podemos mais acreditar em uma “visão não profissional da docência”, que é aquela em que se considerava que “ensinar se aprende ensinando” e que não se necessitava, portanto, de preparo algum, somente vocação. Para atuar nessa área, além de conhecimentos específicos para exercê-la adequadamente, o profissional precisa da obtenção de habilidades relacionadas a ela que também possam melhorar a qualidade do seu trabalho como docente. (ZABALZA, 2004, p. 108).

Entretanto, diante das transformações ocorridas no cenário mundial e educacional de forma geral, a atuação do professor universitário não está voltada somente para o ensino, visto que hoje ele desempenha outras funções, a saber: a pesquisa e a administração que ultrapassam o exercício da docência e que ainda podem ser acrescidas de outras como o

business (busca de financiamento, negociação de projetos e convênios, assessorias, etc.) e as relações instituições (representação da universidade e relações com outras universidades, empresas e instituições). Essa situação nos sinaliza que dentro das instituições e, até mesmo, nos próprios professores, a docência deixou de ser prioridade.

Concomitante à ampliação das funções do docente universitário houve também transformações na atuação do professor. Anteriormente conhecido como um transmissor de conhecimentos, esse profissional deu lugar ao facilitador da aprendizagem de seus alunos. Para atuar nesse papel, é importante que ele considere que:

ensinar é uma tarefa complexa na medida em que exige um conhecimento consistente acerca da disciplina ou das suas atividades, acerca da maneira como os estudantes aprendem, acerca do modo como serão conduzidos os recursos de ensino a fim de que se ajustem melhor às condições em que será realizado o trabalho, etc. (ZABALZA, 2004, p. 111).

Essa perspectiva nos possibilita reafirmar o que já dissemos anteriormente: conhecer o conteúdo seria apenas uma dentre as muitas variáveis presentes no processo de ensino-aprendizagem com as quais o professor precisaria se atentar antes de se enveredar pelo ofício de ensinar em sala de aula. Além de seus conhecimentos, eles “devem ter condições de estimular o desenvolvimento e a maturidade de seus estudantes, de fazê-los pessoas mais cultas e, por sua vez, mais completas sob o ponto de vista pessoal e social.” (ZABALZA, 2004, p. 115).

Nesse sentido, pode-se dizer que os professores universitários ainda não conseguem cumprir de forma satisfatória o papel de ensinar, visto que eles não incentivam seus alunos a participar da produção do conhecimento questionando, refletindo, investigando novas formas de pensar sobre o que ouvem em sala de aula. Quase sempre, os docentes realizam a transmissão dos conteúdos com metodologias pouco criativas e que inibem a participação daqueles que estão sob a sua orientação. Uma maneira de incentivar a participação dos alunos seria recriar outras relações pedagógicas em que o professor possa atuar como um mediador entre a cultura oficial e a cultura dos discentes, de forma que, assim, estes possam participar ativamente do processo de ensino-aprendizagem, tornando-se parceiros do professor. (FERNANDES, 1998).

A despeito do que apresentamos até o momento, é importante esclarecer que com esses apontamentos não objetivamos contribuir com aqueles que acreditam ser o professor o responsável pelos problemas na formação vivenciados por seus alunos. Mas consideramos relevante apontar alguns aspectos que se relacionam ao docente, visto que o nosso intuito com

esta pesquisa é também pensar sobre sua trajetória de formação e sobre as influências recebidas por este durante esse período. Sabemos que, em muitos momentos, ele atuará em sua ação formativa utilizando-se do repertório que adquiriu nesse percurso, tendo sido formado por profissionais que vivenciaram os mesmos dilemas pelos quais ele passa no momento.

Em se tratando desses dilemas que podem influenciar a atuação dos professores que se adentram no Ensino Superior, percebe-se que a solução está na busca de um equilíbrio entre dois polos, o que nem sempre é conseguido em virtude das demandas que necessitam atender. Para Zabalza (2004), são eles: *individualismo/coordenação*: tendência dos professores em construir suas identidades e a desenvolver seus trabalhos de forma individualizada; *pesquisa/docência*¹: tendência de os professores compreender a dedicação à pesquisa e às exigências da docência como algo distinto, oposto; *generalistas/especialistas*: devido à falta de interação entre as áreas disciplinares, cada professor restringe suas atividades dentro de sua especialidade e à sua maneira; *ensino/aprendizagem*: os professores universitários, em sua maioria, não assumem seu compromisso profissional, que é o de fazer com que os alunos aprendam.

Esse último dilema prioriza o polo do ensino e é vivenciado por professores que possuem dificuldades para assumirem a sua responsabilidade na aprendizagem do aluno, chegando mesmo a não se sentirem preparados para tal. Dessa forma, acreditam que

ser um bom professor é saber ensinar bem: dominar os conteúdos e saber explicá-los claramente. Se os alunos aprendem ou não, depende de muitas outras variáveis (motivação, capacidade, tempo dedicado ao estudo, estratégias de aprendizagem) que ficam fora do controle dos docentes. (ZABALZA, 2004, p. 123).

Provavelmente, essa postura contribui para que os professores, ao se preocuparem demasiadamente em passar o conteúdo, deixem de atuar no atendimento às necessidades de seus alunos e na consecução de uma aprendizagem significativa destes. Em nosso entendimento, essa situação reflete um equívoco existente no Ensino Superior registrado na preocupação excessiva em se encontrar professores competentes para ensinar sem considerar a participação do discente no seu processo de aprendizagem. (MASETTO, 1998).

Esse equívoco pode ser verificado logo na avaliação realizada por esses profissionais para o ingresso na carreira do Ensino Superior: a prova didática. Nas instituições públicas, ela é utilizada como uma das etapas de seleção para a vaga que o candidato a professor concorrerá. Uma crítica feita a esse instrumento avaliativo refere-se à ausência de uma

situação real de ensino-aprendizagem nessa etapa do processo. Por essa razão, “dar uma aula não passa [...] por qualquer procedimento pedagógico, já que se trata de exposições em que se relata o conteúdo a ser ensinado e não o modo como se trabalha com os alunos.” (LEITE; RAMOS, 2007, p. 33).

Sabemos que a avaliação utilizada no concurso para os formadores de professores dos cursos de licenciatura não se difere daquela realizada por aqueles que atuarão no bacharelado. Este pode ser considerado um aspecto negativo, visto que nessas seleções deveriam pesar também “o conhecimento, o interesse pessoal e os dados curriculares relativos à formação de professores” (GUIMARÃES, 2004, p. 107) e não somente a titulação e o conhecimento acadêmico na área científica obtidos por eles.

Retornando à importância da participação dos alunos, até bem pouco tempo atrás essa atitude não era incentivada nos meios acadêmicos em razão de se acreditar que seriam os professores os únicos detentores do saber. Hoje se defende uma participação mais ativa dos discentes no processo de construção do conhecimento. Cabe a eles relacionar os conteúdos com suas vivências pessoais de forma que obtenham uma aprendizagem mais significativa, além de utilizar os novos conhecimentos adquiridos para atender às exigências do atual mercado de trabalho e da sociedade da qual fazem parte.

Por outro lado, percebemos que as estratégias utilizadas pelos professores em suas aulas na universidade precisam ser repensadas, já que o formato utilizado até então, o da aula expositiva tradicional, não colabora para o alcance desse objetivo. Já na aula expositiva dialogada, outro formato proposto, o aluno tem ampla participação, sendo “que não é estratégia de mão única, ou seja, dada pelo professor e assistida pelo aluno, mas feita pelos sujeitos que ali atuam e que pode ocorrer tanto na sala, como na biblioteca, ou num laboratório, ou mesmo via Internet.” (ANASTASIOU, 2007, p. 54).

A utilização desses “novos” espaços de aprendizagem é considerada positiva por professores e alunos, pelo fato de constituírem um relevante fator motivacional tanto para a aprendizagem quanto para o exercício da docência. Ademais, Masetto (2001, p. 86) argumenta que para docentes e discentes são preferíveis os espaços tradicionais de aula, visto que se relacionam a

situações reais que são complexas, exigem integração de teoria e prática, são cheias de imprevistos, exigem inter-relação de disciplinas e especialidades, desenvolvimento de competências e habilidades profissionais, bem como atitudes de ética, política e cidadania.

Nesse sentido, percebemos que a formação que se espera para os alunos nos cursos de graduação é bem mais ampla, não se restringindo ao desenvolvimento em uma determinada área do conhecimento (de forma que seja possível integrar os conhecimentos de uma área específica com os de outras áreas de forma interdisciplinar), englobando outros aspectos que permitiriam a esse futuro profissional atender às exigências que estão postas pela sociedade atual. São eles: no aspecto afetivo-emocional (conhecimento de si mesmo, valorização da singularidade e relacionamento adequado com o ambiente externo), nas habilidades (relacionar conhecimentos, aprender a trabalhar em equipe, comunicar-se com as pessoas, fazer pesquisas e relatórios) e, por fim, nas atitudes e valores (valorização do conhecimento, mas também de valores pessoais, grupais, profissionais e políticos). (MASETTO, 1998).

Podemos afirmar, então, que a formação do aluno dentro da universidade ultrapassa a produção de conhecimentos. O conteúdo principal que ele deve aprender é como se tornar humano e isso somente se aprende na interação com as demais pessoas, pois “formar-se não é apenas aprender, mas também melhorar como pessoa.” (ZABALZA, 2002, p. 22).

Dessa forma, o professor pode intervir positivamente na formação pessoal dos alunos se estiver consciente de que eles são seres que possuem subjetividade e “precisam ser respeitados em suas peculiaridades, relativas à sua história pessoal e escolar, a seus perfis cognitivos e modos de aprender.” (ISAIA; BOLZAN, 2007, p. 168). Entretanto, os discentes também podem interferir na formação e na construção da identidade dos professores.

Retornando à nossa proposta inicial de conhecermos quem é o formador de professores que atua no Ensino Superior, consideramos salutar discorrer sobre os fatores que contribuem para o processo de constituição de sua identidade profissional. Acreditamos ser ao longo deste que o docente constrói os saberes que serão utilizados em sua prática pedagógica e que fundamentam, assim, suas ações.

Em nosso estudo, ao buscarmos conhecer a identidade profissional dos formadores de professores a partir de suas histórias de vida, de suas formações acadêmica e profissional e de seus contextos de trabalho, poderemos encontrar as diferenças, as discontinuidades vivenciadas, utilizando-se de suas narrativas sobre si mesmos e de seus respectivos trabalhos. Dessa forma, conseguiremos nos aproximar “da dinâmica contraditória e fragmentada em que estão mergulhados.” (GARCIA; HIPÓLITO; VIEIRA, 2005, p. 54).

A construção da identidade inicial de profissionais docentes do Ensino Superior, para muitos, estaria restrita aos anos de estudo durante a graduação, através das oportunidades vivenciadas pelos futuros professores, nos estudos sobre a profissão e nas possibilidades de se relacionar aspectos teóricos e práticos durante a realização dos estágios. Mas podemos

estender tal concepção afirmando que ela se constrói também a partir dos significados que cada professor concebe à atividade docente desenvolvida no dia-a-dia, utilizando-se para isso de suas crenças, valores e representações.

Outra maneira de se pensar a construção da identidade docente salienta que ela se define no equilíbrio entre as características pessoais e profissionais do professor. Isso quer dizer que seria impossível compreendê-la não se levando em consideração a história dos próprios atores, suas ações, projetos e desenvolvimento profissional. Nesse processo, somente a partir de certo tempo (de vida profissional e de carreira) é que o eu pessoal que, está em contato constante com o universo do trabalho, transforma-se em um eu profissional. (TARDIF; RAYMOND, 2000).

Zabalza (2004, p. 107) chama a atenção para uma discussão em torno da identidade do docente universitário, ao afirmar que esta “é extremamente contraditória em relação aos parâmetros de identidade socioprofissional.” Segundo ele, os professores desse nível de ensino depositam a identidade deles muito mais no conhecimento sobre especialidade que possuem do que no conhecimento sobre a docência. Tal fato dificulta a construção de uma identidade profissional vinculada à docência, ou seja, eles moldam as suas identidades vendo-se mais como “pesquisadores (do campo científico) ou como profissionais (no campo aplicado: médico, advogado, economista, etc.) do que como professor de fato e, menos ainda, do que como formador.” (idem, p. 115).

Sabemos que a universidade, enquanto espaço de atuação do professor, e os saberes que a mobilizam também se mostram significativos para a construção dessa identidade profissional, que é entendida como um processo, por estar sempre sujeita a um contexto histórico, social, político e cultural. Assim, essa identidade é constituída por representações tanto individuais quanto coletivas e tais dimensões imprimem à prática pedagógica do docente algumas características que lhe são próprias e que se tornam manifestações dos pensamentos, interpretações, escolhas e valores dos professores formadores.

Dessa forma, a identidade não pode ser vista como algo imutável e nem externo, sendo “um processo de construção do sujeito historicamente situado.” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 76). Em virtude de a profissão de professor passar por transformações constantes e adquirir novas características com o objetivo de atender às demandas da sociedade e do contexto do qual faz parte, podemos compreendê-la como uma prática social construída a partir dos significados sociais da profissão e da reafirmação das práticas. Nessa perspectiva, a construção da identidade profissional estaria alicerçada

na significação social da profissão; na revisão constante dos significados sociais da profissão; na revisão das tradições. Mas também com base na reafirmação de práticas consagradas culturalmente que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações, porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Identidade que se constrói com base no confronto entre as teorias e as práticas, na análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, na construção de novas teorias. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 77).

Tardif (2000, p. 11) nos propõe uma discussão interessante ao afirmar que não podemos pensar o profissional, sua prática e seus saberes como entidades separadas. Para ele, “querer estudar os saberes profissionais sem associá-los a uma situação de ensino, a práticas de ensino e a um professor seria, então, um absurdo.”

Portanto, as práticas realizadas pelo professor precisam ser conhecidas e analisadas, visto serem elas que mobilizam e contribuem para a ressignificação dos saberes docentes e, conseqüentemente, para a construção identitária desse profissional. Em decorrência desse fato, abordaremos a seguir sobre os saberes necessários à docência no Ensino Superior.

1.1.2 Os saberes necessários à docência no Ensino Superior

Os saberes docentes não são construídos apenas nos cursos de licenciatura. Eles constituem-se no decorrer da história de vida do sujeito e, fundamentalmente, na atividade prática docente, fruto da experiência adquirida, indubitavelmente, no espaço de representação dos professores: a sala de aula.

(PENIN, 1994)

Nos últimos anos percebe-se uma ampliação na discussão sobre a formação docente e, nesse contexto, o professor do Ensino Superior é amplamente criticado em sua prática cotidiana e questionado com relação ao seu conhecimento e habilidades para ensinar. Juntamente com esse profissional, também são alvo de críticas as instituições responsáveis por sua formação inicial para a docência, se considerarmos que em tais locais o professor deveria ser preparado para atuar no atendimento às necessidades formativas de seus alunos.

Em decorrência dessa situação, são inúmeras as pesquisas que buscam responder à seguinte questão: quais são os conhecimentos e as habilidades que servem de base à atuação do professor? No que se refere ao Ensino Superior, o objetivo de tais propostas seria discutir, junto aos cursos de formação inicial, formas de incorporar essas informações ao currículo do docente, de maneira que possam servir de orientação para a formulação do repertório de saberes que deverão ser trabalhados com ele nesse processo.

Um problema que se percebe é que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) não discorre sobre a formação didática do docente universitário, diferentemente do que ocorre com os demais níveis de ensino, sendo que somente seria identificado o tipo de formação que seria exigida e sobre o local onde ele deveria tê-la obtido.

No Ensino Superior, o que a lei determina é que o professor tenha uma formação em nível de pós-graduação, preferencialmente (e não obrigatoriamente) em cursos *stricto sensu*. Isso significa dizer que

a formação pedagógica continua sem espaço no currículo do docente de ensino superior e que cursos de especialização (*lato sensu*) são aceitos, de modo que nem mesmo uma disciplina de caráter pedagógico é mais exigida como era antes. (CASTANHO, 2007, p. 64).

Esse cenário é preocupante se entendemos que a alusão a essa questão em um documento formal seria importante para que ficasse explicitada a necessidade de que esse profissional recebesse uma formação específica para a docência no Ensino Superior. Além disso, poderia explicitar também o tipo de docente que seria formado para atender às demandas atuais de nossa sociedade, que está em constante transformação, e quais são os saberes que ele deveria ter para realizar seu papel de construir conhecimento junto aos seus alunos.

Definir quais são os saberes envolvidos no exercício de ensinar, para Gauthier (1998), seria uma tarefa difícil em razão de essa área não refletir sobre seu corpo de saber, mantendo-o confinado ao contexto da sala de aula. Para esse autor, seis idéias errôneas colaboram para manter a dificuldade de se pensar sobre o que é necessário para se conseguir ensinar e para impedir que os professores possam manifestar seus saberes profissionais específicos:

Basta conhecer o conteúdo: conhecer a matéria não é suficiente. O professor deve preocupar-se em planejar, avaliar, saber lidar com os problemas comportamentais e com os ritmos de aprendizagem diferenciados de seus alunos, dentre outras questões.

Basta ter talento: este é indispensável e precisa estar junto com o trabalho e com a reflexão do professor sobre sua ação.

Basta ter bom senso: como se este não fosse apoiado em conhecimentos e não fosse plural, existindo variações.

Basta seguir a sua intuição: pressupõe acreditar que o docente deveria, então, abandonar todo o seu senso crítico, impedindo a expressão do ensino, não permitindo que fosse estabelecida permanentemente uma reflexão sobre os saberes que lhe são necessários.

Basta ter experiência: ocupa um lugar importante no ensino, mas ela precisa ser embasada em um conhecimento anterior que permita ao professor refletir sobre os acontecimentos cotidianos em sua prática pedagógica e propor alternativas de resolução.

Basta ter cultura: mas o fato de não sabermos muito sobre e como as referências culturais funcionam na atividade de ensino não permite afirmar que elas sejam suficientes ao professor.

Gauthier (1998) defende que o ensino é um ofício feito de saberes e apresenta uma visão segundo a qual vários saberes são mobilizados pelo professor. São eles:

O *saber disciplinar* relaciona-se aos saberes produzidos pelos pesquisadores nas diversas disciplinas científicas e ao conhecimento produzido por eles.

O *saber curricular* é construído a partir da organização, pela escola, dos saberes produzidos pelas ciências que serão ensinados posteriormente nos programas escolares.

O *saber das ciências da educação* é o conjunto de saberes sobre a escola que é desconhecido pelas pessoas da sociedade que exercem outras profissões.

O *saber da tradição pedagógica* é saber dar aulas, ou seja, acredita-se que os professores têm uma representação da escola que foi construída antes mesmo que eles fizessem um curso de formação para exercer tal função.

O *saber experiencial* é considerado um saber pessoal e privado, visto que ele depende das próprias experiências do docente, não tendo, portanto, meios de serem verificados cientificamente.

O *saber da ação pedagógica* refere-se ao saber experiencial dos professores a partir do momento em que torna-se público e é testado através de pesquisas realizadas em sala de aula.

A discussão que é realizada por pesquisadores na atualidade sobre o saber da tradição pedagógica esclarece que muito daquilo que o docente faz em sala de aula é apoiado em diversos momentos de sua trajetória: em lembranças enquanto aluno universitário e também naqueles professores que teve em seu percurso de formação e que eram considerados bons profissionais na área de ensino - os quais sabiam ou não ensinar, os quais tinham didática, os quais influenciaram sua formação pessoal e profissional e interferiram significativamente em suas vidas (CUNHA, 1989; PIMENTA; ANASTASIOU, 2002) e, finalmente, na experiência que tiveram como discentes, a formação inicial básica, a vivência profissional e a formação permanente ou continuada. (IMBERNON, 2000).

Também no que se refere aos saberes específicos dos docentes, Pimenta e Anastasiou (2002, p. 71) afirmam que durante o processo de formação dos professores é necessário considerar a importância

dos saberes das áreas de conhecimento (ninguém ensina o que não sabe), dos saberes pedagógicos (pois o ensinar é uma prática educativa que tem diferentes e diversas direções de sentido na formação do humano), dos saberes didáticos (que tratam da articulação da teoria da educação e da teoria do ensino para ensinar nas situações contextualizadas), dos saberes da experiência do sujeito professor (que dizem do modo como nos apropriamos do ser professor em nossa vida).

Não poderíamos deixar de abordar Tardif (2002) ao nos referirmos aos saberes docentes, visto ser este um importante pesquisador dessa temática e que faz uma crítica à forma como está sendo utilizada a concepção de saber atualmente na educação. Para ele, da maneira como é colocada, tudo, então, seria saber, referindo-se às descrições existentes que afirmam ser o saber, os hábitos, a intuição, as maneiras de fazer, opiniões, qualquer representação cotidiana. Na perspectiva desse pesquisador, a definição de saber diz respeito aos conhecimentos, às competências, às habilidades e às atitudes, ou seja, a tudo aquilo que é chamado de saber, saber-fazer, saber-ser.

Os saberes docentes são também considerados plurais (provêm de diversas fontes), heterogêneos (não formam um repertório de conhecimentos unificado), temporais (adquiridos através do tempo), personalizados (saberes que são difíceis de dissociar das pessoas), carregam as marcas do ser humano, além de localizados por um padrão de normas relativas à docência, o que é diretamente proporcional à construção identitária dessa profissão. (TARDIF, 2000). Nesse contexto, dois fenômenos merecem atenção particular: a *trajetória pré-profissional* (boa parte dos conhecimentos apresentados pelo professor sobre o ensino, sobre os seus papéis e sobre como ensinar advém de sua própria história de vida, especialmente de sua socialização enquanto alunos) e a *trajetória profissional* (os saberes dos professores se desenvolvem no âmbito de uma carreira).

Em pesquisa realizada sobre os saberes mobilizados pelos professores na docência superior, Pinto (2009) concluiu que, para esses profissionais, os saberes do conhecimento relativos a um determinado campo específico ainda prevalecem sobre aqueles relativos à docência, chamados de saberes didático-pedagógicos. Para eles, primeiramente o professor precisa conhecer o conteúdo a ser ensinado, para somente depois investir em propostas diferenciadas de mediar esse conhecimento. Por outro lado, eles reconheceram que não basta saber as disciplinas a serem ensinadas, pois existem outros conhecimentos que também podem contribuir para a docência.

Outra constatação dessa pesquisa se refere à percepção pelos professores de que os saberes de intervenção social, principalmente aqueles de caráter mais político, precisam ser

considerados como uma necessidade emergente. Assim, o professor passa a ser visto como um sujeito político que, em seu ato pedagógico junto aos alunos, busca compreender a relação existente entre a educação superior e a sociedade. (PINTO, 2009).

Nessa perspectiva, são esses saberes apresentados pelos docentes que irão dirigir as situações de ensinar, podendo até mesmo transformá-las. Advém desse fato, a importância de se pesquisar sobre o ensino na formação de professores, considerando-se que a prática a ser desenvolvida pelo docente formador é que vai configurar os ditos saberes. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

Provavelmente por essa razão, os saberes docentes vêm sendo cada vez mais valorizados durante o processo de formação de professores. Com o passar dos anos, percebemos um movimento de transformação na valorização dada a eles da seguinte forma: na década de 1960 valorizava-se o conhecimento específico do professor; enquanto na década de 1970, os saberes didático-metodológicos e após a década de 1990, emergia a preocupação e a valorização da prática pedagógica desenvolvida pelo docente. (NUNES, 2001).

Justifica-se, assim, a importância da prática realizada pelo professor ser foco de pesquisa juntamente com a realidade dos processos formativos, com o objetivo de se verificar as relações entre os contextos propícios para o desenvolvimento do ensino que podem ser salas de aulas, escolas, sistemas de ensino e, assim, propor novas formas de ensinar.

1.2 A formação dos formadores de professores: os processos de constituição do ser docente

Trata-se justamente, como formador, de permitir àquele que se forma encontrar sua maneira, transformar-se com sua própria dinâmica, seu próprio desenvolvimento. O que não quer dizer estar sozinho nem tampouco de fora.

(FERRY, 1991)

Sabemos que a docência nas universidades vem sendo exercida por profissionais que, em sua maioria, chegam nesses locais conhecendo pouco sobre as questões pedagógicas e didáticas que viabilizam sua atuação, valorizando a pesquisa em detrimento das atividades de ensino. Esses docentes são considerados, muitas vezes, “exímios conhecedores dos conteúdos de sua área de atuação, mas que, geralmente, não dominam os meios, as estratégias, as formas mais adequadas de lidar com esses conhecimentos e ensiná-los aos seus alunos.” (CHAVES, 2001, p. 149).

A temática da qualidade didática dos docentes, avaliada no Exame Nacional de Cursos realizado pelo MEC em 1997, já mostrava um cenário que ainda permanece bastante semelhante mesmo já tendo se passado mais de uma década. Para os alunos daquela época, os professores que possuíam um bom conhecimento em suas áreas, não conseguiam ensinar e deixavam a desejar quanto aos métodos e às técnicas de avaliação utilizadas em suas práticas cotidianas.

Essa mesma queixa foi também apresentada em um estudo realizado por Behrens (1998, p. 62) e está entre aquelas mais comuns dentre as que os gestores universitários vêm encontrando dentro das universidades, como veremos a seguir:

sabe muito o conteúdo, mas não sabe ensinar; [...] é um profissional competente em sua área, mas dá aula para ele mesmo; [...] reclama que ganha pouco e, por isso, não se dedica ao magistério como deveria; [...] não se dedica só à sala de aula, então, falta, negligencia e comenta freqüentemente que tem coisas mais importantes para fazer.

Na tentativa de explicar por que tais queixas acontecem, existe o argumento de que muitos docentes estariam mais preocupados com suas carreiras, suas produções científicas (pesquisas e artigos) do que com o contexto educacional (ZEICHNER, 1998). O problema pode ser também que muitos não compreendem que a docência é uma ação complexa e que, por causa disso, mobiliza condições de múltiplas racionalidades e requer saberes específicos. Diferentemente do que pensam, não basta o professor simplesmente saber fazer, ele necessita saber justificar suas ações e atitudes a partir de uma base de conhecimentos e com uma argumentação que possa ser sustentada por uma fundamentação teórica consistente.

Em contrapartida, dentro da universidade há uma falsa percepção de que o profissional que atua nesse cenário deve preocupar-se somente com as questões referentes à sua área específica de conhecimento, esquecendo-se de que é necessário também apropriar-se de conhecimentos que o ajude a ensinar.

Dessa forma, a sociedade em constante transformação impõe alguns desafios que precisam ser transpostos e estes se encontram distantes das práticas atuais realizadas as quais foram consideradas autoritárias e conservadoras pelos professores universitários. Nesse contexto moderno, quem se deseja formar são profissionais responsáveis, que saibam atuar em conjunto com outras pessoas sendo sensíveis a elas, que se adaptam facilmente às transformações vivenciadas, que estejam aptos a realizar tarefas cada vez mais complexas. E para atender a esse fim, os docentes precisam urgentemente melhorar sua formação e, conseqüentemente, as práticas que desenvolvem em sala de aula.

O problema que se coloca é que diante da dificuldade em sua atuação, decorrente de sua falta de formação pedagógica, esses profissionais acabam por se utilizarem de uma prática pedagógica na perspectiva da concepção positivista da ciência, em que o conhecimento é “concebido a-historicamente e a competência profissional reduzida a uma competência técnica universal e neutra.” (FERNANDES, 1998, p. 98). E essa proposta acaba por excluir “a dimensão política do ato pedagógico, como se as relações educação-sociedade-conhecimento ocorressem numa linearidade tempo-espaço-relações, sem conflitos e sem contradições”. (idem).

Uma questão a ser pensada nas propostas de formação é que elas sejam organizadas com o propósito de evitar que o docente em seu fazer cotidiano: ou utilize demasiadamente somente sua intuição ou a reprodução de experiências vividas durante sua formação. Acreditamos que tanto uma quanto a outra opção o impediriam de analisar, refletir e desenvolver possibilidades de atuação que atendam com mais qualidade o público com o qual trabalha.

Nessa perspectiva, é necessária uma mudança de paradigma que ultrapasse, durante o processo de formação docente, a concepção de que basta uma formação sólida em uma disciplina para que o professor exercite adequadamente sua função e cumpra o seu papel. Dessa forma, o conceito de formação docente que defendemos

vai mais longe que a aquisição de competências específicas. Implica também a modificação das relações e a transformação do pensar, do sentir e do atuar. Supõe adotar novas atitudes diante do fazer educativo, da inserção institucional e da função social, de modo tal que o profissional universitário se converta em profissional da docência, portador de uma atitude reflexiva e autogestora, que, baseada na análise crítica, possa contribuir para a transformação educativa. (DONATO, 2007, p. 130).

Para o alcance dessa atitude reflexiva e autogestora, há que se repensar os paradigmas de formação docente ainda presentes nas universidades e que dificultam a tomada de atitudes dos professores frente aos novos desafios e às novas exigências sociais que as transformações no mundo atual têm provocado.

O modelo da racionalidade técnica está sendo muito rejeitado e criticado, pois nessa abordagem o professor é visto como um profissional que, em sua prática, utiliza-se da aplicação de conhecimento teórico e técnico previamente disponível para produzir efeitos ou resultados desejados. O problema que se coloca é que, ao agir dessa forma, ele não consegue resolver “situações singulares, conflitivas, imprevistas e incertas” tão presentes no cotidiano escolar. (GRILLO; GESSINGER, 2008, p. 4).

Como uma tentativa de superação da visão instrumental e reducionista, foi proposto um novo modelo em que o professor deveria atuar como um pesquisador no contexto da prática. Isso quer dizer que a partir de uma situação vivenciada e por meio de uma atitude reflexiva, ele construiria uma nova maneira de observar problemas, entender as peculiaridades e encontrar soluções para sua resolução destes. Dentro dessa perspectiva, pesquisadores como Nóvoa, Perrenoud, Schon e Esteves apontaram para a necessidade de que os professores pudessem, durante seu percurso de profissionalização docente, tornarem-se reflexivos sobre suas ações, ultrapassando o “fazer pelo fazer” e buscando o “saber por que fazer”.

Assim, defendemos a importância de que a atividade do professor seja permeada pela reflexão permanente sobre a situação vivenciada em sala de aula a partir de um referencial teórico que, relacionado às suas experiências anteriores, lhe servirá de suporte para a construção de seu conhecimento profissional. Esse processo reflexivo deve ser apoiado pela instituição na qual ele trabalha, bem como ser desenvolvido coletivamente junto aos seus pares. Dessa forma, novos saberes serão construídos e, conseqüentemente, novas possibilidades de práticas pedagógicas contribuirão para a formação de seus alunos.

1.2.1 A formação inicial do docente do Ensino Superior

O termo formação inicial tem sido criticado, pois acredita-se que a formação do professor é iniciada bem antes da entrada deste em um curso ou programa desenvolvido em uma instituição de Ensino Superior, considerando-se que antes mesmo de sua escolha pela profissão, o docente já conviveu com o “ser professor” durante seu percurso acadêmico. (PEREIRA, 2007; PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

Podemos exemplificar essa questão com a informação de que pesquisas têm mostrado que as atitudes e conhecimentos veiculados pelos programas de formação inicial têm diminuído as probabilidades de serem incorporados ao repertório cognitivo dos futuros professores. Dessa forma, estes acabam por se utilizar daquele repertório que construíram enquanto ainda eram estudantes. (MIZUKAMI, 2002). E, ainda, que “os programas de formação inicial e, mais especificamente, os estágios e as práticas de ensino, não são capazes de mudar concepções prévias dos alunos, futuros professores, sobre ensino-aprendizagem e muito menos as suas práticas pedagógicas.” (PEREIRA, 2007, p. 86).

Mas é importante enfatizar que essas afirmativas precisam ser pensadas com cautela, visto que estão sendo utilizadas por aqueles que defendem a “flexibilização e/ou a desregulamentação da chamada formação inicial [...], que essa seja realizada no menor espaço

de tempo possível, em instituições de ensino superior menos caras do que as universidades.” (PEREIRA, 2007, p. 86-87). Essa proposta poderia implicar em uma formação oferecida de forma aligeirada, muitas vezes, semipresenciais ou a distância.

A formação inicial docente tem sido alvo de críticas também por ser considerada pelos professores demasiadamente teórica, pouco prática e muito afastada da realidade da sala de aula. (ISAIA; BOLZAN, 2007). Existe uma queixa de que os professores formadores não explicam de forma suficiente os conteúdos a serem desenvolvidos e, ainda, não fornecem informações precisas sobre as dificuldades a serem vivenciadas no cotidiano escolar: o tipo de aluno que encontrarão, os conteúdos da Psicologia e as propostas de promoção da aprendizagem do aluno e, por fim, as estratégias, metodologias e recursos que poderão ser utilizados para trabalhar os conteúdos.

Outra crítica relacionada aos cursos de formação inicial de professores se refere ao fato de aqueles possuírem um caráter excessivamente acadêmico e, por isso, são acusados de

ignorar os conhecimentos práticos dos professores, de estar associados a abordagens transmissivas e tecnológicas, de ter pequena incidência no trabalho realizado pela escola, de ser responsáveis pela transmissão de conhecimentos interpretados como objetivos, absolutos, indiscutíveis, ignorando a concepção que os tem problemáticos, provisórios, construídos social e historicamente, sujeitos a influências de diversas ordens, dentre outras tantas críticas. (MIZUKAMI, 2002, p. 227).

Nesse contexto, além do fato de estarem baseados no modelo da racionalidade técnica, os estágios supervisionados e as práticas de ensino ocupam espaços desprivilegiados nos currículos. Prova disso é que são vistos tardiamente nos cursos, contribuindo para que haja uma desvinculação dos conteúdos teóricos com a realidade vivenciada na prática cotidiana.

Esse formato nos remete ao modelo aplicacionista do conhecimento utilizado nos cursos de formação para o magistério, alvo de questionamentos em função de não conseguir trabalhar a relação teoria e prática nesse processo. De acordo com esse modelo,

os alunos passam um certo número de anos a assistir a aulas baseadas em disciplinas e constituídas de conhecimentos proposicionais. Em seguida, ou durante essas aulas, eles vão estagiar para “aplicarem” esses conhecimentos. Enfim, quando a formação termina, eles começam a trabalhar sozinhos, aprendendo seu ofício na prática e constatando, na maioria das vezes, que esses conhecimentos proposicionais não se aplicam bem na ação cotidiana. (WIDEEN apud TARDIF, 2000, p. 13).

Apesar de concordarmos com esses apontamentos, é importante lembrar que os cursos de formação básica de professores também podem ser identificados como uma possibilidade de aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes que favorecem o ato de ensinar, que

somente poderiam ser adquiridos nesse contexto específico de aprendizagem profissional. Sendo assim, a formação inicial é considerada um dos momentos do processo formativo do docente que posteriormente será “ampliada pela experiência, pela socialização, pela vivência no campo da prática educacional, pela busca de equilíbrio entre os esquemas práticos e os teóricos que vão se acumulando”. (ENRICONE, 2007, p. 155).

A discussão sobre as relações entre teoria e prática na formação de professores ainda está longe de ser concluída. O que defendemos é a necessidade de não considerar um mais importante que o outro, sendo os dois aspectos complementares. Acreditamos também que

é preciso estar atento para não se incorrer no equívoco de subestimar-se o conhecimento teórico em favor do conhecimento prático. O saber docente não se limita apenas à prática. A teoria tem importância na formação dos docentes por possibilitar-lhes pontos de vista variados para uma ação contextualizada, com perspectivas de análise e de compreensão do contexto, da organização e de si próprios. A falta de uma justificativa teórica que sustente a prática leva o professor a agir de forma intuitiva e amadora, reproduzindo muitas vezes modelos de forma acrítica, sem julgar a sua adequação à situação vivenciada. Ações docentes que dicotimizam teoria e prática precisam ser questionadas, pois entre elas deve existir uma relação dialética numa perspectiva crítica, que leva Luckesi (1996) a afirmar que prática sem teoria cai no ativismo por apoiar-se no senso comum, e teoria sem prática torna-se verbalismo. (GRILLO; GESSINGER, 2008, p. 5).

Uma questão que se coloca são os cursos noturnos, pois estes estão relacionados à oportunidade, ou não, de os alunos em formação realizarem práticas docentes voltadas para a formação específica do magistério. Sendo assim, como seriam feitas essas práticas com alunos que normalmente trabalham durante o dia e estudam à noite? Em pesquisa realizada em 2009, Gatti concluiu que os cursos de graduação noturnos geralmente tendem a funcionar mais precariamente que os diurnos, o que contribui para que a formação desses licenciados ocorra em condições de qualidade menos satisfatórias.

Nesse contexto, há uma tendência de as universidades priorizarem a formação do professor voltada especificamente para a pesquisa ou para a competência técnica em detrimento da formação pedagógica. Essa proposta gera nos cursos de graduação a problemática de profissionais com titulação, mas que não possuem competência pedagógica para realizarem seu trabalho. (VASCONCELOS, 1998).

Para Vasconcelos (1998, p. 92), a prioridade seria uma formação mais completa do docente que enfocasse tanto a pesquisa quanto a docência, buscando-se o profissional completo, sendo que este deveria abarcar, no exercício de sua função docente, os seguintes aspectos:

1. Formação técnico-científica (no sentido de domínio técnico do conteúdo a ser ministrado);
2. Formação prática (o conhecimento da prática profissional para a qual seus alunos estão sendo formados);
3. Formação política (no sentido de encarar a educação como um ato político, intencional, para o qual se exige ética e competência);
4. Formação pedagógica (voltada e construída no seu fazer pedagógico cotidiano, em sala de aula, de modo não ocasional e sim metodologicamente desenhado).

Na mesma pesquisa realizada por Gatti (2009), e citada por nós anteriormente, a partir dos currículos de cursos de licenciatura – Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas – foram verificadas algumas questões preocupantes e que comprometem a formação recebida pelo futuro professor e, conseqüentemente, a prática que ele desenvolverá na sala de aula. São elas: predomínio da formação disciplinar específica em detrimento da formação de professores para essas áreas do conhecimento; projetos pedagógicos dissonantes da estrutura do conjunto das disciplinas e suas ementas; falta de especificação sobre o que consistem os estágios e como será realizada a orientação destes; práticas de ensino problemáticas sem especificações claras ou com ementas muito vagas; falta de articulação nos ementários entre as disciplinas de formação específicas e as de formação pedagógica; ausência de saberes relacionados às tecnologias no ensino; excesso de horas dedicadas a atividades complementares ou culturais sem especificarem a que se referem.

Mas um aspecto importante apontado nessa pesquisa se refere ao envolvimento dos formadores de professores com toda a proposta formativa dos cursos de licenciatura. Esse permitiu a realização de um trabalho mais integrado que fugia

ao esquema tradicional da “colcha de retalhos” que deixa inteiramente a cargo dos licenciandos descobrir ou estabelecer os laços entre conhecimentos oferecidos em perspectivas estanques, muitas vezes ao sabor de cada docente formador, a cada momento de seu próprio interesse, ou condição de trabalho e envolvimento. (GATTI, 2009, p. 187-188).

Acreditamos que esse envolvimento dos formadores contribui significativamente para a formação integral de seus alunos, possibilitando-os estabelecer relações entre os mais variados conteúdos aprendidos nas diversas disciplinas e relacioná-los com as experiências vivenciadas nas práticas de estágio e nos projetos desenvolvidos durante todo o processo. Mas esse envolvimento precisa estar alicerçado em um profundo conhecimento do projeto pedagógico do curso e nos conteúdos a serem trabalhados por ele e pelos demais colegas na formação inicial dos licenciados.

Convém aqui esclarecer que, por consideramos que somente o conhecimento teórico não consegue atender às necessidades formativas dos alunos, advogaremos a favor de que os formadores de professores estejam em processo constante de formação continuada. Neste, o enfoque estaria voltado não somente para o que ensinar, mas para o *como* e *por que* ensinar, com vistas a refletir com os alunos situações reais de ensino-aprendizagem e os limites e possibilidades desse processo.

Mas como estão sendo realizados os processos de formação continuada do formador de professores? Quais são as iniciativas existentes nesse sentido? Em que local essa formação deveria acontecer? Essas são algumas questões que buscaremos responder a seguir.

1.2.2 A formação continuada do docente do Ensino Superior

Uma das estratégias utilizadas atualmente para melhorar a formação pedagógica dos docentes de nível superior é, conforme sugestão do Conselho Federal de Educação, a introdução da disciplina “Metodologia do Ensino Superior”. Inserida nos cursos de pós-graduação *lato sensu* (especialização) e *stricto sensu* (mestrado e doutorado) espalhados pelo país,

essa iniciativa tem sido, para muitos docentes universitários, a única oportunidade de uma reflexão sistemática sobre a sala de aula, o papel docente, o ensinar e o aprender, o planejamento, a organização dos conteúdos curriculares, a metodologia, as técnicas de ensino, o processo avaliatório, o curso e a realidade social onde atuam. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005, p. 108).

Profissionais das mais diferentes áreas se dispõem a frequentar essa disciplina. Nesse grupo encontramos professores que já tiveram algum tipo de formação pedagógica, mas também aqueles que não a tiveram. Em se tratando do motivo pelo qual resolveram fazer um curso de pós-graduação, muitos pensam em se tornar professores do Ensino Superior e seguir carreira acadêmica. Outros já pensam em se tornar pesquisadores e, ainda, têm aqueles que buscam uma complementação para seu currículo, devido às exigências de algumas empresas para que seja possível a realização do mestrado.

Por outro lado, aqueles que já são atuantes na docência universitária não se mostram disponíveis em participar de tais ações formativas, disponibilidade esta justificada pela questão do tempo ou mesmo pelo desejo interno de repensar suas práticas e modificar valores e atitudes. Eles “resistem a ‘aprender’ aquilo que, em suas concepções pessoais, já sabem: ensinar!” (VASCONCELOS, 1998, p. 85), argumentando que tal participação não lhes trará

benefícios. Alegam, ainda, que a própria universidade utiliza como critérios de qualificação docente a titulação, a pesquisa e a produção científica, desvalorizando o ensino que o professor desenvolve junto aos seus alunos.

Outra alternativa utilizada nos cursos de pós-graduação se refere à exigência, mas somente para aqueles que são bolsistas de agências de fomento⁶, de participação em atividades pedagógicas, especialmente o estágio em sala de aula. Neste, o aluno terá a oportunidade de atuar enquanto docente e vivenciar experiências que contribuirão para a construção de sua identidade profissional.

Também nos cursos de pós-graduação *scripto sensu*, percebe-se a presença de profissionais de diferentes áreas do conhecimento. Eles têm procurado os programas em educação em busca de espaços de discussão e vivência de situações que colaborem para seu desenvolvimento profissional e melhore a sua prática docente junto a seus alunos que, na maioria das vezes, serão também professores.

Zanchet et alli (2008, s.p.) acreditam ser essa uma alternativa para que o professor possa, ao mesmo tempo, compreender as questões relacionadas ao ensino na sala de aula e que ele também possa desenvolver-se profissionalmente. Para elas,

os docentes que ingressam na pós-graduação em educação, atendem ao processo de formação valorizado na carreira docente, atingindo o grau de mestre e/ou doutor, e podem encontrar possibilidades de cumprir sua necessidade de conhecimento ligados à condição docente.

Mas esses pós-graduandos trazem consigo algumas questões que se tornam alvo de preocupação: um repertório de conhecimentos considerado pobre, decorrente de nosso precário sistema educacional; dificuldades de escrita e compreensão de texto, e o que é ainda mais complicado em se tratando de profissionais que atuam na educação: não dominam os conceitos básicos da área. Os doutorandos também possuem dificuldades relacionadas a esse último aspecto e outras referentes ao domínio de habilidades mínimas de pesquisa. (ANDRÉ, 2007).

Juntamente com os cursos de pós-graduação que oferecem possibilidades de preparação pedagógica para os docentes, outra sugestão é que sejam oferecidos também e com urgência, “projetos pedagógicos que envolvam os docentes em grupos de estudos, num

⁶ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e as Fundações de Amparo à Pesquisa dos diferentes estados brasileiros.

trabalho individual e coletivo na busca da reflexão sobre a ação docente”. (BEHRENS, 1998, p. 65).

Nessas propostas, a participação de um profissional da área da educação é importante, porque pode contribuir na construção coletiva de referenciais que subsidiem e transformem a sua ação docente. Além disso, também terá como papel instigá-lo a buscar alternativas de metodologias e de práticas inovadoras que lhe imprima sucesso em seu fazer cotidiano. Mas diferentemente do que muitos pensam, essas iniciativas precisam ser desenvolvidas continuamente para que o professor se sinta participante de um processo de reflexão constante de sua prática.

Percebemos que hoje há poucas experiências neste sentido, especialmente no Brasil, sendo necessário ampliar a discussão sobre as possibilidades de intervenção na formação pedagógica dos professores. Fernandes (1998) cita a Universidade de Buenos Aires que, desde 1985, possui um coordenador pedagógico em cada faculdade que desenvolve ações no sentido de promover inovações curriculares que se refletirão na melhoria da educação universitária.

Outra experiência citada pela autora e desenvolvida pela Universidade Federal de Pelotas, no início da década de 1990, foi a criação de uma Seção de Apoio Pedagógico, que procurou realizar projetos para atender a três eixos: intervenção em currículos, a discussão com o estudante sobre a sua inserção e permanência na instituição, e com o professor sobre o cotidiano na sala de aula. Em relação a esse último, as propostas foram apresentadas em dois projetos: “Professores ingressantes”: diretamente oferecido a docentes que ainda estavam em período probatório e “Produção do conhecimento”: para aqueles que desejavam discutir suas práticas pedagógicas cotidianas.

No caso dos professores não iniciantes no magistério superior, uma preocupação levantada está relacionada à falta de participação e interesse dos docentes dos cursos de licenciatura no que diz respeito às discussões propostas dentro dessa área. Essa postura pode estar relacionada ao fato de que eles acreditam já estar prontos no que se refere à formação e atuação, não sendo necessária, assim, a participação deles nesse tipo de proposta.

Nas reflexões que fez sobre as propostas realizadas, Fernandes (1998, p. 109) enfatiza que

há uma tendência a considerar que a formação continuada de professores tem possibilidades de maior significação para os envolvidos do que aquela que se faz anterior à prática profissional. O elemento que se interpõe entre essas duas situações é a prática que o professor desenvolve e que precisa ser considerada e recuperada valorativamente para análise.

Nessa perspectiva, a ideia é a de trabalhar com o professor universitário para que sua formação ultrapasse o caráter individual e tenha dimensões coletivas, visto que dessa forma, haverá uma contribuição para a sua “emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores”. (FERNANDES, 1998, p. 109).

Por outro lado, uma formação individual dos professores poderá até colaborar para a aprendizagem de técnicas e a aquisição de conhecimento, mas fará com que o profissional mantenha-se isolado e seja ainda reconhecido como um transmissor de conhecimento.

Também, verificamos que, nos dias de hoje, a maioria das alternativas de formação continuada para os professores do Ensino Superior são pautadas no oferecimento de cursos de curta duração, como os minicursos, muito pontuais e sem que seja realizado junto a um grupo de professores um levantamento de suas necessidades formativas. Esse último considerado um fator impeditivo para que eles possam se sentir motivados para empreenderem discussões sobre as questões pedagógicas e, assim, refletir sobre as suas ações formativas.

Advém desse cenário a concepção de formação baseada na construção de um programa contínuo que deve ser assumido pelo coletivo da instituição e fugir de soluções tecnicistas que possam esclarecer “seu conceito de qualidade, a formação da pessoa e do profissional, levando os docentes a falar da vida, da realidade, de seu repertório e dos alunos, de seus desejos, de sua capacidade de criar.” (CASTANHO, 2007, p. 66-67).

Nesse caso não é considerada a concepção de que os processos de aprendizagem e de ensino não podem ser pensados “como algo que está fora do professor, mas como um momento constitutivo essencial, definido pelo sentido que esses processos têm para ele, dentro da condição singular em que se encontra...” (SCOZ, 2008, p. 13).

Acreditamos que o professor não pode atuar como coadjuvante em seu próprio processo formativo, bem como não devemos incentivá-lo a participar de propostas que não atendam realmente às suas necessidades formativas. Para isso, uma das alternativas seria uma formação continuada alicerçada em quatro pressupostos: a participação efetiva do docente no processo ao qual ele está inserido; a prática da pesquisa que o concebe como colaborador; o entendimento de que o lócus de formação do professor é o contexto de aprendizagem onde ele se encontra, ou seja, a escola e, por fim, a importância do trabalho coletivo. (LONGAREZI; ARAÚJO; FERREIRA, 2007).

Esses pressupostos orientam para o desenvolvimento de uma relação de colaboração com os professores em que ao mesmo tempo seja possível conciliar pesquisa e formação. No entanto é importante esclarecer que essa pesquisa seja realizada conjuntamente com os

docentes e não sobre eles, ou seja, “a formação é desenvolvida mediante pesquisa com e pelos participantes.” (LONGAREZI, 2006, p. 162).

Dentre as propostas desenvolvidas e que contribuem para a formação continuada de professores em serviço, observamos projetos que se utilizam da pesquisa coletiva (ALVARADO-PRADA, 1997, 2006). A concepção que sustenta esse tipo de pesquisa parte do pressuposto de que é nas relações que o professor construir entre a sua prática docente e sua formação teórica, sendo mediado pelo outro, é que ele conseguirá desenvolver uma prática pedagógica crítica.

Dessa forma, em nenhum momento desse processo, o conhecimento acadêmico pode se sobrepôr ao conhecimento prático do professor e nem vice-versa. Assim, não se nega ao docente “seu saber, sua constituição pessoal e profissional, mas lhe permite, nesse movimento, desenvolver-se, nesse sentido, formar-se.” (LONGAREZI, 2006, p. 172).

Portanto, podemos perceber que a maneira como as propostas de formação continuada e em serviço de professores vêm sendo realizadas, contribuirá pouco para mudanças na postura, nas práticas e nas formas de agir deles, pois o que é focado nesse caso são, na maioria das vezes, os conteúdos, o domínio de novos conhecimentos, sem que sejam valorizadas a subjetividade e as identidades pessoal e profissional dos docentes.

Em virtude disso, faz-se necessário pesquisar sobre a aprendizagem da docência, pois é importante que compreendamos como esse processo ocorre, com o objetivo de delinear cursos de formação básica e programas de formação continuada que possam contribuir realmente para a promoção deste. (MIZUKAMI, 2000, p. 145).

Observamos que são várias as propostas apresentadas por pesquisadores no sentido de colaborar para a aprendizagem da docência. A partir delas, Mizukami (2005-2006) apresenta pontos de intervenção que devem ser pensados em processos formativos que possuem o formador como foco. São eles: a importância de o docente possuir uma base sólida de conhecimentos que direcionem sua atuação em diferentes contextos e para diferentes tipos de segmentos; a pertinência e a necessidade da construção de estratégias de desenvolvimento profissional que permitam ao professor utilizar-se de suas crenças, valores, teorias pessoais; a importância da construção de comunidades de aprendizagem nos contextos educativos (universidades, escolas e comunidade) que permitam ao professor relacionar as experiências vivenciadas durante seu percurso de formação inicial e aquelas vivenciadas na escola; e, por fim, a consideração da atitude investigativa como eixo da formação do formador.

De uma forma mais detalhada, o primeiro ponto ressalta que o professor precisa de uma base de conhecimentos sólida que o permita, ao mesmo tempo, ensinar, continuar seu

processo de aprendizagem e, ainda, favoreça seu desenvolvimento profissional. Para isso, devem compor a base do conhecimento do professor: o *conhecimento do conteúdo específico* (aqueles presentes nos currículos e que devem ser pensados a partir dos contextos de aprendizagem dos professores e dos alunos); o *conhecimento dos contextos formativos escolares* (funcionamento das escolas); o *conhecimento de processos de aprendizagem da docência* (reflexão sobre as concepções pessoais do professor com o objetivo de reafirmá-las ou modificá-las); o *conhecimento das políticas públicas educacionais e das teorias que as embasam* (para se evitar utilizações equivocadas e simplistas destas últimas em sala de aula) e, por fim, o *conhecimento pedagógico do conteúdo* (conhecimento sobre a promoção de processos de aprendizagem da docência e sobre a prática profissional). (MIZUKAMI, 2005-2006).

O segundo ponto apresenta a utilização de casos de ensino como uma estratégia de desenvolvimento profissional. Eles permitem ao professor refletir sobre os referenciais adotados, a forma como é construído o conhecimento pedagógico do conteúdo e sobre as crenças e concepções do docente frente às situações concretas de ensino e aprendizagem. Os casos de ensino na formação de professores são também considerados resposta para dois problemas: a aprendizagem pela experiência e a construção de pontes entre teoria e prática. (MIZUKAMI, 2005-2006).

O terceiro ponto remete à criação de comunidades de aprendizagem desenvolvidas por professores e pensadas a partir dos múltiplos contextos nos quais esses profissionais estão inseridos. Essas comunidades não são construídas rapidamente, pois os participantes dependem de tempo para que possa haver uma interação entre eles, e através do diálogo e da confiança estabelecida, constituírem-se enquanto grupo. Nesse espaço, dois aspectos são considerados básicos e precisam estar presentes na concepção dos professores: a melhoria da prática profissional e a crença de que eles precisam sempre estudar, considerando que o processo de construção do conhecimento deles deve durar por toda a vida. (MIZUKAMI, 2005-2006).

O quarto ponto enfatiza a necessidade de o formador construir uma atitude investigativa, sendo esta vista como uma ferramenta formativa por excelência. Através do questionamento de sua prática diária, o professor se tornaria capaz de compreender mais profundamente os fenômenos educacionais, o processo de ensino e a aprendizagem e, assim, transformar seu processo formativo. (MIZUKAMI, 2005-2006).

Nessa perspectiva, é importante esclarecer que as mudanças necessárias nas ações pedagógicas realizadas pelos docentes somente se efetivarão a partir do momento em que eles

puderem ter mais consciência sobre a própria prática. Para isso, esses profissionais precisam ter conhecimentos teóricos e críticos da realidade da qual fazem parte, devem participar dos processos de transformação vivenciados nas instituições nas quais trabalham e, assim, modificar as condições precárias de trabalho que muitos deles vivenciam.

1.3 O papel da universidade na formação dos professores: a importância do apoio institucional e do acompanhamento do docente em sua carreira

... se a Universidade é o lugar privilegiado de elaboração e do acesso ao conhecimento, da disputa de visões de mundo, da organização da cultura e dos meios para sua difusão, torna-se, por consequência, o lugar, por excelência, da formação de professores.

(Resolução 03/2005/CONSUN)

Em nossa concepção, outro problema enfrentado pelo docente em seu percurso profissional diz respeito à “desresponsabilização das instituições e das políticas públicas para com um movimento de profissionalização da docência da educação superior.” (CUNHA, 2007, p. 22). Podemos perceber esse processo em virtude das poucas iniciativas desenvolvidas por essas instâncias, que têm como objetivo a formação específica para a docência universitária e contribuições para o desenvolvimento profissional do formador de professores.

Dentro das universidades, a concepção que se faz presente, na maioria dos casos, é aquela que considera que a formação, a melhoria enquanto profissional e o aprender a ensinar são aspectos que dependem exclusivamente do professor. Em decorrência disso, essas instituições não acompanham o docente em sua carreira, deixando-o exposto à “desorientação, à frustração e ao perigo de erros que vão consolidando-se com a prática.” (ZABALZA, 2004, p. 138).

Gostaríamos de ressaltar que diante das dificuldades que podem ser vivenciadas no cotidiano de trabalho, não se pode esperar que os professores (o ingressante na carreira e aquele que já possui um percurso no ensino) estejam preparados para lidar com todas as situações que ocorrem relacionadas à docência. E, mais ainda, que consigam atender a todas as solicitações que lhes são efetuadas no exercício dessa profissão, tomando decisões para o alcance de seus objetivos.

Acreditamos que na ausência de um apoio institucional que o permita alcançar seu desenvolvimento profissional, esses professores podem consolidar

vícios profissionais, práticas deficientes e enfoques equivocados sobre o que significa exercer a docência na universidade, não por maldade individual, mas por falta de oportunidades para uma correta construção da profissionalização. Em outros casos, alguns docentes estagnam-se nas primeiras fases de seu crescimento profissional: incapazes, por si mesmos, de desenvolver as competências próprias do exercício docente, acabam se acomodando às poucas exigências das etapas iniciais do desenvolvimento profissional. (ZABALZA, 2004, p. 142).

Além dessa problemática exposta, duas questões em relação às universidades também podem acontecer que influenciam para que elas não invistam na formação continuada de seu pessoal. A primeira se refere ao fato de que essas instituições partem do pressuposto de que os professores já são docentes quando ingressam nas mesmas e a segunda é que, por isso, elas não se veem como participantes e incentivadoras do processo de desenvolvimento profissional deles.

Essa concepção é influenciada pela crença, percebida mesmo dentro das universidades, de que o professor já nasce pronto e que muito pouco se pode fazer em relação à sua formação. Acredita-se que “sua passagem para a docência ocorre naturalmente; dormem profissionais e pesquisadores e acordam professores!” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 104).

Junto a esta, a segunda questão se refere ao fato de as instituições menosprezarem as atividades de ensino, haja vista a consideração que possuem pela pesquisa enquanto atividade que oferece aos profissionais maior prestígio, liberação de recursos e, ainda, ascensão junto aos seus pares. Essa concepção, certamente, comprometerá a formação do estudante que deveria ter a possibilidade de ter acesso, dentro da universidade, ao saber científico, mas também às formas de produção de conhecimento novo.

Isaia (2001) em pesquisas realizadas sobre essa temática, constatou aquilo que, infelizmente, já sabíamos e que consideramos um fenômeno preocupante: faltam espaços institucionais destinados a atividades de formação e desenvolvimento profissional do professor. Essa constatação nos esclarece que mesmo a universidade sendo um lugar de construção de saberes, os docentes não podem se beneficiar desse espaço para refletir individual e/ou coletivamente sobre a prática que desenvolvem, o que os envolve em uma situação de “solidão pedagógica”. (GALINO-MÉLÉNEC, 1996 e KESTEMAN, 1996 apud ISAIA; BOLZAN, 2007).

Uma consequência dessa situação pode ser percebida nas formas de organização dos docentes no interior do cenário acadêmico, em que há um predomínio de ações individualistas, em detrimento daquelas construídas coletivamente. Tal fato causa um prejuízo

a todos os participantes da comunidade escolar, pois não são criados espaços de discussão e reflexão sobre as práticas desenvolvidas naquele contexto e sobre a qualidade do ensino. Essa ausência compromete a construção de estratégias diferenciadas de atuação e intervenção que minimizem as problemáticas vivenciadas por todos nas universidades.

Dessa forma, alertamos para a urgência de investimentos na formação profissional dos formadores de professores, tanto por parte das políticas públicas quanto das instituições educativas, que reconheçam a importância da docência e da preparação acadêmica do professor para o exercício dessa profissão.

Defendemos que a formação docente deve ser realizada no interior das universidades, pois formar o professor fora desse local significa restringir, separar o conhecimento científico, a pesquisa e a visão crítica da sua formação, além de aproximá-lo da formação exclusivamente técnica. (MENDES, 2002). Defendemos, também, a necessidade de maiores investimentos nessas instituições e, conseqüentemente, em seu pessoal, especialmente os docentes que atuam na formação de profissionais que, por sua vez, trabalharão para a formação humana.

1.3.1 A formação de professores na Universidade Federal de Uberlândia

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (Lei nº 9.394), em dezembro de 1996, impulsionou uma série de transformações na educação brasileira. Em se tratando do Ensino Superior, especialmente na formação de professores, podemos citar: a ênfase durante a formação da associação entre teorias e práticas e das experiências anteriores dos profissionais no campo da educação e a definição do nível de ensino – graduação em curso de licenciatura ou médio na modalidade normal, e o local, – universidades e institutos superiores de educação onde a formação deveria acontecer.

A definição do lócus de formação dos professores foi alvo de discussões no cenário educacional, pois ao mesmo tempo em que atendia às orientações de organismos financiadores internacionais que objetivavam reduzir os custos com a formação desenvolvida nas universidades e ampliar a oferta de vagas no Ensino Superior por meio das instituições privadas (FREITAS, 2003), contraria o que vinha sendo até então construído em torno da formação de professores, nas reflexões que defendiam ser a universidade e o lócus privilegiado onde estas deveriam ocorrer. (SILVA, 2007).

Mas o documento que foi considerado o dispositivo oficial que materializou essa proposta, foram as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a

Educação Básica” (2002). Um dos aspectos apresentados nele se refere à flexibilização curricular que foi percebida como uma adequação aos cursos de graduação e às demandas do mercado, tendo como consequência uma formação construída em uma “perspectiva de caráter técnico-instrumental do trabalho docente, dentro de uma concepção utilitária e fragmentada do conhecimento, da ciência.” (SILVA, 2007, p. 61).

Advém dessa concepção um modelo de formação que prepara profissionais habilitados tecnicamente para realizar o trabalho pedagógico, cuja preocupação está voltada para *o que e como ensinar*, mas que, por outro lado, possuem uma prática social e politicamente descontextualizada.

As Diretrizes Curriculares trouxeram também o conceito de competência que contribuiria para o controle do trabalho docente, visto que este está relacionado à avaliação de resultados. Esse modelo

endossa uma formação marcada pela cultura da racionalidade técnica, que supervaloriza o pragmatismo praticista e suprime a reflexão teórica e filosófica da formação. A ênfase dessa proposta recai apenas na emissão de um juízo prático, alijado de questões mais profundas referentes à reflexão sobre a história, a cultura e as ciências das humanidades de modo geral. A formação, nessa perspectiva centrada na aquisição de competências, sinaliza para um perfil profissional de um professor cumpridor de tarefas circunstanciais. A formação docente, referendada pelo conceito de competência, subtrai da educação, como processo formativo, sua possibilidade emancipadora, uma vez que a apropriação apressada e irrestrita desse conceito para a formação de professores minimiza-o a práticas voltadas para uma formação restrita, centrada apenas no fazer pelo fazer. (MELO, 2007, p. 75).

Esse documento também concedeu uma identidade própria às licenciaturas, que exigiram um projeto pedagógico específico e com a proposta de romper como o modelo tradicional de formação de professores 3+1. Neste, os três primeiros anos do curso eram destinados a disciplinas específicas de cada área do conhecimento, enquanto que no último ano a prioridade seria as disciplinas de formação pedagógica.

Ademais, as diretrizes ainda impulsionaram o aumento significativo do tempo destinado às atividades práticas realizadas pelos alunos, sendo estas consideradas elementos essenciais na formação dos futuros docentes desde os períodos iniciais do curso.

É nesse cenário de amplas transformações no contexto da formação dos professores após a década de 1990, com a implementação dos dispositivos legais, que as universidades precisaram rever suas concepções e repensar seus cursos de licenciatura.

A Universidade Federal de Uberlândia não ficou de fora desse movimento e participou, a partir de 2001, dos debates nacionais sobre a formação de professores

juntamente com associações científicas e profissionais da área como: Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Fórum dos Diretores de Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR) e Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras (ForGRAD).

Após intensas discussões e debates, a comunidade universitária aprovou no Conselho da Graduação (CONGRAD), em 20/04/2001, um documento intitulado “Contribuições da Universidade Federal de Uberlândia para a audiência pública sobre as Diretrizes Nacionais Curriculares para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em cursos de nível superior”, que foi posteriormente apresentado na Audiência Nacional de Brasília naquele mesmo mês e ano. Esse documento se tratava de uma manifestação sobre a proposta do MEC,

chamando a atenção para os perigos de um praticismo expresso no desenvolvimento de habilidades e competências voltadas, prioritariamente, para o exercício técnico-profissional, da desvinculação entre ensino e pesquisa e, conseqüentemente, da desarticulação entre licenciatura e bacharelado na formação dos professores da educação básica. (RESOLUÇÃO 03/2005/CONSUN, p. 2).

Em decorrência desse movimento, em 2002, a UFU iniciou uma ampla discussão com o objetivo de revisar os projetos pedagógicos de seus cursos de graduação. O resultado desse processo foi a Resolução nº 02/2004/CONGRAD, que dispõe sobre a elaboração e/ou reformulação de projeto pedagógico de cursos de graduação. Nesse dispositivo podemos encontrar os princípios que norteiam os projetos pedagógicos dos cursos de graduação da UFU. São eles:

- I – contextualização expressa na apresentação e discussão dos conhecimentos de forma crítica e historicamente situada;
- II – indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão de modo a desenvolver atitudes investigativas e instigadoras da participação do graduando no desenvolvimento do conhecimento e da sociedade como um todo;
- III – interdisciplinaridade evidenciada na articulação entre as atividades que compõem a proposta curricular, evitando-se a pulverização e a fragmentação de conteúdos;
- IV – flexibilidade de organização expressa na adoção de diferentes atividades acadêmicas, levando-se em conta as especificidades de cada curso, como forma de favorecer a dinamicidade do projeto pedagógico e o atendimento às expectativas e interesses dos alunos;
- V – rigoroso trato teórico-prático, histórico e metodológico no processo de elaboração e socialização dos conhecimentos;

- VI – ética como uma referência capaz de imprimir identidade e orientar as ações educativas; e
- VII – avaliação como prática de re-significação na forma de organização do trabalho docente e de aperfeiçoamento do projeto pedagógico do curso. (p. 2).

Para a montagem da estrutura curricular dos cursos, a resolução orienta que deveriam ser organizados como componentes curriculares: as *disciplinas* entendidas como atividades acadêmicas organizadas em torno de uma ou mais áreas do conhecimento; o *trabalho de conclusão de curso* definido como uma atividade acadêmica orientada que busca desenvolver um estudo sistematizado acerca de um tema específico; as *atividades acadêmicas complementares* consideradas aquelas de natureza social, cultural, artística, científica e tecnológica que complementam a formação profissional do graduado; as *práticas específicas* desenvolvidas sob a forma de projetos ou outra modalidade, dependendo da especificidade do curso e o *estágio supervisionado* entendido como uma atividade acadêmica de aprendizagem profissional, social e cultural realizada em situações reais de vida e de trabalho dos graduandos.

Posteriormente, nos anos de 2002 e 2003, o foco das discussões da UFU voltou-se para a reformulação dos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura. Com significativa participação dos professores da universidade, o processo aconteceu da seguinte forma:

a partir do chamamento da Diretoria de Ensino da Pró-Reitoria de Graduação, aconteceram as primeiras reuniões com os coordenadores de cursos e demais professores interessados na temática. A partir desses encontros foi se constituindo um espaço coletivo de discussão da formação de professores nessa Universidade, que contou com a participação sistemática de coordenadores dos diferentes cursos. [...] Esse processo culminou com aprovação em 30 de março de 2005 pelo Conselho Universitário do Projeto Institucional de Formação e Desenvolvimento do Profissional da Educação (Resolução nº 03/2005/CONSUN). (SILVA, 2007, p. 64).

Esse documento amplia os princípios gerais para orientação dos cursos de graduação, já citados por nós, em mais dois relacionados especificamente aos cursos de formação de professores: articulação teoria-prática pedagógica pensada como um eixo fundamental do processo formativo; articulação entre formação inicial e continuada (pensada como um processo, trajetória de vida pessoal e profissional em construção permanente); bacharelado e licenciatura (entendimento de que os futuros professores precisam ao mesmo tempo ser conhecedores da teoria pedagógica e das disciplinas que irão ministrar); universidade e escola

básica e outras instâncias educativas (aproximação entre essas unidades educativas considerando-as complementares na formação do cidadão e do trabalhador).

Os componentes curriculares dos cursos de formação do profissional da educação serão organizados em três núcleos:

- a) O *Núcleo de Formação Específica* se refere aos conhecimentos da área científica de referência de cada curso;
- b) O *Núcleo de Formação Pedagógica* diz respeito aos conhecimentos teórico-práticos da área da educação e do ensino. Esse núcleo é composto pelos seguintes componentes curriculares: disciplinas de formação pedagógica (Didática Geral, Política e Gestão da Educação, Psicologia da Educação, Metodologia(s) de Ensino na área específica do curso e outra a ser definida pelo colegiado), Projeto Integrado de Prática Educativa (PIPE) e estágio supervisionado;
- c) O *Núcleo de Formação Acadêmico-Científico-Cultural* é constituído por atividades acadêmicas complementares e pelo trabalho de conclusão de curso (este último a critério do colegiado de cada curso).

Contribuem ainda para a formação do profissional da educação a participação dos licenciandos em projetos como: monitoria, Programa de Educação Tutorial (PET), Programa de Bolsas de Graduação, Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), estágio e outros que os permitam vivenciar a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Esse formato tem como objetivo preparar profissionais da educação autônomos intelectualmente, críticos, criativos e éticos, que sejam capazes de desenvolver ações solidárias, produzir, sistematizar e socializar conhecimentos e tecnologias, além de empreender inovações em sua área de atuação. Para isso, eles devem estar em constante processo de formação continuada.

1.3.2 A formação continuada dos professores da Universidade Federal de Uberlândia: um breve relato de suas ações⁷

Uma das ações realizadas pela UFU que visava refletir e contribuir para a formação continuada dos professores e do desenvolvimento profissional destes, ocorreu com a criação, em 2007, pela Pró-reitoria de Graduação (PROGRAD), do Núcleo de Apoio Pedagógico ao Professor (NAPP), que teve como coordenadora a professora doutora Geovana Ferreira Melo Teixeira, docente da Faculdade de Educação da UFU. Esse núcleo tinha como objetivo promover a formação continuada dos professores dessa instituição através da criação de “espaços para aprendizagens em diálogo com a experiência e a história de vida de cada professor”, além de

produzir reflexões sobre a docência universitária, explicitar descobertas e experiências significativas, estimular um processo permanente de exercício crítico da prática docente no ensino superior, e reavivar a prática pedagógica. (TEIXEIRA, 2007, p. 01).

Dentre as atividades realizadas pelo núcleo nos anos de 2007 a 2008 estão: cursos de formação continuada de professores; minicursos sobre planejamento, avaliação da aprendizagem e avaliação docente; reuniões pedagógicas com professores de diferentes faculdades da UFU; mesa redonda sobre a docência universitária; e curso de metodologia de pesquisa científica.

O primeiro curso desenvolvido pelo núcleo foi realizado para dois públicos diferenciados: no módulo I, os participantes foram professores que estavam ingressando na instituição e teve duração de 44 horas, sendo distribuídas em 8 horas/aula semanais; o módulo II, com a mesma carga horária e número de horas/aula semanais, foi direcionado aos professores veteranos da instituição.

Esses módulos tiveram como metodologia: “aulas dialogadas; pesquisa bibliográfica; leitura e discussão de textos; seminários, trabalhos individuais e em grupo, além da utilização de diferentes técnicas de ensino” e tiveram como unidades temáticas:

⁷ Foram apresentadas propostas desenvolvidas somente após o ano de 2007, visto que não foram encontradas, em forma de documento ou de depoimento, outras iniciativas institucionais formalizadas de formação continuada de professores, o que não quer dizer que elas não tenham ocorrido. A pesquisadora procurou informações na Pró-Reitoria de Recursos Humanos e também na Pró-Reitoria de Graduação (Diretoria de Ensino), nos anos de 2010 e 2011.

A Universidade no Brasil e a UFU; Teorias de Educação; Formação e Profissionalização do docente universitário; Organização dos espaços de ensino-aprendizagem (planejamento educacional, diferentes concepções e instrumentos de avaliação da aprendizagem e aspectos referentes à relação professor-aluno); Pressupostos, desafios e limites da Educação a Distância e as novas tecnologias. (TEIXEIRA, 2009, p. 36).

Para a organização desse primeiro encontro com os professores, foram utilizadas algumas estratégias (envio de correspondências para todas as unidades acadêmicas da UFU; agendamento de visitas às reuniões de conselho das unidades e nas reuniões dos conselhos superiores e divulgação por meio da página do NAPP na internet) com propósito de apresentar o projeto e convidá-los para participar das ações a serem desenvolvidas no decorrer deste.

As temáticas trabalhadas durante os cursos foram definidas pelos próprios professores por meio de um levantamento realizado com o grupo no primeiro encontro, momento em que os docentes apresentaram quais eram as principais dificuldades vivenciadas por eles no exercício da docência.

Não havia um grupo fixo de professores participando dos encontros, sendo em média dezoito docentes frequentes. A justificativa para as ausências se referia aos horários e compromissos assumidos pelos docentes, o que inviabilizava a participação deles em todas as propostas realizadas pelo NAPP.

Segundo a coordenadora, em avaliação realizada ao término do curso, os participantes apontaram que apesar das dificuldades de manterem-se frequentes (em razão das demandas de trabalho com ensino, pesquisa e extensão), muitos foram os aspectos positivos da experiência:

‘a riqueza dos encontros com colegas de outras áreas’, ‘a possibilidade de refletirem juntos os problemas comuns entre os pares’, ‘a troca de experiências e o efeito positivo já sentido na organização e no desenvolvimento de suas aulas’. Um dos professores chamou a atenção para o fato de terem desenvolvido ainda mais a capacidade reflexiva de suas práticas, além do desejo de melhorar suas aulas, de planejar melhor e romper com a concepção tradicional de avaliação da aprendizagem, buscando novos instrumentos e a explicitação dos critérios avaliativos. (TEIXEIRA, 2009, p. 36-37).

A partir desses depoimentos, a coordenadora considerou que os objetivos do NAPP foram alcançados e que “algumas sementes lançadas pelo curso germinaram...”. (TEIXEIRA, 2009, p. 36). Para ela, os professores participantes “têm consciência de suas limitações formativas, mas, ao mesmo tempo, demonstram interesse em desenvolver a dimensão didático-pedagógica para melhorar sua prática docente.” (idem).

Em um segundo momento, em janeiro e fevereiro de 2009, a Pró-Reitoria de Recursos Humanos (PROREH) organizou um curso de 40 horas para 180 professores ingressantes⁸, que foi ministrado por dois docentes da Faculdade de Educação, sendo discutidas as seguintes temáticas: docência universitária (a aula como momento de produção de conhecimentos); técnicas de ensino; políticas e gestão da educação superior: a UFU e o cenário nacional; organização dos espaços de ensino-aprendizagem; planejamento educacional (projetos pedagógicos, planos de curso, planos de aula); avaliação da aprendizagem (concepções e instrumentos de avaliação) e, por fim, aprendendo a trabalhar com a plataforma *Moodle*.

Após esse curso, as atividades do NAPP foram encerradas e no ano de 2010, a Diretoria de Ensino de Graduação da UFU (DIREN), em sua nova configuração, dividiu sua área de atuação em quatro coordenações, a saber: Coordenação de Educação Básica, Coordenação de Formação Discente, Coordenação de Formação Docente e Coordenação de Projetos Pedagógicos.

Assim, a Coordenação de Formação Docente, supervisionada pela professora doutora Simone Tiemi Hashiguti, foi criada com o propósito de:

realizar diagnóstico dos professores da UFU, e criar alternativas, recursos e metas para responder as necessidades advindas dos diagnósticos; propor ações de formação continuada; revitalizar o Fórum de Licenciaturas; elaborar projetos e ações continuadas para a ação docente; prestar assessoria às coordenações quanto à implementação das Normas Acadêmicas no que diz respeito ao funcionamento dos cursos; prestar assessoria às coordenações quanto ao projeto INCLUSÃO NA UFU, por meio de divulgação, acompanhamento e participação de editais da Secretaria de Educação Especial do MEC e do Estado de Minas Gerais bem como outras ações propostas pelas unidades acadêmicas da UFU; e acompanhar os editais da PRODOCENCIA/MEC e implementar no âmbito da UFU. (Disponível em: <<http://www.ufu.br>>. Acesso em: 10 mai. 2011).

Ainda em fase de implantação e reestruturação, a Coordenação de Formação docente já propôs cursos para os professores da universidade em parceria com o Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial (CEPAE) voltados para o atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais e norteia suas ações na concepção de que a formação continuada do docente universitário é um aspecto intrínseco da profissão.

Ressaltamos a importância de propostas institucionais como essas que são vistas por nós como uma possibilidade real de contribuição para que os docentes tenham um espaço de

⁸ A pesquisadora fez parte desse curso como professora, visto que ela ingressou na UFU em janeiro de 2009. Chamou-nos a atenção a angústia apresentada por colegas ingressantes diante das questões discutidas relacionadas à didática, às metodologias de ensino, à avaliação, ao relacionamento professor-aluno etc.

reflexão formalizado sobre sua prática e ação formativa junto aos seus alunos. Esta poderia ser considerada uma proposta de formação continuada em serviço que mesmo não tendo ainda conseguido trabalhar a partir das experiências individuais e coletivas de seus participantes, atua como uma possibilidade de transformação também da instituição.

1.4 Os aportes teóricos da Psicologia Histórico-Cultural: subsídios para a compreensão do processo de formação dos formadores de professores

Dentre os referenciais teóricos que poderiam nos oferecer suporte para a discussão por nós empreendida nesta pesquisa, optamos por fazê-la à luz da Psicologia Histórico-Cultural. Acreditamos que esta nos possibilitará refletir sobre a trajetória formativa dos formadores de professores no Ensino Superior, buscando apreender quais são os sentidos e os significados produzidos por eles acerca de sua formação e das implicações destes em sua ação formativa junto aos seus alunos.

A Psicologia Histórico-Cultural tem se mostrado mais presente nas produções de pesquisadores de pós-graduação, conforme nos mostra um levantamento realizado em pesquisas apresentadas nos eventos da ANPEPP⁹ e da ANPED¹⁰, nos anos de 2000 a 2005. (RAMOS, 2008).

Segundo os dados dessa pesquisa, na ANPEPP, dos cento e vinte e três trabalhos inscritos, oitenta e um versavam sobre a área da Psicologia Escolar e Educacional e destes, vinte e um utilizavam como referencial teórico-metodológico a abordagem histórico-cultural. Dessa forma, já podemos perceber o despertar do interesse por pesquisas enfocando o trabalho do professor, abordando sua mediação na aprendizagem do aluno, além de outras temáticas relacionadas à: natureza do processo de desenvolvimento humano, formação do psicólogo escolar, mediação tecnológica, política educacional, apropriação da linguagem, sentido da atividade cotidiana e ao método na Psicologia.

Já na ANPED, o levantamento bibliográfico realizado localizou cento e dezesseis trabalhos publicados, dos quais trinta e três adotavam a perspectiva histórico-cultural. Nestes pode-se observar que além da mediação do professor, surgiram também as categorias formação e sentido do trabalho docente, o que nos mostra sua relação com pesquisas que podem colaborar para o desenvolvimento pessoal e profissional docente. As demais categorias que surgiram se referiam à: apropriação da linguagem; mediação tecnológica; dinâmicas das

⁹ Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia.

¹⁰ Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação.

relações interpessoais, conflitos e valores; natureza do processo de desenvolvimento; psicologia da educação e pensamento crítico: subjetividade e questões culturais e fundamentos da teoria.

Assim sendo, percebemos que a Psicologia Histórico-Cultural vem ganhando destaque no cenário científico no que diz respeito às pesquisas que discutem sobre o processo de constituição do sujeito nos mais diferentes contextos e condições sociais aos quais ele se vê exposto. Tal fenômeno aconteceu, inicialmente, no campo educacional como resposta às concepções anteriormente aceitas que cindiam o sujeito e seu contexto social, por ressaltarem ora um polo, ora outro. Essa cisão é questionada por Vygotsky que defende a necessidade de que seja realizada uma leitura dialética e de mútua constituição entre sujeito e sociedade.

Como precursor dessa concepção, Vygotsky nos apresenta, no início do século XX, uma psicologia de base marxista que buscava a superação da dicotomia objetividade *versus* subjetividade através de um novo método: o materialismo histórico e dialético¹¹. Essa concepção percebe o homem como resultado das interações entre o individual (sentido biológico) e o social (sentido cultural), como construtor de sua própria história e de sua cultura.

O processo de humanização do homem ocorre através da ação intencional deste sobre a natureza, pois Marx (1983) acreditava que aquele, ao mesmo tempo em que atua sobre a natureza e a modifica com o intuito de satisfazer suas necessidades, transforma-se se constituindo humano ao deixar sobre a natureza as marcas da atividade humana. (MOURA, 2010).

E a atividade considerada humana por excelência, de acordo com os pressupostos advindos da teoria marxista, é o trabalho, sendo o seu processo transformador de forma dialética do objeto e, ao mesmo tempo, do trabalhador e das condições trabalhistas deste. Dessa forma, trabalhar não é exclusivamente transformar um objeto em alguma outra coisa, em outro objeto, mas é envolver-se ao mesmo tempo numa práxis fundamental em que o trabalhador também é transformado por seu ofício. E mais ainda,

o trabalho induz modificações não apenas e puramente biológicas, devido à atividade com instrumentos, mas também modificações de cunho psicológico, ou seja, o homem, por via do trabalho, passa a controlar seu comportamento, da mesma forma que domina a natureza. (MOURA, 2010, p. 19).

¹¹ Ver: GONÇALVES, Maria da Graça Marchina. Fundamentos metodológicos da Psicologia Sócio-Histórica. In: BOCK, Ana Maria Bahia; GONÇALVES, Maria da Graça Marchina; FURTADO, Odair (Org.). *Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia*. São Paulo: Cortez, 2009.

Nesse sentido, seria o trabalho o meio que envolve o homem e a natureza, e é através dessa atividade que ele vai criando suas condições de existência e assumindo sua própria evolução histórica. Concomitantemente a isso, o homem cria necessidades que não podem mais ser entendidas como garantia para sua existência biológica (como alimentar-se, reproduzir-se), visto que estas se transformam em necessidades histórico-culturais, ou seja, em garantia para sua existência cultural (criadas no decorrer da história).

Mas para uma atividade ser considerada humana é necessário que ela seja movida por uma intencionalidade, que seria “uma resposta à satisfação das necessidades que se impõem ao homem em sua relação com o meio em que vive, natural ou culturalizado.” (MOURA, 2010, p. 17). Ao agir com intencionalidade, o homem demonstra sua capacidade de planejar ações e um movimento da consciência que o torna efetivamente humano.

Para Silvestre (2011, p. 5), “a forma como Marx esclarece a composição do trabalho torna possível associar esse conceito a qualquer atividade humana, seja material ou mental, incluindo então a atividade docente.” Esse pressuposto nos permitiu compreender a atividade docente como uma prática social, que é construída nas relações históricas e sociais estabelecidas pelo professor e que contribuirão para o desenvolvimento de sua identidade profissional.

Podemos entender, pois,

a atividade profissional do professor como uma atividade definida cultural, social e historicamente; ou seja, é uma atividade socialmente situada, razão pela qual os próprios professores aprendem no contexto de trabalho em parceria com seus colegas, na dependência de estruturas de organização e gestão, das relações internas, da cultura organizacional, das ações de assistência pedagógica ao professor e da ocorrência de oportunidades de reflexão conjunta. (LIBÁNEO, 2004, p. 140).

Para a Psicologia Histórico-Cultural, a constituição dos sujeitos, bem como os seus processos de aprendizagem e de pensamento ocorrem mediados pelo instrumento e pelos signos. Nessa perspectiva fica evidenciada a importância da presença do outro, visto que

sem ele o homem não mergulha no sógnico, não penetra na corrente da linguagem, não se desenvolve, não realiza aprendizagem, não ascende às funções psíquicas superiores, não forma a sua consciência, enfim, não se constitui como sujeito. (FREITAS, 1997, p. 320).

Nessa nossa pesquisa, ao formularmos nossos objetivos, partimos do pressuposto de que para que pudéssemos compreender as ações formativas realizadas pelos formadores de professores, seria importante que buscássemos um referencial que nos permitisse olhar para o

sujeito, enquanto um ser singular, mas ao mesmo tempo, enquanto um ator mergulhado num contexto histórico e social que dá sentido à sua singularidade.

Para isso, focar as relações é de suma importância, pois o isolamento de elementos pode fazer com que se perca a compreensão tanto das partes que compõem o todo, quanto da própria totalidade. (ZANELLA, 2007). Assim, ressaltamos a importância de compreendermos o formador enquanto um ser que se desenvolve profissionalmente a partir do compartilhamento de experiências com seus pares (dimensão social). E são essas vivências que poderão ser internalizadas e transformadas em aprendizagens que comporão seu repertório e que poderá ser utilizado em sua prática pedagógica em sala de aula (dimensão individual).

Nessa perspectiva, acreditamos que a Psicologia Histórico-Cultural nos permitiu realizar um estudo das determinações históricas e sociais que se configuram no plano do sujeito, conhecendo quais são suas motivações, necessidades e interesses durante seu percurso formativo, para que, a partir destes possamos refletir sobre os sentidos constituídos por elas e seus reflexos em suas práticas cotidianas.

Acreditamos também que é preciso entender a interação entre o formador de professor e seu contexto se quisermos compreender a sua ação formativa, visto que o docente participa integralmente desse processo com suas crenças, seus motivos, suas experiências, enfim, com sua vida.

Um ponto a ser considerado refere-se ao fato de que o estudo dos fenômenos em movimento pressupõe que o processo de formação será marcado por oposições, concordâncias, simetrias e assimetrias e por tensões. No caso de nossa pesquisa, o estudo da trajetória dos formadores de professores nos permitiu identificar, no presente, aspectos do passado dos docentes, além de conhecer as especificidades da constituição de cada um que, dessa forma, ajudam a compor a ação formativa deles na atualidade.

Para tanto, coube a nós, enquanto pesquisadores, um papel importante que é o de fazer um

esforço analítico de ultrapassar essa aparência (essas formas de significação) e ir em busca das determinações (históricas e sociais), que se configuram no plano do sujeito como motivações, necessidades, interesses (que são, portanto, individuais e históricos), para chegar ao sentido atribuído/constituído pelo sujeito. (AGUIAR, 2009, p. 131).

Em se tratando dos formadores de professores, nossa intenção não foi somente conhecer suas realidades utilizando-se de uma postura puramente descritiva, mas nos aproximarmos de suas significações e sentidos para compreendermos a forma como pensam a

docência e como organizam a atividade docente. Além disso, investimos para buscarmos informações outras que nos permitiram, por meio das falas e das expressões deles, desvelar a realidade pesquisada, ou seja, o contexto de constituição do sujeito.

Nessa abordagem, o depoimento de alguém é tomado como algo em construção e que não pode ser compreendido somente pelo entendimento de suas palavras. Devemos tomá-lo pela compreensão do pensamento, visto que o significado é parte integrante da palavra, mas é simultaneamente ato do pensamento, é um e outro ao mesmo tempo, porque é a unidade do pensamento e da linguagem. (AGUIAR, 2009, p. 130).

Sendo assim, para Vygotsky (1991), a compreensão da linguagem precisa ser buscada para além das palavras, ou seja, é necessário fazê-lo também através do pensamento que a constitui e de sua motivação, considerando-se que por trás de todo pensamento há uma intenção afetivo-volitiva.

Essa questão nos leva a pensar que ao resgatarmos a trajetória dos formadores de professores através do discurso e da observação da prática pedagógica deles, deveremos nos atentar para o fato de que todas as expressões humanas são cognitivas e afetivas. Ou seja, se quisermos realmente compreendê-los, os sentidos e significados que atribuem às suas vivências, duas categorias precisam ser esclarecidas: suas necessidades e seus motivos.

Aguiar e Soares (2008) nos esclarecem que em sua relação com o mundo, o sujeito não transforma somente o meio externo, mas ele também apreende o significado de suas ações. A partir disso, ele articula novas significações e estas o transformam, modificando-o internamente. Isso, se pensado sob a ótica da atividade docente, nos permitiria considerar que é assim que ocorre o processo de aprendizagem da docência pelos formadores de professores.

Acreditamos que o oferecimento de experiências relacionais que permitem ao formador de professores (re)significar suas experiências e suas ações poderá contribuir para mudanças em sua prática cotidiana. Nesse sentido, nossa pesquisa poderá, a partir do estudo dos interesses, motivos e necessidades formativas dos docentes, sugerir espaços de formação que o atendam naquilo que realmente precisam.

CAPÍTULO 2

EM BUSCA DA TRAJETÓRIA E DAS AÇÕES FORMATIVAS DOS FORMADORES DE PROFESSORES DA UFU: O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Devemos explicar a nós mesmos as dúvidas para nos sentirmos um pouco seguros na insegurança. Esclarecer o mapa dos problemas não é resolvê-los, mas, ao menos, deixa-nos mais tranqüilos para continuar.

(SACRISTÁN, 1999)

Toda *atividade*, no sentido empreendido por Leontiev (1978), pressupõe uma *necessidade* e um *motivo*, sendo esse último o que mobiliza o sujeito para sua ação. O *motivo* da presente pesquisa localiza-se justamente na *necessidade* de apreender a trajetória formativa dos formadores de professores da UFU e da articulação com a ação formadora que desenvolvem junto aos seus alunos. Esse é o nosso motivo, aquilo que nos impulsionou à presente pesquisa. Assim, este estudo teve por objetivo conhecer quem é esse docente, quais são as suas origens familiares, como ocorreu seu processo de formação acadêmica e profissional, quais são os conhecimentos/saberes que ele utiliza em sala de aula, as experiências em que atuou como educando e como educador e como estas influenciam sua prática pedagógica atual.

Para atingir o nosso propósito, precisamos compreender melhor como os formadores de professores pensam suas trajetórias, considerando que eles precisam ser tratados enquanto seres com percepções, expectativas, necessidades construídas historicamente, e como esses aspectos influenciam em suas maneiras de ver o mundo e a sua relação com este.

Dentro dessa perspectiva, esses docentes são compreendidos como sujeitos sociais que se utilizam, em suas práticas cotidianas, de experiências para mediar o processo de ensino-aprendizagem de seus alunos, sendo essas seus principais instrumentos. Nesse sentido, pelo fato de esses professores serem sujeitos em constante transformação, as experiências adquiridas por eles continuam permanentemente a orientar seus processos formativos, bem como a instrumentalizá-los para suas atuações profissionais.

Dada a natureza histórica e social da constituição do profissional docente, investigar as concepções e práticas desenvolvidas pelo formador de professores são fundamentais, não somente os conteúdos com os quais ele trabalha, mas também as maneiras como o faz e os valores a ele associados, que se constituem em referenciais que podem influenciar

sobremaneira a formação e atuação do futuro graduado. O “... modelo aplicado pelos formadores dos professores atua como uma espécie de ‘currículo oculto’ da metodologia.” (IMBERNÓN, 2002, p. 63).

Nos últimos anos, algumas pesquisas sobre a formação de professores têm se voltado para investigações relacionadas à forma como as ações formativas são realizadas no âmbito das instituições universitárias (MACHADO, 2009; TEIXEIRA, 2007; GUIMARÃES, 2006). Esse movimento aponta para uma valorização da ação dos sujeitos ao buscarem conhecer as práticas do professor, as formas de produção dos saberes e como incorporá-los ao seu repertório, como ele aprende e se desenvolve, além de fatores que colaborem para a compreensão de sua identidade profissional. Ao mesmo tempo, ressalta a importância de serem repensados os cursos de formação de professores desenvolvidos pelas universidades de nosso país, nesse momento em que desafios são colocados a todo instante para todos os profissionais da educação, principalmente para aqueles que atuam na formação de outros.

O presente estudo possibilita lançar um olhar para o processo de formação e constituição profissional do formador de professores, tendo em vista colaborar para que possam ser pensadas estratégias que favoreçam o alcance de mudanças significativas que precisam acontecer no Ensino Superior e, mais especificamente, na formação de professores.

Sendo aqui a formação dos professores no Ensino Superior objeto de análise, propomos um estudo que parte do contexto e da realidade sociocultural desses sujeitos. Assim, conhecer a história e o contexto social, político e histórico nos quais estão inseridos, constitui-se em um recurso importante para compreendermos a sociedade e, mais ainda, a inserção desses profissionais nesse meio, com vistas em atender às necessidades expostas por eles. E nessa busca, o professor estará em constante processo de resignificação de sua identidade pessoal e profissional, sendo isso refletido amplamente em sua profissionalização docente¹².

Para colaborar nesse sentido, a presente pesquisa foi desenvolvida considerando que

um plano lógico para se sair daqui e chegar lá, onde aqui pode ser definido como o conjunto inicial de questões a serem respondidas, e lá é um conjunto de conclusões (respostas) sobre essas questões. Entre “aqui” e “lá” pode-se encontrar um grande número de etapas principais, incluindo a coleta e a análise de dados relevantes. (YIN, 2005, p. 41). (grifos do original)

É esse percurso entre o *aqui* e o *lá*, ou seja, as etapas realizadas no desenvolvimento da pesquisa, que apresentaremos neste capítulo. Discorreremos, pois, sobre o percurso

¹² Afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor. (SACRISTÁN, 1995, p. 65).

metodológico, desde a caracterização da pesquisa quanti-qualitativa desenvolvida a partir de um estudo de caso, até a seleção dos sujeitos, dos instrumentos e procedimentos utilizados, bem como a forma de tratamento e análise dos dados coletados.

2.1 A pesquisa quanti-qualitativa enquanto abordagem metodológica

A definição sobre a abordagem metodológica a ser utilizada nos trabalhos científicos de maneira geral deve ser pensada com seriedade, visto que as opções realizadas inicialmente não somente direcionam o pesquisador sobre o melhor caminho a seguir, mas também o conduzem por ele.

De um modo geral, essa abordagem consiste num modelo que possibilita “atender plenamente as necessidades dos pesquisadores”, superando as dicotomias positivista *versus* interpretativo e quantitativo *versus* qualitativo. (GOMES E ARAÚJO, 2011, p. 7). Esse pensamento decorre do fato de que esse tipo de pesquisa integra tanto dados quantitativos quanto qualitativos em um único estudo, o que permite um melhor entendimento do fenômeno estudado e a utilização daquilo que cada método tem de melhor.

Tal concepção parte do pressuposto de que as informações buscadas pelos dois tipos de abordagem são diferentes. Se por um lado, o método quantitativo, fortemente influenciado pelo pensamento positivista, tem como propósito explicar a ocorrência de um determinado fenômeno apropriando-se de uma análise estatística para o tratamento dos dados, por outro, o método qualitativo, norteado pelo paradigma interpretativo, objetiva interpretar os acontecimentos, alguns fenômenos voltados para a percepção, a intuição e a subjetividade, bem como as relações existentes entre as variáveis.

Assim, os dois sistemas, mesmo sendo diferentes em suas formas e ênfases, não se excluem. Na realidade, o emprego conjunto deles possui alguns benefícios que tornam uma pesquisa mais consistente, dentre os quais as possibilidades de:

congregar controle dos vieses (pelos métodos quantitativos) com compreensão da perspectiva dos agentes envolvidos no fenômeno (pelos métodos qualitativos); congregar identificação de variáveis específicas (pelos métodos quantitativos) com uma visão global dos fenômenos (pelos métodos qualitativos); completar um conjunto de fatos e causas associados ao emprego de uma metodologia quantitativa com uma visão da natureza dinâmica da realidade; enriquecer constatações obtidas sob condições controladas com dados obtidos dentro do contexto natural de sua ocorrência; reafirmar validade e confiabilidade das descobertas pelo emprego de técnicas diferenciadas. (DUFFY, 1987, p. 131).

Nessa pesquisa, a abordagem quanti-qualitativa foi utilizada porque permitiu procedimentos e tratamentos metodológicos que atenderam aos objetivos traçados, resultando em dados e análises tanto quantitativos como qualitativos. No estudo por nós realizado, fizemos uso do questionário, visto que em um primeiro momento trabalhamos com uma amostra grande e que consideramos representativa dos formadores de professores da Universidade Federal de Uberlândia. Sendo assim, o questionário nos permitiu coletar dados para a realização de um estudo exploratório dos sujeitos de nossa pesquisa: os professores. Já os objetos do método qualitativo – entrevista, observação e análise documental – nos possibilitaram, de maneira complementar, conhecer mais profundamente os formadores de futuros docentes em seus aspectos mais singulares a partir de suas relações sociais.

Uma triangulação foi realizada, visto que ela permite o estabelecimento de relações entre as informações obtidas a partir de diversas fontes, com a possibilidade de torná-las ainda mais compreensíveis durante o processo de análise dos dados, mesmo que inicialmente não pareçam complementares.

Para o alcance desse objetivo

É preciso inicialmente romper com os dois paradigmas, positivista e interpretativo. Sair dos extremos é caminhar em direção ao centro, à construção de um novo paradigma que necessariamente englobe aspectos distintos. Em pesquisa científica não se recomendam posicionamentos radicais. É preciso reconhecer a fragilidade das verdades. (GOMES e ARAÚJO, 2011, p. 09).

As características apresentadas acima nos impulsionaram a fazer a escolha da abordagem metodológica dita anteriormente, visto que, especificamente em nossa proposta, tivemos como intuito realizar um estudo com os formadores de professores no contexto em que eles estavam inseridos, utilizando de fontes diversas de coletas de dados que nos permitiram conhecer aspectos mais amplos (o perfil) e também mais específicos (a trajetória e a ação formativa) desse grupo e o contexto do qual fazem parte.

Nessa perspectiva, a abordagem quanti-qualitativa permitiu buscar as relações que os formadores de professores estabelecem entre o seu contexto social de formação e o seu contexto de atuação profissional. Pelo fato de essas relações serem afetadas pela subjetividade do sujeito recorreremos a González Rey (2003) para a compreensão do que esta venha a ser. Para esse autor, a subjetividade é pensada como algo em construção e é resultado das sínteses das experiências individuais vivenciadas pelos sujeitos em contextos diferenciados de expressão.

Essa temática vem sendo muito discutida nas últimas décadas na questão da formação do professor, devido à percepção de que é importante que sejam compreendidos os sentidos produzidos por ele nos processos de aprender e ensinar, no processo formativo e nas relações estabelecidas entre os docentes. Esses fatos, por sua vez, afetam a forma de atuar profissionalmente.

Para se chegar ao sentido atribuído pelo sujeito, cabe ao pesquisador “ir em busca das determinações (históricas e sociais), que se configuram no plano do sujeito como motivações, necessidades, interesses (que são, portanto, individuais e históricos)”. (BOCK, 2009, p. 131). Nesse processo, no caso de nossa pesquisa, realizamos uma investigação que nos permitiu conhecer o formador de professor não apenas de maneira descritiva e em sua prática pedagógica, mas também apreender as origens de suas ações, os motivos que o impulsionam e os sentidos pessoais atribuídos por ele.

2.2 O caso em estudo

A pesquisa tomou a Universidade Federal de Uberlândia (UFU) como contexto de estudo, a partir do qual procuramos traçar o perfil dos formadores de professores e identificar a trajetória e as ações formativas desses profissionais. Assim, esse é o caso em que, enquanto tipo de pesquisa, se “caracteriza pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento.” (DIEHL; TATIM, 2004, p. 61).

Nessa perspectiva, foi possível conhecer os formadores de professores da UFU, suas trajetórias formativas e ações pedagógicas, investigando-as no contexto de vida real desses sujeitos, o que contribuiu para que fossem analisados em seus comportamentos e atitudes e, ainda, suas condições ambientais, físicas e históricas.

Diante disso, para Yin (2005) o estudo de caso é usado quando o pesquisador precisa lidar com condições contextuais, vendo-as como requisito para a apreensão do fenômeno em estudo. Na perspectiva trabalhada, compreende-se que as experiências de vida, acadêmicas e profissionais dos formadores de professores são construídas no processo de socialização que ocorre durante toda a trajetória deles, o que faz com que a pesquisa desses condicionantes se torne essencial para a investigação da trajetória e ações formativas dos formadores de docentes.

Assim, no caso da presente pesquisa, os dados foram levantados a partir de diferentes procedimentos: aplicação de questionários, realização de entrevistas, observações das aulas e

análise de documentos. A diversidade de informações daí decorrentes possibilitou o desenvolvimento de linhas convergentes de investigação (FIG. 1), a realização do processo de triangulação dos dados coletados e uma análise mais abrangente do fenômeno pesquisado.

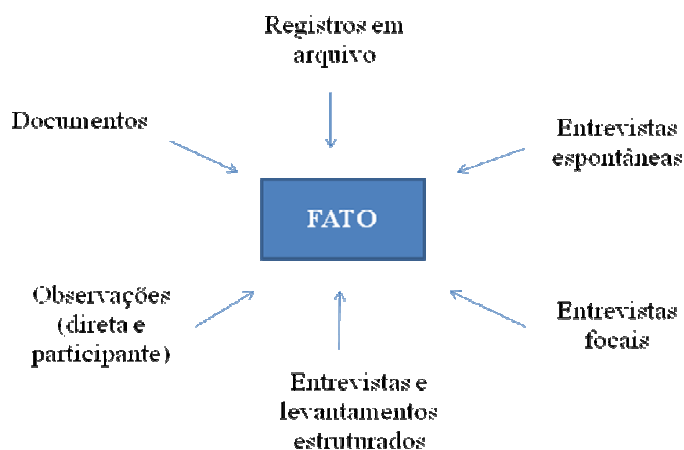


FIGURA 1 – Convergência de várias fontes de evidências.
Fonte: YIN, 2005.

Esse procedimento possibilitou apreender o caso em estudo, considerando os formadores de professores como sujeitos singulares, históricos e sociais; além disso pudemos compreendê-los em seus movimentos de constituição e atuação profissional, uma vez que entendemos que “é somente em movimento que um corpo mostra o que é.” (VIGOTSKI, 2002, p. 86).

Assim, o caso em estudo foi desenvolvido de acordo com os procedimentos que agora serão apresentados.

2.3 A pesquisa: percurso metodológico

A pesquisa contou com a colaboração de professores que atuam em vinte e três cursos de licenciatura, 35,38% do total daqueles oferecidos na instituição (bacharelado e licenciatura), além de um com a modalidade Formação de Psicólogo¹³ (QUADRO 1). Os

¹³ O curso de Psicologia foi criado em 1975 tendo como habilitação: Licenciatura em Psicologia. As demais habilitações (Formação de psicólogos e Bacharelado) somente foram incorporadas seis anos depois, em 1981, sendo mantidas na última reforma curricular do curso aprovada em 1996. Mas com a aprovação das “Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Psicologia” (Resolução CNE/CES nº 8, de 07/05/2004), novas reformulações foram propostas e no novo projeto pedagógico do curso, as três habilitações passaram a ser somente uma: Formação de Psicólogo. As justificativas para essa modificação são devidas à falta de mercado de trabalho para o licenciado em Psicologia no Ensino Médio e às mudanças na legislação da licenciatura. Assim, foi proposta pela Coordenação do Curso de Psicologia, em 2005, a suspensão da modalidade da habilitação Licenciatura em Psicologia, a partir do primeiro semestre de 2006, por tempo indeterminado. Após ampla

curso pertencem a treze unidades acadêmicas diferentes¹⁴ existentes na UFU, sendo dezessete deles no Campus Uberlândia e sete no Campus Pontal (Ituiutaba-MG), em três grandes áreas, a saber: Ciências Biomédicas, Ciências Exatas e Ciências Humanas e Artes.

ÁREAS	CIÊNCIAS BIOMÉDICAS	CIÊNCIAS HUMANAS E ARTES	CIÊNCIAS EXATAS	TOTAL
UBERLÂNDIA	1. Ciências Biológicas 2. Educação Física 3. Enfermagem	1. Artes Plásticas	1. Física 2. Matemática 3. Química	17
		2. Artes Visuais		
		3. Ciências Sociais		
		4. Filosofia		
		5. Geografia		
		6. História		
		7. Letras		
		8. Música		
		9. Pedagogia		
		10. Psicologia		
		11. Teatro		
PONTAL	1. Ciências Biológicas	1. Geografia 2. História 3. Pedagogia	1. Física 2. Matemática 3. Química	7
TOTAL	04	14	06	24

QUADRO 1 – Relação dos Cursos de Licenciatura da Universidade Federal de Uberlândia – Campi Uberlândia e Pontal. (UFU, 2009).

Fonte: *Guia Acadêmico da Universidade Federal de Uberlândia (2009)*¹⁵.

A partir das matrizes curriculares desses cursos apresentadas no *Guia Acadêmico UFU 2009* foram anotadas todas as disciplinas que compunham o Núcleo de Formação Pedagógica - NFP (Didática, Estágio Supervisionado, Metodologia e Prática de Ensino, Psicologia da Educação, Política e Gestão da Educação, e Projeto Integrado de Prática Educativa), nos períodos integral e noturno. Observamos que estas eram, aproximadamente, um total de 288 disciplinas somando-se todos os cursos.

As coordenações dos vinte e quatro cursos foram consultadas por e-mail (APÊNDICE A) quanto à grade horária das disciplinas a serem ofertadas no primeiro semestre de 2010, bem como quanto aos nomes dos professores responsáveis por elas. Esse levantamento

discussão dentro do próprio curso, depois no Conselho de Graduação (CONGRAD), o pedido foi acatado no Conselho Universitário (CONSUN) em julho de 2005, com a menção de que seja por um período de cinco anos, ao final do qual a suspensão deve ser revista e reavaliada. Dessa forma, em nossa pesquisa, mantivemos o curso juntamente com aqueles que oferecem licenciatura visto que seus professores ministram a disciplina Psicologia da Educação, do Núcleo Pedagógico, em todos os cursos de formação de professores da UFU, com exceção da Pedagogia que possui três docentes lotadas na Faculdade de Educação que atendem à demanda interna.

¹⁴ Unidades Acadêmicas: Faculdades: 1) Artes, Filosofia e Ciências Sociais (Artes Plásticas, Artes Visuais, Ciências Sociais, Filosofia e Teatro); 2) Ciências Integradas do Pontal (Ciências Biológicas, Física, Geografia, História, Matemática, Pedagogia, Química); 3) Educação Física; 4) Medicina (Enfermagem); 5) Educação (Pedagogia); 6) Matemática. Institutos: 7) Biologia; 8) Física; 9) Geografia; 10) História; 11) Letras e Linguística; 12) Psicologia e 13) Química.

¹⁵ Os dados referem-se ao ano do início da coleta dos dados da pesquisa (2009), mas estes não foram modificados para o ano de 2010.

resultou na informação de que, nesse período, 170 professores estariam ministrando aulas nas 288 disciplinas do NFP (QUADRO 2).

CAMPUS	CURSO	DOCENTES	DISCIPLINAS
UBERLÂNDIA	Artes Plásticas	1	1
	Artes Visuais	5	7
	Ciências Biológicas	8	13
	Ciências Sociais	4	4
	Educação Física	11	13
	Enfermagem	5	5
	Filosofia	5	7
	Física	5	7
	Geografia	4	10
	História	10	10
	Letras	22	43
	Matemática	4	8
	Música	8	22
	Pedagogia	29	48
	Psicologia	9	20
	Química	5	8
Teatro	2	3	
TOTAL		137	229
PONTAL	Ciências Biológicas	4	8
	Física	4	10
	Geografia	3	4
	História	5	6
	Matemática	2	3
	Pedagogia	11	19
	Química	4	9
TOTAL		33	59
TOTAL GERAL		170	288

QUADRO 2 - Relação do número de professores e de disciplinas do Núcleo de Formação Pedagógica oferecidas no primeiro semestre de 2010 nos Cursos de Licenciatura da Universidade Federal de Uberlândia – Campi Uberlândia e Pontal.

Fonte: *Guia Acadêmico da Universidade Federal de Uberlândia*, 2009 e informações das coordenações dos cursos de licenciatura da UFU (SOUZA, 2010).

O estudo foi realizado em etapas sendo que em cada uma delas participou um número diferente de docentes. Utilizamos como primeiro critério que os participantes tivessem ministrado, no mínimo, uma disciplina do NFP no período acima citado; todos os 170 professores foram convidados para participar da pesquisa, respondendo a um questionário com informações para fosse traçado o perfil deles.

Os participantes da pesquisa pertencem ao quadro de efetivos da UFU, com exceção de três docentes que eram contratados temporariamente¹⁶ pelos cursos de Biologia, Psicologia e Química. O grupo pode ser considerado iniciante na instituição, visto que mais de 60% deles possuem menos de 5 anos de atuação nesse local. (TAB. 1).

TABELA 1 – Tempo de ingresso dos professores na UFU. (UFU, 2010).

Tempo de ingresso na UFU	Nº	%
menos de 1 ano	2	2%
2 a 5 anos	53	60%
6 a 10 anos	15	17%
11 a 15 anos	3	3%
16 a 20 anos	6	7%
21 a 25 anos	6	7%
26 a 30 anos	1	1%
31 a 35 anos	2	2%
Total	88	100%

Fonte: Pró-Reitoria de Recursos Humanos (PROREH/UFU, 2010).

A maior parte deles, 59 (67%), é da área de Ciências Humanas (CH), seguidos da área de Ciências Exatas (CE) com 17 (19%), e da área de Ciências Biomédicas (CB) com 12 (14%). (GRAF. 1). A explicação para esses índices poderia ser encontrada no fato de que a CH, área que concentrou o maior índice de professores participantes (59) e obteve maior representatividade na pesquisa, possui, também, o maior número de questionários enviados (118), ou seja, o maior número de formadores de professores no momento da coleta dos dados e o maior número de cursos de licenciatura da UFU (14). As demais áreas (CE e CB) possuem, respectivamente, 6 e 4 cursos em um total de 24.

¹⁶ No momento da coleta dos dados, primeiro semestre de 2010, a UFU tinha, em seu quadro de docentes ativos, 129 professores substitutos. A Lei 8.745/93, no art. 1º §1º, regulamenta a contratação de professor substituto exclusivamente “para suprir a falta de docente da carreira, decorrente da exoneração ou demissão, falecimento, aposentadoria, afastamento para capacitação e afastamento e licença de concessão obrigatória”. Mas, o que se vê nas universidades federais é que esses profissionais, muitas vezes, substituem os professores efetivos por serem considerados mais vantajosos economicamente em função da baixa remuneração que recebem e pedagogicamente por se relacionarem bem com os alunos, já que em função de serem mais jovens, também se percebem como tais.

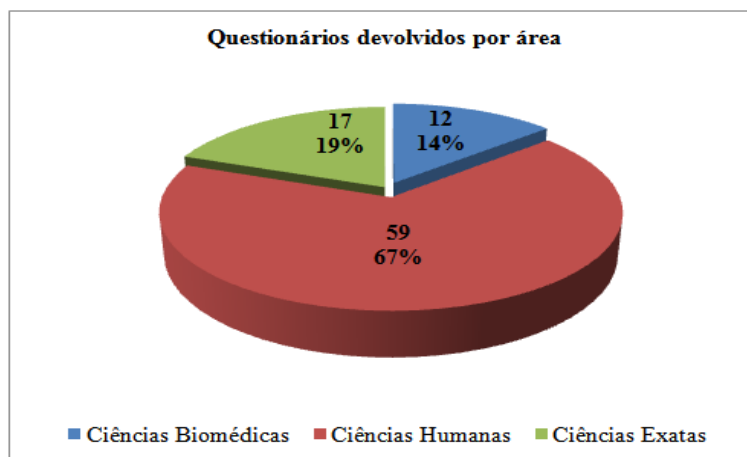


GRÁFICO 1 – Participação dos formadores de professores na pesquisa por área UFU, 2010.
Fonte: Questionário respondido pelos formadores de professores da UFU. (SOUZA, 2010).

Em relação a esses cursos, aqueles que tiveram maior número de representantes foram: na área de Ciências Humanas – Pedagogia Uberlândia (15), seguido por Letras, Música, Psicologia e Pedagogia Pontal com 6 professores cada; na área de Ciências Exatas – Química Uberlândia (5) e Física Uberlândia (4); da área de Ciências Biomédicas – Ciências Biológicas Uberlândia (6) e Ciências Biológicas Pontal (3). Em contrapartida, dentre os cursos com menor participação de professores estão: Artes Plásticas e Ciências Sociais na área de CH; Química Pontal na área de CE; e Enfermagem na área de CB. (TAB. 2).

Por outro lado, ao compararmos a quantidade de questionários enviados e devolvidos por curso, podemos perceber que aqueles nos quais o contato não foi estabelecido somente por e-mail, ou seja, o questionário foi deixado com secretário(a) ou entregue pessoalmente ao professor, como nos cursos de Química (100%), Física (80%), Matemática (75%) em Uberlândia, os retornos foram em maior índice. Os três cursos com menor índice de retorno foram: Educação Física (18%) e Enfermagem e História (20% cada um).

TABELA 2 – Número de questionários enviados e devolvidos divididos por campus, área e curso (UFU, 2010).

CAMPUS	ÁREA	CURSO	ENVIADOS	RECEBIDOS	%
UBERLÂNDIA	CH	Artes Plásticas	1	1	100%
UBERLÂNDIA	CH	Teatro	2	2	100%
PONTAL	CH	Geografia	3	3	100%
UBERLÂNDIA	CE	Química	5	5	100%
PONTAL	CE	Matemática	2	2	100%
PONTAL	CH	História	5	4	80%
UBERLÂNDIA	CE	Física	5	4	80%
UBERLÂNDIA	CB	Ciências Biológicas	8	6	75%
PONTAL	CB	Ciências Biológicas	4	3	75%
UBERLÂNDIA	CH	Música	8	6	75%
UBERLÂNDIA	CE	Matemática	4	3	75%
PONTAL	CE	Física	4	3	75%
UBERLÂNDIA	CH	Psicologia	9	6	67%
PONTAL	CH	Pedagogia	11	6	55%
UBERLÂNDIA	CH	Pedagogia	29	15	52%
UBERLÂNDIA	CH	Geografia	4	2	50%
UBERLÂNDIA	CH	Artes Visuais	5	2	40%
UBERLÂNDIA	CH	Filosofia	5	2	40%
UBERLÂNDIA	CH	Letras	22	6	27%
UBERLÂNDIA	CH	Ciências Sociais	4	1	25%
PONTAL	CE	Química	4	1	25%
UBERLÂNDIA	CB	Enfermagem	5	1	20%
UBERLÂNDIA	CH	História	10	2	20%
UBERLÂNDIA	CB	Educação Física	11	2	18%
Total			170	88	52%

Fonte: Questionário respondido pelos formadores de professores da UFU no ano de 2010. (SOUZA, 2010).

Contudo, a pesquisa contou com a participação de, pelo menos, um docente de cada curso (TAB. 2), o que nos possibilitou conhecer, a partir das questões respondidas por eles no questionário de identificação mesmo não sendo em sua totalidade, quem são os formadores de professores dos cursos de licenciatura da UFU.

Os 88 professores que participaram da pesquisa na sua primeira etapa responderam a duas questões importantes para levantar a concordância deles em participar das etapas seguintes do estudo (entrevista, observação em sala de aula e análise documental). (TAB. 3).

TABELA 3 – Concordância dos formadores de professores sobre a participação na entrevista e na observação em sala de aula (UFU, 2010).

Entrevista	Observação	Nº	Porcentagem aproximada%
SIM	SIM	79	90%
NÃO	SIM	6	7%
NÃO	NÃO	3	3%
Total		88	100%

Fonte: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido respondido pelos formadores de professores da UFU no ano de 2010 (SOUZA, 2010).

Os formadores de professores, quase em sua totalidade (89,8%), se dispuseram a participar da entrevista e da observação em sala de aula. Aproximadamente 7% deles apontaram que não concordavam que fossem realizadas observações de suas aulas e somente 3,4% responderam “não” tanto para a participação na entrevista quanto na observação.

A partir dessa informação, fizemos a seleção dos docentes que foram entrevistados na segunda etapa da pesquisa. Diante da inviabilidade de realizar a entrevista com todos os participantes, optamos por uma amostra de 20% do total que concordou em contribuir nesse momento, ou seja, 18 formadores de professores¹⁷.

Para essa escolha, utilizamos também como critério três docentes de cada uma das seis disciplinas do Núcleo de Formação Pedagógica que, no questionário de identificação inicial, apresentassem estar em diferentes fases da carreira¹⁸, perfis diferenciados e, por fim, os que apontaram mais aspectos da prática pedagógica que consideravam contribuintes para a formação de seus alunos e quais seriam os momentos do processo formativo que seriam considerados mais relevantes para a formação deles.

No momento da realização da observação em sala de aula, montamos um novo grupo de participantes com 30% do número daqueles que já haviam contribuído na entrevista. Sendo assim, nessa etapa, estariam presentes seis professores que representassem uma das seis

¹⁷ No total foram realizadas dezenove entrevistas, mas uma destas precisou ser substituída, visto que o professor, no momento de sua entrevista, afirmou não se sentir à vontade para ter suas aulas assistidas, mesmo tendo marcado no termo de consentimento sua concordância com essa solicitação.

¹⁸ Segundo Huberman (1992), os professores vivenciam cinco fases em sua trajetória profissional: os três primeiros anos são considerados a entrada na carreira, o período de tateamento; do quarto ao sexto ano é o período de estabilização, da consolidação de seu repertório pedagógico; do sétimo ao vigésimo quinto ano é a fase da diversificação, do ativismo; do vigésimo quinto ao trigésimo quinto é o período de serenidade, do distanciamento afetivo; e, por fim, do trigésimo quinto ao quadragésimo a fase do desinvestimento que pode ser sereno ou amargo.

disciplinas que compõem o NFP, que ministrassem aulas em Uberlândia¹⁹ e que seus horários de aula fossem diferenciados em relação aos demais participantes.

Com essa forma de compor três diferentes grupos de formadores de professores, trabalhando com uma amostra e não com o número total de participantes inicial, buscamos atender aos objetivos propostos em nosso estudo no que se refere à identificação mais geral do perfil dos docentes atuantes nas licenciaturas (questionário), às especificidades das trajetórias de formação, tomando como referência a história de vida, histórias acadêmicas e profissionais de cada um deles (entrevista) e, por fim, a ação pedagógica que desenvolvem no contexto de trabalho e na formação de futuros professores (observação em sala de aula).

2.3.1 Os instrumentos utilizados

2.3.1.1 Questionário

O perfil dos formadores de professores dos cursos de licenciatura da UFU foi construído a partir de um questionário. Este foi enviado aos 170 professores que trabalharam, no primeiro semestre do ano de 2010, com as disciplinas do Núcleo de Formação Pedagógica de 23 cursos de licenciatura da UFU e 1 de Formação de Psicólogo. Dos docentes, 137 (81%) atuavam no Campus de Uberlândia-MG e 33 (19%) no Campus Pontal, localizado em Ituiutaba-MG (GRAF. 2).

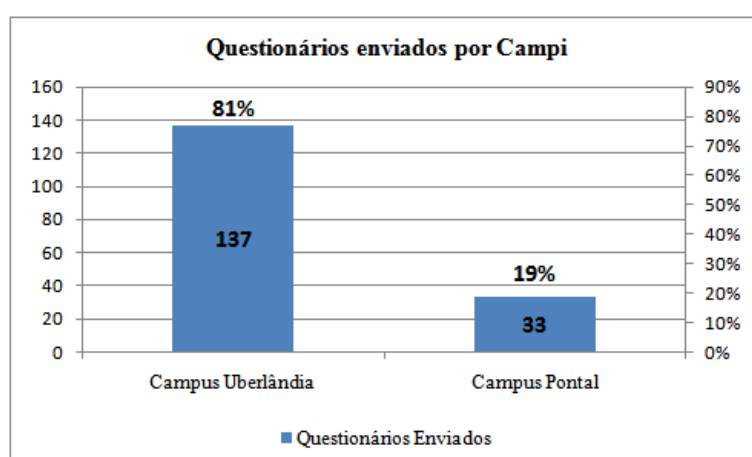


GRÁFICO 2 – Número de questionários enviados para os formadores de professores por campus (UFU, 2010).

Fonte: Questionário respondido pelos formadores de professores da UFU. (SOUZA, 2010).

¹⁹ Nesse momento foi descartada a participação de professores que atuavam em Ituiutaba, visto que o tempo de deslocamento entre as duas cidades (Uberlândia/Ituiutaba) que é de, aproximadamente, uma hora e meia inviabilizaria o acompanhamento quinzenal de seis docentes por uma única pesquisadora.

No Campus Pontal, a devolução dos questionários por meio dos professores ocorreu em número mais significativo (67%), sendo que dos docentes atuantes no Campus Uberlândia obtivemos 48% de retorno (GRAF. 3).

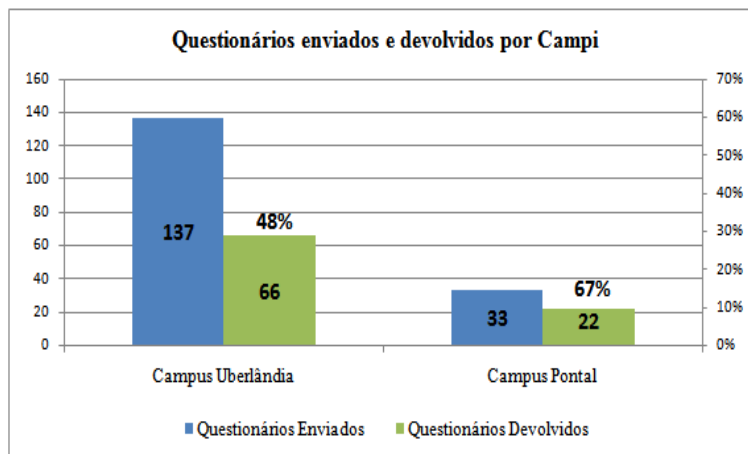


GRÁFICO 3 – Número de questionários enviados e questionários devolvidos por campus. (UFU, 2010).
 Fonte: Questionário respondido pelos formadores de professores da UFU. (SOUZA, 2010).

Dentre os fatores que podem ter contribuído para o maior retorno no Campus Pontal, gostaríamos de ressaltar dois: 1) a maioria dos cursos oferecidos nesse local é de licenciatura, o que colabora para que haja mais professores identificados com a temática pesquisada e, conseqüentemente, mais interesse em responder ao questionário; e 2) o fato de a pesquisadora pertencer ao quadro de docentes desse campus que possui um número menor de professores²⁰ facilitou a comunicação com eles e a sensibilização destes para a colaboração com o trabalho realizado.

Por outro lado, dentre os fatores que influenciaram a não devolução dos questionários por parte dos professores do Campus Uberlândia, podemos citar: 1) o envio deles, inicialmente, em período de término de semestre letivo²¹ (janeiro de 2010) e, posteriormente, de férias (fevereiro de 2010); 2) falta de atualização dos e-mails dos docentes na página institucional e/ou nas secretarias dos cursos, visto que várias mensagens *on-line* retornaram à pesquisadora; 3) excesso de mensagens nas caixas dos docentes, que disponibilizaram

²⁰ O Campus Pontal conta com um quadro de 148 professores que atuam em onze cursos de graduação, sendo a maioria destes (sete) com habilitação em Licenciatura. O Campus Uberlândia possui 1.279 professores distribuídos em 54 cursos de graduação, sendo 16 com habilitação em Licenciatura (DIADO /PROREH/UFU e PROGRAD/UFU, 2010).

²¹ Em decorrência de um surto de gripe suína (vírus H1N1) no país em 2009, o segundo semestre na UFU iniciou-se com um atraso de duas semanas, o que fez com que o calendário tivesse que ser estendido até o mês de janeiro de 2010, para que houvesse o cumprimento da carga horária e a conclusão do período letivo.

somente o e-mail institucional para o envio do instrumento, fazendo, também, com que elas retornassem.

Ainda assim, consideramos que o número de devoluções dos questionários respondidos (52%) nos dois Campi foi satisfatório, pois “os índices de resposta tendem a ser baixos, e não é rara a cifra de 40% de devoluções, ou quatro de cada dez pessoas que receberam o questionário.” (MAY, 2004, p. 119). Ademais, o número de retornos nos permitiu, além de identificar o perfil dos formadores de professores da UFU, selecionar os participantes para as demais etapas da pesquisa, entrevista e observação, podendo conhecer e refletir sobre suas trajetórias formativas e as práticas pedagógicas que desenvolvem junto aos seus alunos.

O questionário, primeiro instrumento usado na coleta dos dados, se configura como um dispositivo normatizado e padronizado que consegue identificar a presença ou ausência de uma determinada característica no indivíduo participante, bem como permite “medir a magnitude com que essa característica ou atributo se distribui naquele grupo.” (SOUZA et al., 2005, p. 150).

Nessa etapa da pesquisa procuramos levantar dados para traçar o perfil dos formadores de professores da UFU, apontando aspectos de suas formações pessoais, acadêmicas e de seus percursos profissionais.

Os questionários (APÊNDICE B) foram enviados por e-mail aos 170 docentes responsáveis pelas disciplinas do NFP, no período anunciado, contendo 14 perguntas de múltipla escolha e outras 12 abertas, sendo as questões divididas em duas partes. A primeira buscando informações sobre a: identificação dos docentes (sexo, idade, estado civil e filhos), formação acadêmica (escolas/universidades em que cursaram o Ensino Fundamental, Médio e graduação com as respectivas modalidades de ensino) e o percurso profissional (tempo de ingresso no mercado de trabalho e na área da educação, atividades profissionais realizadas fora e na educação, níveis de ensino em que atuam/atuaram, atividades de ensino, pesquisa e extensão realizados no Ensino Superior). A segunda parte levantava dados sobre a prática pedagógica que os docentes consideravam contribuintes para a formação de seus alunos, e os momentos dos seus processos formativos que consideravam relevantes para as suas respectivas formações.

2.3.1.2 Entrevista

A entrevista permitiu aprofundar o conhecimento sobre os formadores de professores, bem como sobre seus percursos de formação pessoal, acadêmico e profissional. Além disso, foi possível também conhecer algumas questões específicas referentes à formação teórica e prática dos participantes e esclarecer as problemáticas levantadas sobre o tema em estudo aqui tratado.

Consideramos a entrevista um momento especial na construção dos dados, por permitir uma interação singular entre pesquisador e participante, momento em que é construído um material rico sobre “biografias, experiências, opiniões, valores, aspirações, atitudes e sentimentos das pessoas.” (MAY, 2004, p. 145).

A entrevista semiestruturada (APÊNDICE C), contemplou quatro grandes blocos, que nos possibilitaram identificar: *aspectos gerais* (ano de ingresso na UFU, área do concurso prestado, classificação funcional e regime trabalho); *trajetória familiar* (origem, idade, profissão e escolaridade dos pais e irmãos; estado civil, profissão e escolaridade do(a) cônjuge; idade, escolaridade e profissão do(s) filho(s); professores na família que atuam nesse ofício e influência na escolha por ser docente e formador(a) de outros profissionais dessa área); *percurso acadêmico* (ingresso na escola e a relação com esta ; motivos para frequentá-la; importância dada pela família a essa instituição e a participação familiar na vida escolar; lembranças marcantes da escola e dos professores; influência do passado acadêmico na decisão de ser docente e nas práticas pedagógicas desenvolvidas atualmente); *percurso profissional* (ingresso no magistério como professor e formador; concepção sobre o ser docente formador no Ensino Superior e motivo da escolha pela profissão; como o formador aprende e como e onde aprende a ensinar; como se forma um professor; quem é o bom formador desse profissional; quais são os seus saberes; repertório de conhecimentos próprios ao ensino; conteúdos da formação inicial que contribuíram para sua formação; saberes, habilidades e atitudes mobilizadas na ação pedagógica; relação entre conhecimento do professor e o ensino - aprendizagem do aluno e práticas formativas importantes para a formação do professor).

Buscamos durante a realização das entrevistas não emitir opinião sobre os depoimentos, e sim favorecer “a disposição dos participantes em trazer suas próprias reflexões e problemas, que seriam utilizados para estimular construções cada vez mais profundas dos sujeitos estudados.” (GONZALÉZ REY, 1999, p. 63).

Pode acontecer, muitas vezes, de o conhecimento que o entrevistado possui nunca ter sido exposto numa narrativa ou nunca ter sido tematizado. E diante do diálogo com o entrevistador, “a narração acaba por colocar o entrevistado diante de um pensamento organizado de uma forma inédita até para ele mesmo.” (SZYMANSKY, 2004, p. 14). Essa é uma situação importante que nos permite refletir sobre as possibilidades de construções que o participante pode fazer de sua história e trajetória no contexto específico de pesquisa.

Apesar de algumas pessoas considerarem o gravador um inibidor, optamos por utilizá-lo por permitir “que o entrevistador concentre-se na conversa e registre os gestos não-verbais do entrevistado durante a entrevista, ao invés de gastar tempo olhando para as notas e escrevendo o que é dito.” (MAY, 2004, p. 164). Isso nos permitiu estar mais em contato com os entrevistados e, assim, disponíveis para ouvi-los e para compreender suas colocações sobre as questões realizadas.

Por fim, as entrevistas transcritas foram enviadas aos participantes para que eles analisassem seus depoimentos e modificassem o que julgassem necessário para garantir a fidelidade de suas proposições, o que é um compromisso ético com os entrevistados. (CRIPA, 1998).

2.3.1.3 Observação em sala de aula

Nesta terceira etapa da pesquisa foi utilizada a observação em sala de aula que nos permitiu estar em contato direto com o formador de professores em seu ambiente de atuação, conhecendo assim a situação que está sendo investigada e as relações que o docente estabelece com esse meio ao realizar sua prática pedagógica.

A observação aconteceu a partir de alguns aspectos selecionados para serem apreendidos (APÊNDICE D) como: intencionalidade pedagógica das práticas do docente; estratégias utilizadas por ele para atingir seus objetivos; aspectos que caracterizam a sua formação; conteúdos pedagógicos desenvolvidos pelos professores; coerência entre as práticas que eles desenvolvem e a fundamentação teórico-metodológica que abordam como conteúdo educacional; que tipo de docente está sendo formado; elementos teórico-práticos que estão desencadeando essa formação; concepção de formação de professores mediante análise de suas práticas pedagógicas e análise de conteúdos pedagógicos trabalhados nas aulas.

Realizamos as observações na categoria de *participante como observador*, em que o pesquisador “adota um papel público e torna a sua presença e intenções conhecidas para o grupo.” (MAY, 2004, p. 185). Essa apresentação se faz necessária visto que a presença do

observador pode gerar “comportamentos ensaiados” por parte dos observados. (DESLANDES, 2005, p. 178).

2.3.1.4 Análise documental

A análise documental, considerada uma técnica importante na pesquisa qualitativa, perpassou todo o estudo realizado e teve como objetivo construir uma alternativa a mais “no sentido de contextualizar o fenômeno, explicitar suas vinculações mais profundas e completar as informações coletadas através de outras fontes.” (ANDRÉ, 1995, p. 28).

A busca pelos documentos analisados foi orientada pela natureza do estudo desenvolvido e os principais acervos utilizados foram: os documentos legais (legislação e resoluções); os arquivos e bancos de dados; os documentos produzidos pelos professores (plano das disciplinas, avaliações); os materiais escolares produzidos pelos alunos (textos dissertativos), enfim, toda a documentação que nos possibilitou recuperar e, ao mesmo tempo, construir informações sobre o perfil, a formação e as práticas pedagógicas do formador de docentes da UFU.

2.3.2 Os procedimentos utilizados

2.3.2.1 Primeira etapa: questionário

Para todos os professores que atuaram nas disciplinas pedagógicas no primeiro semestre de 2010 foram encaminhados por e-mail, durante o mês de janeiro do mesmo ano, os seguintes itens: carta explicativa sobre a pesquisa que seria realizada enfatizando a importância de sua participação (APÊNDICE E), termo de consentimento livre e esclarecido (APÊNDICE F) e o questionário de identificação.

Apesar de demandar bastante tempo da pesquisadora, optamos por apresentar os nomes e os cursos dos participantes em todas as cartas explicativas, por acreditarmos que dessa forma haveria uma maior participação deles na proposta. Foi oferecido aos professores o prazo de, aproximadamente, dez dias para que respondessem ao questionário.

Nessa primeira chamada (janeiro/2010), obtivemos um retorno de 46 questionários que representavam 27,06% do total de 170 enviados, número considerado baixo. Por esse motivo, em fevereiro de 2010, realizamos uma segunda chamada que nos possibilitou um retorno de mais 42, totalizando, ao final, 88 (51,76%) questionários respondidos.

Somente seis deles não foram recebidos por e-mail, visto que um professor solicitou que a pesquisadora fosse aplicar o instrumento pessoalmente; outro docente pediu que fosse deixado impresso em seu escaninho; para outros três, os questionários foram deixados com a secretária do curso, sendo agendada com esta uma data para a retirada por nós do material. Por esse motivo, os questionários foram devolvidos após o período de término da segunda chamada. Outros quinze também estavam nessa condição, pois foram devolvidos ao final do mês de fevereiro e no decorrer do mês de março de 2010. Destes, somente um foi devolvido, por e-mail, já no mês de maio de 2010.

Alguns professores mandaram um e-mail explicando que não teriam condições naquele momento de responder ao questionário, apresentando os seguintes motivos: por estar de férias e viajando, estar atarefado com a correção das provas do vestibular da universidade, por estar em fase de conclusão da tese de doutoramento e por acreditar que outras pessoas o fariam melhor que ele.

Após o recebimento de cada questionário, foi realizada uma verificação deste com o objetivo de detectar algum tipo de problema em seu preenchimento. Em nosso estudo, esse problema se referia a não resposta do docente a alguma alternativa e quando isso acontecia, o questionário era novamente encaminhado aos participantes para que fossem feitas as devidas marcações/respostas, e fomos prontamente atendidos pelos participantes.

É importante ressaltar que para cada formador de professores foi enviado nominalmente um e-mail de agradecimento por sua participação na presente pesquisa.

2.3.2.2 Segunda etapa: entrevista

Com os questionários devidamente preenchidos e recebidos, fizemos contato por telefone e por e-mail com os dezoito formadores de professores selecionados para essa etapa da pesquisa. Houve, de nossa parte, uma preocupação com o diálogo a ser estabelecido nesse contato inicial com os docentes, pois acreditamos que a forma como foi realizado – quais são os esclarecimentos oferecidos aos sujeitos e como é feita a solicitação de sua participação e cooperação na pesquisa – poderia influenciar positiva ou negativamente no aceite deles ao convite. Mas não tivemos problemas nesse sentido, sendo que todos os professores concordaram em participar das entrevistas.

Estas foram realizadas durante o mês de março de 2010 com agendamento prévio, em diferentes locais, dependendo da disponibilidade e solicitação dos participantes (residência

própria, sala de aula, sala dos professores, Núcleo de Estudos na UFU, sala de reuniões ou lanchonete) nas cidades de Ituiutaba-MG e Uberlândia-MG.

O tempo de duração variou de vinte e oito minutos a duas horas e vinte e um minutos, sendo a média de uma hora e dez minutos para cada professor e não houve nenhum acordo anterior entre a pesquisadora e os entrevistados em relação a essa questão. Somente uma entrevista foi realizada em dois momentos de um único dia, devido aos compromissos da professora, sendo quarenta minutos no primeiro e cinquenta e um no segundo, perfazendo um tempo total de uma hora e trinta e dois minutos de diálogo.

Acreditamos que, de maneira geral, as entrevistas transcorreram em um clima harmonioso e de tranquilidade, sendo que alguns docentes se emocionaram ao relembrem suas trajetórias e ao resgatarem suas histórias e suas memórias, como podemos ver no exemplo a seguir:

... mas a minha mãe já segurava mais a onda, vamos dizer assim, tinha esse cuidado muito arraigado de dar o que a gente precisasse para poder estudar (ele se emociona, diz que está difícil e brinca sorrindo que acha que é porque ele não tomou o remédio hoje). (participante14).

E nesse movimento, alguns professores afirmaram que nunca tinham contado aquele fato ou mesmo pensado daquela forma sobre o tema perguntado: “Ah, eu nunca pensei nisso! (risos) Você sabe que eu nunca parei para pensar?” (participante16)./ “Ah, Cirlei, acho que é você... (pausa). Nunca parei para pensar... (risos).” (participante17).

Um dos docentes pediu para que uma situação mencionada não fosse divulgada. Mas todos eles consentiram que as entrevistas fossem gravadas, sendo que apenas um não concordou inicialmente e sua gravação foi realizada a partir da segunda parte do questionário a seu pedido.

As entrevistas foram transcritas integralmente e uma cópia foi enviada via e-mail aos formadores de professores juntamente com uma carta que lhes solicitava a leitura das conversas e que fizessem eventuais acréscimos e/ou correções que julgassem pertinentes. Estes deveriam ser realizados em um prazo de, aproximadamente, dez dias, ao final do qual seria iniciado o processo de análise dos dados. Doze docentes responderam a essa solicitação, sendo que nove deles propuseram algum tipo de alteração na escrita, no sentido de clarificar seus depoimentos do que acrescentar ou retirar algo que já havia sido posto. Desses últimos, três responderam que concordavam com a transcrição da forma como ela foi apresentada, não havendo alterações a serem propostas. Seis não se manifestaram em resposta à nossa solicitação.

2.3.2.3 Terceira etapa: observação em sala de aula

Antes do início da coleta dos dados, foi realizado um contato com os seis participantes para explicar nosso objetivo e informar que as observações seriam realizadas, no mínimo, duas vezes por mês, em todo o seu horário de aula, durante o primeiro semestre letivo do ano (março a julho de 2010). Nesse momento, também foram combinados o dia e o horário para a primeira observação, sendo as demais realizadas sem aviso prévio.

Em algumas circunstâncias tivemos problemas, uma vez que nem todas as aulas aconteceram nos dias previstos. De qualquer maneira, isso não comprometeu o levantamento de dados nesta etapa. Ademais, metade dos participantes (3) nos cedeu o cronograma da disciplina para que acompanhássemos as datas, os temas e os textos das aulas que foram ministradas por eles.

No primeiro dia das observações em sala de aula, os docentes apresentaram a pesquisadora para os alunos, ou pediram para que ela o fizesse, informando-os sobre o trabalho de pesquisa que estava sendo realizado e explicando-lhes sobre o acompanhamento a ser feito durante todo o semestre letivo.

Não percebemos “comportamentos ensaiados”²² por parte dos alunos, o que pode ser justificado pelo tempo de permanência da pesquisadora no campo, o que contribuiu para que os membros do grupo fossem se acostumando à sua presença. Além disso, os alunos interagiam com a ela nos intervalos das aulas com a intenção de saber mais sobre a pesquisa realizada, o que também favoreceu sua inserção naquele contexto.

O grupo de alunos era composto por estudantes dos primeiro (Prática e Metodologia de Ensino), segundo (Didática), quinto (Psicologia da Educação, Política e Gestão da Educação e Pipes) e sétimo períodos (Estágio Supervisionado). O número de discentes por turma, durante as observações realizadas, variou de 4 a 41, sendo a média de 22 alunos por sala. No total foram 58 observações realizadas com os formadores de professores, com média de 9 para cada um deles. O tempo total delas foi de, aproximadamente, 149 horas e a média de 25 horas por docente.

As observações que realizamos nesse período foram registradas em diários de campo nos quais buscamos descrever as falas dos participantes da pesquisa, seus comportamentos, o contexto em que a pesquisa acontecia, os eventos e as situações ocorridas, enfim, tudo aquilo que os nossos interesses teóricos e o nosso olhar nos direcionava. Foram anotadas também as

²² DESLANDES, 2005, p. 178.

idéias pessoais da pesquisadora que incluíram sentimentos, percepções, impressões, comentários e a forma como ela interpretava o que acontecia no campo.

2.3.2.4 Quarta etapa: análise documental

Apesar de ser a última etapa a ser apresentada, a busca pelas fontes documentais que nos ajudaram na compreensão do fenômeno estudado ocorreu durante todo o processo. Elas foram localizadas em diferentes locais como: alguns setores da UFU (pró-reitorias – graduação, pesquisa e pós-graduação, recursos humanos, institutos e faculdades), site da UFU, bibliotecas, jornais da UFU e outros. De forma geral, as informações foram conseguidas com funcionários que atuam nesses setores, sendo, em sua maioria, através de e-mail.

No momento das observações das aulas, os formadores de professores nos entregaram alguns documentos que foram utilizados por eles e pelos seus discentes que favoreceram nosso acompanhamento das aulas e a compreensão do que estava acontecendo nestas, além de servir como dados para análise em nossa pesquisa. São eles: textos trabalhados, atividades avaliativas e apostilas confeccionadas pelos alunos para apresentação de seminários.

Solicitamos aos docentes que nos disponibilizassem os planos de curso das disciplinas também, pois tínhamos como objetivo verificar as propostas construídas por eles, buscando relacioná-las com as práticas realizadas no decorrer do semestre. Esse documento (plano de curso), padronizado em toda a instituição, contém os seguintes itens: nome e ementa da disciplina, código, período, turma, carga horária, professor, ano/semestre, justificativa, objetivos (geral e específico), programa, metodologia, avaliação e bibliografia (básica e complementar).

Tivemos o cuidado de fazer a solicitação das propostas de disciplina pessoalmente aos professores somente após a terceira observação em sala de aula, procurando dessa forma não irmos com um olhar já comprometido antes mesmo da inserção naquele contexto social. Somente um docente que, além da conversa pessoal, pediu para que fosse lembrado por e-mail desse pedido e que em resposta anexaria seu plano de curso, mas não o fez. Após uma nova tentativa pessoalmente, resolvemos não mais insistir e por isso, foram analisados cinco planos de curso juntamente com as observações em sala de aula.

2.4 A forma de tratamento e análise dos dados

Para realizarmos o movimento de análise dos dados coletados na pesquisa, partimos de dois pressupostos importantes: de que “este é o momento de fazer as mediações entre a teoria e a experiência vivida em campo, de dialogar com a teoria e com os dados, num movimento de vaivém que envolve rearranjos, recomposições, abstrações e que culmina em nova estruturação do real” (ANDRÉ, 1997, p. 106); e, ao mesmo tempo, de que “não há um momento de esgotamento da análise quando se trabalha com análise qualitativa, o que há é um momento em que é necessário recortar a forma de olhar e buscar a satisfação e o gozo das descobertas.” (SADALLA et al., 2005, p. 77).

Sendo assim, construímos nossa forma de olhar a partir de dois movimentos diferentes de análise: o primeiro representou uma tentativa de interpretação das informações coletadas em cada instrumento utilizado na pesquisa, e no segundo, todo o material foi trabalhado conjuntamente em um processo de triangulação dos dados.

2.4.1 Primeiro movimento de análise

Os dados coletados no questionário passaram por um processo de organização antes de serem analisados, conforme orientação proposta por Diehl e Tatim (2004). Inicialmente foi feita uma *seleção* deles que consistiu em verificar se houve alguma falha ou erro no seu preenchimento, bem como a presença de informações incompletas e/ou confusas.

Após essa verificação, realizamos uma *classificação* que se referiu à organização dos questionários em um arquivo separado por pastas, sendo uma para cada curso de licenciatura, além disso, elas também foram dispostas em ordem alfabética. Dentro destas, os questionários eram acrescentados respeitando-se a ordem de chegada deles. Outro dado importante é que a forma como foi feita a disposição facilitou o manuseio e a localização desses documentos nos períodos de recebimento e organização.

A etapa seguinte desse processo correspondeu à *codificação* dos questionários, momento em que lhes foi atribuído um número de 1 a 88. Todas as informações contidas nesse instrumento foram digitadas em uma planilha do *Microsoft Excel 1997-2003*, o que possibilitou um posterior agrupamento em tabelas dinâmicas, a realização de cruzamentos de dados e a construção de tabelas e gráficos utilizados nas análises desenvolvidas.

Dessa forma, a última etapa do processo que se configura, a *representação*, consistiu em uma forma de apresentar os dados, de modo a facilitar que fossem estabelecidas relações entre eles e destes com as hipóteses ou perguntas da pesquisa.

Devido à escassez de pesquisas em relação aos formadores de professores e especificamente, aos formadores de professores da UFU, os dados coletados no questionário nos permitiram realizar um estudo exploratório do perfil desses docentes ao apresentá-los quanto às suas identificações, formações acadêmicas e percursos profissionais.

Um processo diferente de análise foi utilizado para as entrevistas realizadas. Os depoimentos advindos delas totalizaram, aproximadamente, 345 páginas transcritas, sendo, em média, 19 para cada formador de professor. Esse material foi lido exaustivamente para que fossem selecionadas as verbalizações que nos permitissem compreender o percurso de formação dos docentes, as influências recebidas por eles nesse processo, o que pensam sobre suas formas de ensinar e aprender, quais são os saberes e os conhecimentos que utilizam em suas práticas e sobre o ser e o fazer desses profissionais.

Assim sendo, inicialmente os depoimentos foram divididos em temáticas, sendo estas agrupadas em três grandes blocos:

- 1º) A trajetória familiar dos formadores de professores da UFU,
- 2º) A trajetória acadêmica dos formadores de professores da UFU,
- 3º) A trajetória profissional dos formadores de professores da UFU.

Esses agrupamentos nos permitiram construir, a partir de suas histórias, a trajetória formativa dos participantes da pesquisa e verificar como estes se constituíram enquanto docentes e enquanto formadores, considerando que essa “construção depende da experiência pessoal, das teorias do seu conhecimento e das suas crenças e valores.” (SZYMANSKI, 2004, p. 75).

Nessa perspectiva, tivemos como objetivo interpretar os depoimentos dos participantes à luz de referenciais sobre a formação e os processos de aprendizagem docente, identidade, saberes e práticas de professores no Ensino Superior. Essa análise nos permitiu compreender suas concepções ao vinculá-las a outros conhecimentos, dando-lhes um significado mais amplo.

A última fase do nosso primeiro movimento de análise se refere aos dados coletados na observação da prática pedagógica em sala de aula e na análise documental. A opção de analisarmos conjuntamente esses dois instrumentos se justifica pelo fato de que estes nos permitiram conhecer sobre as ações formativas dos docentes junto aos seus alunos, tanto a

partir da realidade observada quanto dos aspectos que nortearam as concepções trabalhadas por esses profissionais com o seu público.

Assim, essa análise foi alicerçada nas temáticas que emergiram no contexto de aula que foram divididas em:

- 1) Os objetivos que orientam as ações do docente;
- 2) Os conteúdos que foram trabalhados durante as aulas: políticos, disciplinares, pedagógicos e humanos;
- 3) As práticas pedagógicas utilizadas pelo professor na formação de seus alunos;
- 4) A unidade teoria-prática na formação dos docentes.

É importante esclarecer que em todos os momentos da pesquisa utilizamos a análise documental para o alcance dos nossos objetivos e, ainda, que a forma de tratamento dos dados da observação e dos documentos não foi realizada sem considerar o contexto mais amplo onde estes foram produzidos, ou seja, na qual os formadores de professores e alunos faziam parte e, ainda, o contexto social no qual esse local está inserido.

2.4.2 Segundo movimento de análise

Neste segundo momento, realizamos a triangulação dos dados coletados durante a pesquisa que se caracteriza por permitir uma nova maneira de apresentação das informações apoiada em um referencial teórico e por se constituir em uma alternativa que possibilita uma abordagem bastante ampliada do fenômeno pesquisado.

Consideramos que a triangulação nos permitiu além de articular as três fontes de dados para atender realmente aos objetivos propostos, também compreender o formador de professores não somente em seus aspectos objetivos, mas também em sua subjetividade, na percepção dos motivos e sentidos pessoais influentes em suas ações, ajudando-nos a identificar como se articula suas trajetórias formativas para com seus alunos.

CAPÍTULO 3

O PERFIL DOS FORMADORES DE PROFESSORES DA UFU

O importante e bonito do mundo é isso: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas, mas que elas vão sempre mudando. Afinam e desafinam.

(ROSA, 1991)

Tomando as palavras de Guimarães Rosa para introduzir esta seção, pensamos: estamos sempre em processo, nos constituindo, e isso se dá num determinado contexto histórico e social. Esse movimento é dialético. O homem, ao se apropriar da cultura, se constitui e, ao se objetivar nela, a constitui. Portanto, ele reproduz e produz cultura criando a sua própria história. Assim entendido, pensar no processo de constituição do professor, especificamente do formador de professores, implica saber quem ele é e onde atua.

Dessa maneira, tendo em vista traçar o perfil desse profissional, vamos sinalizar alguns aspectos importantes que ajudam a caracterizar o contexto de sua atuação e, de forma mais sistemática, vamos apresentar quem são os formadores de professores da UFU com dados que nos ajudam a identificá-los, localizando informações sobre a formação acadêmica, percurso profissional, características da prática pedagógica e momentos do processo formativo deles. Acreditamos que esses fatores contribuem para que possamos construir a história de vida formativa e profissional desses docentes e, a partir disso, conhecer as influências recebidas por eles em suas trajetórias formativas.

3.1 O contexto de atuação e constituição dos formadores de professores em estudo: o perfil institucional da UFU

As instituições acadêmicas no Brasil, desde a publicação do “Plano Nacional de Educação” (Lei nº 10.172/2001), vêm passando por um processo intenso de expansão para atender ao propósito desse documento, que é ampliação da oferta de educação superior para jovens que se encontram na faixa etária de 18 a 24 anos.

Se analisarmos a evolução do número de vagas no período de 1991-2007 apresentado pelo Inep²³ (INEP, 2007) podemos perceber que essa ampliação já é realidade. Em 1991, eram

²³ Censo de Educação Superior (INEP, 2007). Evolução da Educação Superior – anos 1991 a 2007.

oferecidas no país 516.663 vagas, saltando para 2.823.942 em 2007, o que nos apresenta um número mais de cinco vezes maior em 16 anos.

No entanto a questão que acompanha a ampliação do acesso às universidades está interligada à preocupação de garantir a qualidade dos cursos de graduação oferecidos por essas instituições. Hoje se entende que o papel delas não é mais voltado para a preparação de recursos humanos para o mercado de trabalho, mas sim para a oferta de uma formação ampla e sólida que contribua para que os futuros profissionais atuem ativamente na resolução das problemáticas sociais da atualidade, estando preparados para lidar com os desafios que o mundo contemporâneo lhes impõe.

Segundo dados do Censo da Educação Superior do Inep (INEP, 2008²⁴), o Brasil possui um total de 2.252 instituições de Ensino Superior, sendo 93 públicas federais. Destas, 55 são localizadas em todas as regiões do país, sendo a maior concentração na região sudeste²⁵ (19) e nesta o estado de Minas Gerais encontra-se em primeiro lugar com o número de 11 instituições públicas federais.

Dentre estas temos a Universidade Federal de Uberlândia (UFU) como contexto em estudo. Criada pelo Decreto-lei nº 762, de 14 de agosto de 1969 e federalizada em 24 de maio de 1978 após a Lei nº 6.532 ser sancionada, a UFU foi fundada a partir de cursos de graduação isolados e faculdades isoladas que já existiam na cidade e que eram mantidos por diferentes setores sociais como famílias, instituições religiosas e comunitárias. São eles: Curso de Música (1957); Faculdade de Direito (1959); Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (1960); Faculdade de Ciências Econômicas (1963); Faculdade Federal de Engenharia (1965) e a Escola de Medicina (1968).

Em seu Plano Institucional de Desenvolvimento e Expansão²⁶ (Pide), essa universidade é apresentada como uma “referência regional e nacional em excelência de ensino, pesquisa e extensão, tornando-a a principal instituição de relevância acadêmica nesta região do Brasil Central”. (PIDE 2010/2015, p. 13).

Estando em amplo processo de expansão, a UFU oferece, hoje, 65 cursos de graduação²⁷, 40 de especialização, 28 de mestrado²⁸, 14 de doutorado²⁹ e 51 de extensão. A

²⁴ Versão Preliminar publicada em 27 nov. 2009.

²⁵ As demais regiões possuem os seguintes números de Universidades Federais (INEP, 2008): Nordeste (14), Sul (9), Norte (8) e Centro-Oeste (5).

²⁶ O Pide contempla tanto o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) quanto o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), sendo apresentados em seu interior 27 metas e 452 ações com o objetivo de responder aos anseios institucionais.

²⁷ Dois deles são cursos de educação a distância: o de Administração que foi criado em 2006 e conta com um total de 355 vagas anuais e o de Pedagogia que teve início em 2009 e oferece 410 vagas por ano. (RELATÓRIO

graduação concentra a maioria dos alunos (87,62%), somente 12,38% estão na pós-graduação, sendo 9,43% pertencentes ao *scricito sensu* e 2,95% ao *lato sensu* (TAB. 4).

TABELA 4 – Alunos matriculados nas diferentes modalidades de curso oferecidas pela UFU (UFU, 2010).

MODALIDADES	ALUNOS	%
Graduação	16.619	87,62
Especialização	559	2,95
Mestrado	1212	6,39
Doutorado	577	3,04
Total	18.967	100

Fonte: Diretoria de Administração e Controle Acadêmico (DIRAC, 2010).

A estrutura da universidade está organizada em 28 unidades acadêmicas³⁰ (17 faculdades³¹ e 11 institutos³²) nas áreas de Ciências Biomédicas, de Ciências Exatas e de Ciências Humanas e Artes³³ distribuídas em quatro campi³⁴: três em Uberlândia com 54 cursos (Campus Santa Mônica, Campus Umuarama e Campus Educação Física) e um campus avançado em Ituiutaba-MG com 11 cursos (Campus Pontal).

Além disso, a UFU conta com um universo de 4.627 funcionários, sendo 3.200 técnicos administrativos distribuídos nos seguintes locais³⁵: quatro campi, uma escola de educação básica (Eseba), uma escola técnica (Estes), uma escola de línguas (Celin), quatro hospitais (Hospital de Clínicas, Hospital do Câncer, Hospital Veterinário e Hospital Odontológico), uma clínica de Psicologia, quatro fazendas, uma emissora de rádio (Rádio

DE INFORMAÇÕES SOBRE OS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UFU - PROGRAD/DIRETORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO - DIREN, 2010).

²⁸ Sendo 27 mestrados acadêmicos e 1 mestrado profissional. (Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação – PROPP, 2010).

²⁹ 13 cursos são registrados na UFU e um é registrado pela Universidade Federal de Goiás, em parceria com a UFU (PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPP, 2010).

³⁰ A Unidade Acadêmica é o órgão básico da UFU com organização, estrutura e meios necessários para desempenhar, no seu nível, todas as atividades e exercer todas as funções essenciais ao desenvolvimento da pesquisa, ensino e extensão. (PIDE, 2010-2012).

³¹ Arquitetura, Urbanismo e Design; Artes, Filosofia e Ciências Sociais; Ciências Integradas do Pontal; Ciências Contábeis; Ciências da Computação; Direito; Educação; Educação Física; Engenharia Civil; Engenharia Elétrica; Engenharia Mecânica; Engenharia Química; Gestão e Negócios; Matemática; Medicina; Medicina Veterinária e Odontologia (PIDE, 2010-2012).

³² Biologia; Ciências Agrárias; Ciências Biomédicas; Economia; Física; Genética e Bioquímica; Geografia; História; Letras e Linguística; Psicologia e Química (PIDE/UFU, 2010-2012).

³³ Essa divisão em três grandes áreas (Ciências Biomédicas, Ciências Exatas e Ciências Humanas e Artes) é apresentada no site da própria instituição e será utilizada por nós durante a análise dos dados da pesquisa.

³⁴ Conforme aprovado em reunião do Conselho Universitário da Universidade Federal de Uberlândia (CONSUN), em 07 de maio de 2010, houve expansão da instituição para mais dois campi: um na cidade de Monte Carmelo-MG e outro na cidade de Patos de Minas-MG, a partir do primeiro semestre de 2011.

³⁵ De acordo com JORNAL DA UFU, jan/fev. 2010, p. 7 e PIDE/UFU (2010-2012).

Universitária), uma emissora de televisão (TVU), um centro esportivo, uma gráfica, duas livrarias, uma editora (Edufu), um coral, cinco museus, três centros de memória, cinco bibliotecas, dois restaurantes, uma lavanderia e cinco fundações de apoio (Fundação de Assistência, Estudo e Pesquisa em Uberlândia – Faepu; Fundação de Apoio Universitário – FAU; Fundação de Desenvolvimento Agropecuário – Fundap; Fundação Rádio e TV Educativa de Uberlândia – RTU; Fundação de Assistência ao Estudante Universitário – Faesu).

Do total de funcionários citados acima, 1.427 são professores³⁶ dos quais 857 (60,06%) são homens e 570 (39,94%) são mulheres que, em sua maioria (61,41%), possuem idades entre 31 e 50 anos³⁷ (TAB. 05). Nessa universidade, como em outras do país, percebemos que, apesar do aumento no número de mulheres atuantes como docentes no Ensino Superior³⁸, os homens ainda predominam nesse nível de ensino.

TABELA 5 – Faixa etária dos professores da UFU (UFU, 2010).

FAIXA ETÁRIA	DOCENTES	%
21 a 30 anos	90	6,37
31 a 40 anos	436	30,88
41 a 50 anos	431	30,53
51 a 60 anos	366	25,92
61 a 70	89	6,30
Total	1412*	100

*15 professores não possuem a data de nascimento no cadastro da PROREH/UFU.
 Fonte: Pró-Reitoria de Recursos Humanos (PROREH/UFU, 2010).

Em relação à titulação³⁹, a instituição possui quase 70% de seus professores com, no mínimo, doutorado⁴⁰, visto que 981 possuem esse título, 363 são mestres (25,44%), 61 são especialistas (4,27%) e 21 são graduados (1,47%). (TAB. 06). Esse cenário coloca a UFU em uma situação diferenciada nesse sentido, pois nesta 94% do quadro de professores têm título de mestrado ou doutorado, enquanto que em outras universidades a porcentagem é de 75%.

³⁶ Destes, 129 são professores em contrato temporário. (DIVISÃO DE MOVIMENTAÇÃO E REGISTRO – DIMOR e PRÓ-REITORIA DE RECURSOS HUMANOS – PROREH- UFU/2010).

³⁷ Segundo Divisão de Apoio ao Docente - DIADO (UFU, 2010).

³⁸ Fonte: Pesquisa realizada pelo MEC/INEP, 2008.

³⁹ Segundo Divisão de Apoio ao Docente - DIADO (UFU, 2010).

⁴⁰ Segundo a Diado (UFU, 2010), os pós-doutores também encontram-se neste número, visto que na UFU somente se é reconhecida a titulação até doutor para fins cadastrais no sistema.

TABELA 6 – Titulação dos professores da UFU (UFU, 2010).

TITULAÇÃO	DOCENTES	%
Graduação	21	1,47%
Especialização	61	4,27%
Mestrado	363	25,44%
Doutorado	982	68,82%
Total	1.427	100

Fonte: Pró-Reitoria de Recursos Humanos (PROREH/UFU, 2010).

Mesmo sendo uma universidade jovem, a UFU encontra-se em processo de expansão e desenvolvimento e, ao mesmo tempo, em um momento de traçar novas metas e ações que visam vencer um dos seus desafios que é “buscar incessantemente a qualidade em todos os níveis de ensino praticados pela instituição.” (PIDE 2010/2015, p. 5).

Para a consecução desse objetivo, esse documento afirma que ela vem, desde 2001, por meio de sua Diretoria de Ensino, realizando o planejamento dos cursos oferecidos, tendo inclusive elaborado coletivamente documentos institucionais⁴¹ que visavam nortear a política de ensino da graduação e que também explicitavam que fosse dada uma atenção especial para os cursos de licenciatura, retirando-os “da condição de apêndice dos cursos de bacharelado.” (MELO, 2007, p. 15).

Esse é um passo importante, pois sabemos que um dos temas que precisa ser colocado em pauta, já que existe o desejo de melhoria na formação dos futuros professores do país e na qualidade da educação, é a formação dos docentes do Ensino Superior, especialmente aqueles que são formadores de professores. E essa mudança não se restringe à formação inicial recebida por eles em seus cursos de graduação, mas também aos processos de aprendizagem da docência vivenciados por eles dentro de seus contextos de trabalho e desenvolvimento profissional.

⁴¹ Foram editadas as “Orientações gerais para Elaboração de Projetos Pedagógicos de Cursos de Graduação e Projeto Institucional de Formação e Desenvolvimento do Profissional da Educação”, que foram aprovadas em forma de Resoluções dos Conselhos Superiores (RESOLUÇÃO n. 2/2004 do CONGRAD e RESOLUÇÃO n. 3/2005 do CONSUN).

3.2 Quem são os formadores de professores da UFU

3.2.1 Identificação

Os formadores de professores participantes da pesquisa são, em sua maioria (57%), do sexo feminino (GRAF. 4), embora, como dito anteriormente, no Ensino Superior ainda prevaleça um maior número de docentes do sexo masculino⁴².

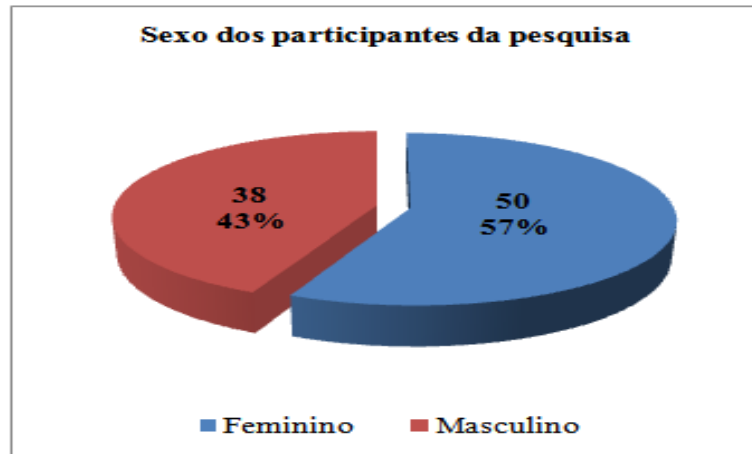


GRÁFICO 4 – Sexo dos formadores de professores da UFU (UFU, 2010).
 Fonte: Questionário respondido pelos formadores de professores da UFU. (SOUZA, 2010).

Assim, entre os participantes predominam as mulheres e isso nos chama a atenção para pelo menos três fatos. Primeiro, elas estão adentrando cada vez mais em um mercado de trabalho que era predominantemente masculino. Dados do MEC/INEP (2008, 1999) nos revelaram que nos últimos onze anos houve um ingresso considerável de mulheres na docência do Ensino Superior. Em 1999, aquele órgão divulgou, em uma pesquisa, a presença de 40% de mulheres atuantes como professoras nas universidades e, em 2008, esse número saltou para 45%. Isso nos permite inferir que, apesar de ainda se constituírem como minoria e se essa tendência de crescimento se mantiver (5% a cada ano), logo elas se tornarão maioria também nesse nível de ensino, como já acontece com a educação básica.

Em segundo lugar, destaca-se o fato de que as mulheres, durante a maior parte de seu período escolar, são maioria nas instituições educacionais, somente perdendo para os homens nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Nas universidades, essa estatística se mantém com a presença nesses locais de quase 1 milhão a mais de mulheres do que homens, sendo que elas

⁴² Fonte: Pesquisa realizada pelo MEC/INEP, 2008 comparando os dados de 1996 a 2003.

representam 63% daqueles que conseguem concluir o curso e obter um diploma, passaporte para o ingresso posterior na docência no Ensino Superior⁴³.

Por fim, em terceiro lugar, as mulheres ainda buscam cursos de graduação relacionados à área de serviços e educação, como é o caso da Pedagogia, que tem 91% de seus estudantes do sexo feminino. Diferentemente disso, os homens optam por cursos ligados à engenharia e tecnologia como os cursos de mecânica (91%), elétrica (89%) e computação (80%)⁴⁴.

Os dados levantados (TAB. 7) confirmam que as mulheres aparecem com maior representatividade que os homens na área de Ciências Humanas, em sete dos dezessete cursos: Artes Plásticas, Ciências Sociais, Geografia, Letras, Música, Pedagogia e Psicologia, e também na área de Ciências Biomédicas nos cursos de Ciências Biológicas e Enfermagem. Já os homens estão mais representados somente em dois cursos da área de Ciências Humanas: Filosofia e História, e em todos da área de Ciências Exatas: Física, Matemática e Química.

TABELA 7 – Sexo e curso de graduação dos formadores de professores da UFU (UFU, 2010).

Cursos	Feminino		Masculino	
	N	%	N	%
Artes Plásticas	1	2%	0	0%
Artes Visuais	1	2%	1	3%
Ciências Biológicas	5	10%	4	11%
Ciências Sociais	1	2%	0	0%
Educação Física	1	2%	1	3%
Enfermagem	1	2%	0	0%
Filosofia	0	0%	3	8%
Física	2	4%	4	11%
Geografia	3	6%	2	5%
História	2	4%	4	11%
Letras	5	10%	1	3%
Matemática	2	4%	3	8%
Música	5	10%	1	3%
Pedagogia	13	26%	8	21%
Psicologia	5	10%	1	3%
Química	2	4%	4	11%
Teatro	1	2%	1	3%
Total	50	100%	38	100%

Fonte: Questionário respondido pelos formadores de professores da UFU. (SOUZA, 2010).

⁴³ Fonte: Pesquisa realizada pelo MEC/INEP, 2008 comparando os dados de 1996 a 2003.

⁴⁴ Fonte: Pesquisa realizada pelo MEC/INEP, 2008 comparando os dados de 1996 a 2003.

Em relação à idade dos formadores de professores (GRAF. 5), verificamos um índice significativo de mulheres (26%) e homens (21%) com idades entre 36 e 45 anos. O número de mulheres e homens na faixa etária de 46 a 50 anos também foi significativo: 10% e 6% respectivamente.

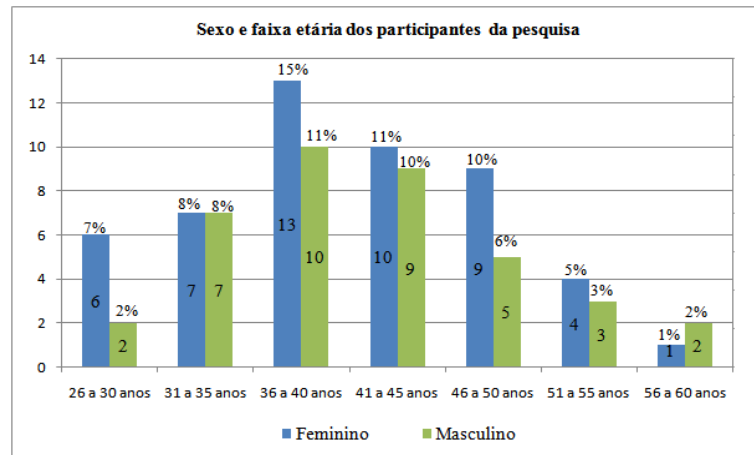


GRÁFICO 5 – Sexo e faixa etária dos formadores de professores da UFU (UFU, 2010).

Fonte: Questionário respondido pelos formadores de professores da UFU. (SOUZA, 2010).

Outra questão semelhante em relação aos sexos feminino e masculino se refere à quantidade de professores que possuem entre 51 e 60 anos (aproximadamente 6% cada). A tendência é que esse percentual possa aumentar nas próximas décadas, visto que o aumento da taxa de pessoas nessa faixa etária é um fenômeno mundial e está presente na realidade brasileira. Se no passado, o Brasil era visto como um país jovem, a realidade atual tem mostrado um envelhecimento da população que atingirá aproximadamente 34 milhões em 2025 segundo dados do IBGE.

Dessa forma, os formadores de professores que se encontram nessa faixa etária ou próximos à terceira idade não podem ser vistos e pensados como improdutivos e “cansados”. Eles podem contribuir para a formação de futuros docentes utilizando-se de suas vivências e de seus saberes para construir, juntamente com seus alunos, novas alternativas passíveis de ser desenvolvidas nos mais diferentes contextos educacionais.

Por outro lado, percebemos que as mulheres ingressaram mais cedo no magistério superior, sendo que existe um pouco mais de docentes do sexo feminino na faixa etária de 26 a 35 anos (15%) do que do sexo masculino (10%). (GRAF. 5). A justificativa para essa diferença pode estar no fato de que eles têm uma tendência maior a evadirem-se da escola após a fase do vestibular, por ingressarem no mercado de trabalho mais cedo do que elas.

Segundo o MEC/Inep⁴⁵, somente após conseguirem o emprego é que retornam para as universidades, o que explicaria a presença de mais de 100 mil alunos com mais de 40 anos nesses locais.

No que se refere ao estado civil dos formadores de professores e à quantidade de filhos que possuem, observamos que eles são, em sua maioria (68%), casados e com até dois filhos (42%), sendo que 16% dos casados não têm nenhum (TAB. 8). Os professores divorciados (3%) também possuem, em média, dois filhos, mesma quantidade que os separados (5%) e destes, somente um não possui filhos. Dentre os participantes da pesquisa que descreveram seu estado civil como união estável (8%), 6% têm em média dois filhos e os demais não possuem filhos. Dos professores solteiros (16%), somente um possui um filho.

TABELA 8 – Estado civil e quantidade de filhos dos formadores de professores da UFU (UFU, 2010).

Estado Civil	Filhos	Quantidade	Nº	%
Casado(a)	NÃO		14	16%
	SIM	1	17	19%
	□	2	20	23%
	□	3	8	9%
	□	4	1	1%
Solteiro(a)	NÃO		13	15%
	SIM	1	1	1%
Separado(a)	NÃO		1	1%
	SIM	1	1	1%
	□	2	1	1%
	□	5	1	1%
Divorciado(a)	SIM	2	1	1%
	□	3	1	1%
União estável	NÃO		2	2%
	SIM	1	2	2%
	□	2	3	3%
Divorciado	SIM	1	1	1%
Total			88	100%

Fonte: Questionário respondido pelos formadores de professores da UFU. (SOUZA, 2010).

Chamou-nos a atenção o fato de 30 (34%) participantes não possuírem filhos. Pelo fato de o grupo de formadores de professores da UFU ser composto, em sua maioria, por mulheres, podemos dizer que elas estão seguindo a tendência das demais de nosso país que

⁴⁵ Fonte: Pesquisa realizada pelo MEC/Inep (2008) comparando os dados de 1996 a 2003.

estão fazendo a opção por retardar a maternidade ou, até mesmo, por não ter filhos em função da busca pelo crescimento e estabilidade profissional. No que diz respeito especificamente ao trabalho que desenvolvem na universidade, que inclui a formação continuada e a exigência por produção científica, muitas acabam por não encontrar “tempo” para se dedicar à maternidade e quando o fazem assumem as dificuldades de conciliar a vida familiar e profissional.

3.2.2 Formação Acadêmica

No processo de *formação acadêmica*, 84% dos docentes estudaram durante o Ensino Fundamental e Médio em escolas da rede pública (GRAF. 6). E, ainda, o primeiro foi cursado por todos na modalidade regular de ensino.

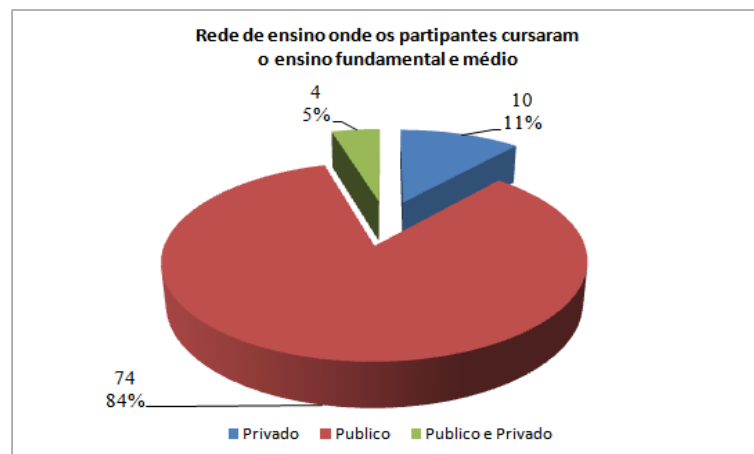


GRÁFICO 6 – Rede de ensino onde os formadores de professores da UFU cursaram o Ensino Fundamental e Médio (UFU, 2010).
 Fonte: Questionário respondido pelos formadores de professores da UFU. (SOUZA, 2010).

Já no Ensino Médio, apesar de a maior parte dos docentes (68%) ter feito o curso não profissionalizante, uma parcela significativa (32%) o fez nessa modalidade dos quais 10 (36%) cursou o Magistério e, posteriormente, cursos de graduação relacionados com a docência, reafirmando, assim, o interesse pela área da educação. Três professores, provavelmente impulsionados pela necessidade de começar a trabalhar, mas também esperançosos e desejosos de uma possível inserção em uma universidade, fizeram o Magistério, dois concomitante ao colegial e um ao curso técnico em açúcar. Três participantes não colocaram em seus respectivos questionários qual o curso profissionalizante que realizaram (TAB. 9).

TABELA 9 – Professores que cursaram o Ensino Médio profissionalizante e não profissionalizante (UFU, 2010).

Rede de ensino	Modalidade	N	%
Privado	Não profissionalizante	15	17%
	Profissionalizante	10	11%
Público	Não profissionalizante	43	49%
	Profissionalizante	17	19%
	Profissionalizante e não profissionalizante	1	1%
Público e privado	Não profissionalizante	1	1%
	Profissionalizante e não profissionalizante	1	1%
Total		88	100%

Fonte: Questionário respondido pelos formadores de professores da UFU no ano de 2010. (SOUZA, 2010).

A TAB. 10 nos ajuda a ver os cursos profissionalizantes que foram realizados pelos formadores de professores e os cursos de graduação que cursaram posteriormente. Destaca-se o fato de que todos os formadores que fizeram o Magistério graduaram-se em cursos de licenciatura.

TABELA 10 – Cursos profissionalizantes e de graduação cursados pelos formadores de professores (UFU, 2010).

Curso profissionalizante	Quantidade	Graduação	Quantidade
Magistério	7	1. Educação Artística	1
		2. Geografia	2
		3. Matemática	1
		4. Pedagogia	3
Magistério e colegial	2	5. Ciências Biológicas	1
		6. Psicologia	1
Magistério e Técnico em Açúcar	1	7. Pedagogia e Filosofia	1
Técnico em Contabilidade	4	1. Educação Artística	1
		2. Geografia	1
		3. Pedagogia e Direito	1
		4. Educação Artística	1
Técnico em Eletrônica	2	1. Psicologia	1
		2. Ciências Biológicas	1
Técnico em Química	2	1. Química	1
Técnico em Eletromecânica	1	1. Matemática	1
Técnico em Laboratório	1	1. Ciências Biológicas	1
Técnico em Mecânica	1	1. História	1
Técnico em Alimentos	1	1. Ciências Biológicas	1
Técnico Processamento de Dados	1	1. Matemática	1
Oficina de Eletricidade	1	1. Educação Física	1
Ornamentista de interiores	1	1. História	1
Técnico Desenho de Comunicação	1	1. Educação Artística	1
Não colocaram o curso	3	1. História	1
		2. Lic. em Desenho e Plástica	1
		3. Pedagogia	1
28		28	

Fonte: Questionário respondido pelos formadores de professores da UFU no ano de 2010. (SOUZA, 2010).

Em contrapartida, de forma geral, observamos que nem sempre a graduação foi realizada na área relacionada ao curso profissionalizante, conforme nos mostra 36% dos professores. Tal fato pode ser visualizado, por exemplo, nos docentes que fizeram o curso técnico em eletrônica (área de Ciências Exatas) e fizeram Psicologia (área de Ciências Humanas) e também Ciências Biológicas (Ciências Biomédicas) na graduação.

Esse cenário nos impulsiona a levantar hipóteses que pudessem explicar os possíveis motivos da escolha dos formadores de professores pelo curso técnico. Será que essa escolha foi motivada pela necessidade de se adentrar no mercado de trabalho e não pela identificação

com a área, visto que, posteriormente, ela não foi escolhida para o curso superior? Por serem trabalhadores, eles escolheram um curso de licenciatura influenciados por um discurso social que afirma serem estes mais fáceis para passar no vestibular em função da menor concorrência e, ainda, mais fáceis de concluir devido a um baixo nível de exigência?

Não temos como fazer afirmações nesse sentido, mas sabemos que, mesmo esses profissionais não cursando a licenciatura na graduação, na pós⁴⁶ muitos retomaram a formação nessa área (TAB. 11). Observamos que, aproximadamente, 60% deles realizaram os cursos de mestrado e doutorado na área da educação, o que nos permite afirmar que houve uma tentativa de dar continuidade à formação docente, o que representaria um aprofundamento de conhecimento no campo de atuação profissional.

TABELA 11 – Cursos de pós-graduação cursados ou não pelos formadores de professores na área da educação (UFU, 2010).

Pós-graduação	Especialização		Mestrado		Doutorado		Pós-doutorado	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Na área da Educação	25	37%	47	61%	48	58%	1	1%
Fora da área da Educação	10	10%	37	35%	29	27%	7	5%
Não cursou	52	52%	3	3%	10	14%	79	92%
Não encontrado	1	1%	1	1%	1	1%	1	1%
Total geral	88	100%	88	100%	88	100%	88	100%

Fonte: Currículo Lattes dos formadores de professores da UFU cadastrado na Plataforma do CNPq em 2011.

Retornando ao ensino profissionalizante, consideramos também relevante ressaltar que, do total de professores que o cursaram, somente 29% são das áreas Ciências Biomédicas (11%) e Ciências Exatas (18%), ou seja, a maioria (71%) é da área de Ciências Humanas, nas quais em tese estão localizados os cursos mais voltados para a docência.

No que se refere à modalidade da graduação⁴⁷ cursada pelos formadores de professores, constatamos que 12% são graduados como bacharéis e a maioria (88%) é licenciado, sendo assim distribuídos: 56% fez licenciatura plena; 27% licenciatura plena e bacharelado; 2% licenciatura plena e formação de psicólogo e 1% licenciatura, bacharelado e formação de psicólogo. Tiveram 2 professores (2%) que além da licenciatura plena fizeram também a licenciatura curta e um deles ainda é bacharel (TAB. 12).

⁴⁶ Esses dados foram buscados no Currículo Lattes dos professores da UFU cadastrados na plataforma do CNPq. Utilizamos as áreas da titulação e na ausência destas os títulos dos trabalhos para identificarmos se estes se inseria ou não na área da educação.

⁴⁷ Na tabela serão apresentadas modalidade 1 e modalidade 2, visto a existência de professores que cursaram mais de uma modalidade na graduação.

TABELA 12 – Modalidade da graduação cursada pelos formadores de professores da UFU (UFU, 2010).

Modalidade 1	Modalidade 2	Nº	%
Bacharelado	□	10	12%
Licenciatura plena	□	49	56%
	Bacharelado	24	27%
	Formação de Psicólogo	2	2%
	Bacharelado e formação de Psicólogo	1	1%
	Licenciatura curta	1	1%
	Licenciatura curta e Bacharelado	1	1%
Total		88	100%

Fonte: Questionário respondido pelos formadores de professores da UFU no ano de 2010. (SOUZA, 2010).

Diante do percentual de formadores de professores (12%) que não possui a licenciatura, consideramos que essa é uma questão que precisa ser pensada pelas universidades. Acreditamos que o docente que possui a licenciatura (89% dos participantes) teve a oportunidade de discutir nesse processo formativo questões relacionadas ao ensino e à aprendizagem que possivelmente contribuem, de alguma forma, em suas práticas pedagógicas, diferente daquele que recebeu uma formação voltada apenas para um campo específico de atuação profissional, ou seja, não docente. Provavelmente este “trará consigo um desempenho desarticulado das funções e objetivos da educação superior.” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 105). Dessa forma, ressaltamos a importância para o formador de professores de uma formação inicial que permita a ele uma preparação para o exercício da docência.

Outro dado importante seria que os participantes realizaram seus cursos de graduação, em sua maioria (82%), em universidades públicas de nosso país. Somente um docente estudou em uma instituição pública no México. (GRÁF. 7).

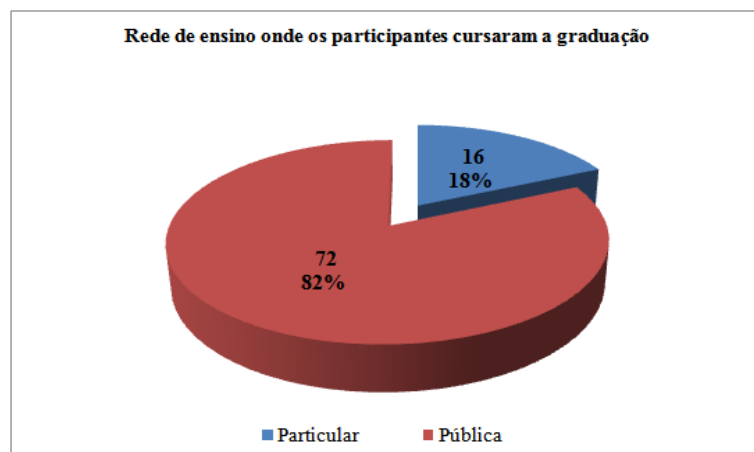


GRÁFICO 7 – Rede de ensino onde os formadores de professores realizaram seus cursos de graduação (UFU, 2010).

Fonte: Questionário respondido pelos formadores de professores da UFU. (SOUZA, 2010).

Curiosamente, há um número significativo de professores (44%) formados na própria Universidade Federal de Uberlândia, tendo vivenciado nesta suas experiências enquanto alunos que certamente influenciam a constituição deles enquanto professor (TAB. 13). De acordo com o Pide (2010/2015) da instituição, a UFU oferece atenção especial para os cursos de licenciatura

recomendando ainda a busca da articulação entre teoria e prática pedagógica tomada como eixo fundamental do processo formativo e em torno da qual gravitam as reflexões contextualizadas sobre educação e ensino, bem como os estudos de alternativas concretas para os problemas educativos do ensino brasileiro e da articulação entre formação inicial e continuada, licenciatura e bacharelado, universidade e educação básica e outras circunstâncias educativas reveladas no processo de compreensão do processo de formação docente como contínuo e permanente e na sua condução sobre sólidas bases científicas, culturais e sociais. (PIDE, 2010/2015, p. 35).

Essa posição nos remete a pensar em um comprometimento da UFU na busca por tornar possíveis reflexões que contribuam para a articulação entre a teoria e a prática e seus resultados na realidade educacional brasileira, além de incentivar os futuros professores a continuarem seu processo formativo, iniciado em seu interior, também em outros contextos como as escolas onde forem atuar.

TABELA 13 – Instituições de Ensino Superior onde os formadores de professores fizeram cursos de graduação (UFU, 2010).

Instituição	Nº	%
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)	39	44%
Universidade de São Paulo (USP)	7	8%
Universidade Estadual Paulista (Unesp)	7	8%
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	3	3%
Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)	3	3%
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	2	2%
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)	2	2%
Pontifícia Universidade Católica (PUC/Campinas)	2	2%
Pontifícia Universidade Católica (PUC/MG)	2	2%
Escuela Superior de Educacion Física	1	1%
Faculdade Santa Marcelina	1	1%
Faculdades Integradas do Triângulo	1	1%
Faculdades Metropolitanas Unidas	1	1%
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FAFI/Araguari)	1	1%
Instituto Metodista Bennett	1	1%
Instituto Superior Pedagógico de Sancti Spiritus	1	1%
Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)	1	1%
Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)	1	1%
Universidade de Ribeirão Preto (Unaerp)	1	1%
Universidade de Brasília (UNB)	1	1%
Universidade Estadual do Centro Oeste (Unicentro)	1	1%
Univ. Reg. do Noroeste do Est. do Rio Grande do Sul (Unijui)	1	1%
Universidade de Uberaba (Uniube)	1	1%
Pontifícia Universidade Católica (PUC/RS)	1	1%
Universidade de Franca (Unifran)	1	1%
Universidade do Sagrado Coração - Bauru	1	1%
Universidade Estadual de Maringá (UEM)	1	1%
Universidade Federal de Santa Maria - RS	1	1%
Universidade Federal do Ceará (UFC)	1	1%
Universidade Federal do Goiás (UFG)	1	1%
Universidade Presidente Antônio Carlos (Unipac)	1	1%
Total	88	100%

Fonte: Questionário respondido pelos formadores de professores da UFU no ano de 2010 (SOUZA, 2010).

Os demais estudaram, durante sua formação inicial, em 31 instituições de ensino superior espalhadas pelo país. Dentre as universidades mais citadas por eles estão: Universidade de São Paulo – USP (8%); Universidade Estadual Paulista – Unesp (8%); e a Universidade de Minas Gerais – UFMG (3%). Em avaliação realizada pelo Inep (2008), o

Índice Geral de Cursos da Instituição (IGC)⁴⁸ de três das quatro universidades mais citadas pelos professores variou entre 4 e 5 pontos⁴⁹, o que as coloca em um patamar que lhes confere um alto padrão de qualidade.

Mesmo com as dificuldades vivenciadas pelos professores devido à falta de valorização da profissão docente, às cobranças relacionadas à produção científica, ao excesso de carga horária de trabalho, às múltiplas funções que devem ser desempenhadas dentro das instituições de ensino, os formadores de professores da UFU ainda estão buscando uma melhor qualificação.

Prova disso é que a maioria deles (71%) possui, no mínimo, o doutorado, dos quais 8% já possuem o pós-doutorado, 1% está cursando esta última especialização e 62% são doutores (GRÁF. 08). Esse percentual tende a aumentar, visto que 14% dos professores estão em fase de doutoramento. Os demais participantes (16%) são mestres.

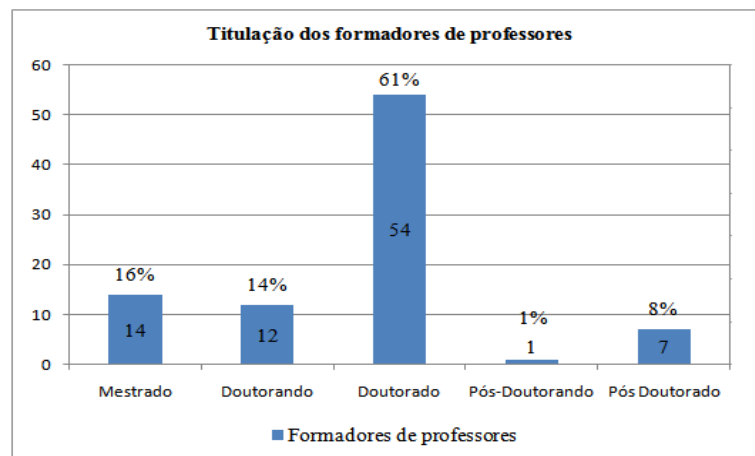


GRÁFICO 8 – Titulação dos formadores de professores (UFU, 2010).
 Fonte: Questionário respondido pelos formadores de professores da UFU no ano de 2010 (SOUZA, 2010).

A justificativa para essa procura de cursos de mestrado, doutorado e pós-doutorado, por parte dos professores, pode estar relacionada, dentre outros fatores, aos mecanismos de controle externo utilizados pelas agências reguladoras que avaliam as universidades e o próprio docente por meio de critérios que levam em consideração a titulação e a produção científica; a expansão do Ensino Superior com a exigência de um corpo docente qualificado e

⁴⁸ O Índice Geral de Cursos da Instituição (IGC) é um indicador de qualidade de instituições de educação superior, que considera, em sua composição, a qualidade dos cursos de graduação e de pós-graduação (mestrado e doutorado). No que se refere à graduação, é utilizado o CPC (conceito preliminar de curso) e, no que se refere à pós-graduação, é utilizada a Nota Capes. O resultado final está em valores contínuos (que vão de 0 a 500) e em faixas (de 1 a 5). Fonte: disponível em < www.inep.gov.br >. Acesso em: 13 out. 2010.

⁴⁹ Unesp – 5 pontos; UFMG – 04 pontos; e UFU – 04 pontos. Nesse relatório do INEP (2008), não apareceu o IGC da USP.

a possibilidade de ingresso em uma instituição pública federal para a qual, normalmente, é exigido em seu processo seletivo um grau de titulação de, no mínimo, mestrado na maioria das áreas.

Para aqueles docentes, citados anteriormente, que possuem apenas o bacharelado, a realização de uma pós-graduação pode se constituir também em uma possibilidade de refletir sobre os processos de ensino e de aprendizagem no nível acadêmico, realizado a partir da disciplina Metodologia do Ensino Superior⁵⁰ e implantada nos cursos de pós-graduação, normalmente com carga horária de 60 horas. Mesmo que esta seja uma proposta limitada devido à escassez de tempo para uma discussão mais ampla, ela pode contribuir para colocar em pauta a importância da preparação necessária que todos os profissionais da educação deveriam ter para o exercício da docência.

⁵⁰ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9394/96, exige que o professor do ensino superior tenha uma formação que deverá ser realizada, preferencialmente, nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, que como também ocorre nos cursos de pós-graduação *lato sensu*, introduziram a disciplina Metodologia do Ensino Superior ou similares com o objetivo de contribuírem para a formação pedagógica docente.

TABELA 14 – Titulação dos formadores de professores por curso (UFU, 2010).

Curso	Titulação	Nº	%
Artes Plásticas	Doutorado	1	1%
Artes Visuais	Doutorado	1	1%
	Doutorando	1	1%
Ciências Biológicas	Doutorado	5	6%
	Doutorando	1	1%
	Mestrado	1	1%
	Pós -doutorado	2	2%
Ciências Sociais	Doutorado	1	1%
Educação Física	Doutorado	2	2%
Enfermagem	Mestrado	1	1%
Filosofia	Doutorado	1	1%
	Pós- doutorado	2	2%
Física	Doutorado	6	7%
Geografia	Doutorado	5	6%
Historia	Doutorado	6	7%
Letras	Doutorado	4	5%
	Doutorando	1	1%
	Pós-doutorando	1	1%
Matemática	Doutorado	4	5%
	Mestrado	1	1%
Música	Doutorado	2	2%
	Mestrado	3	3%
	Pós- doutorado	1	1%
Pedagogia	Doutorado	13	15%
	Doutorando	4	5%
	Mestrado	4	5%
Psicologia	Doutorado	2	2%
	Doutorando	2	2%
	Pós-doutorado	2	2%
Química	Doutorado	1	1%
	Doutorando	2	2%
	Mestrado	3	3%
Teatro	Doutorando	1	1%
	Mestrado	1	1%
Total		88	100%

Fonte: Questionário respondido pelos formadores de professores da UFU no ano de 2010. (SOUZA, 2010).

Ainda em relação à titulação apresentada pelos docentes (TAB. 14), constatamos que eles possuem pós-doutorado e atuam nos cursos de Ciências Biológicas, Filosofia, Psicologia (2%) e Música (1%), sendo que na graduação em Letras possui um docente em processo de

pós-doutoramento. Os cursos que mais apresentaram doutores respondentes foram: Pedagogia (15%); Física e História (7%); Ciências Biológicas e Geografia (6%). Os cursos em que mais professores mestres responderam ao questionário foram: Pedagogia (5%), Música e Química (sendo estes últimos com 3%).

3.2.3 Percurso profissional

Quanto ao *percurso profissional* dos formadores de professores, constatamos que não podemos considerá-los iniciantes no mercado de trabalho, já que 59% (52) deles têm de 6 a 20 anos de atuação profissional e destes 22% (19) está entre os tempos 11 a 15 anos de atuação e somente 7% (6) possuem menos de 5 anos de experiência (GRÁF. 9).

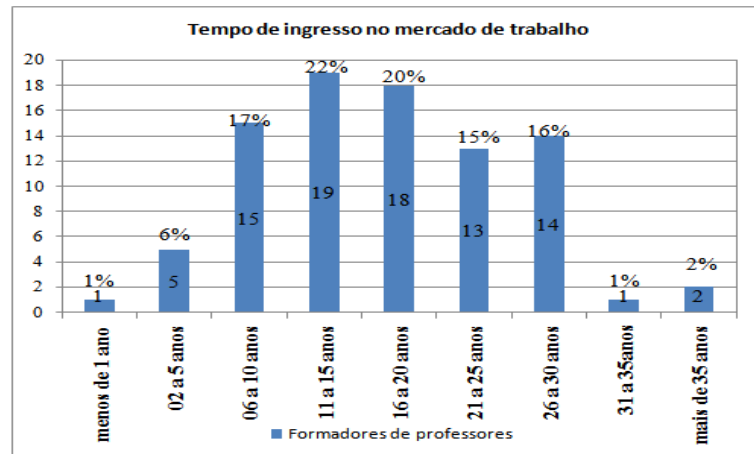


GRÁFICO 9 – Tempo de ingresso dos formadores de professores no mercado (UFU, 2010).

Fonte: Questionário respondido pelos formadores de professores da UFU no ano de 2010. (SOUZA, 2010).

Dentre as atividades realizadas desde o ingresso no mercado de trabalho⁵¹, os docentes da UFU apontaram que nem sempre atuaram no âmbito escolar, sendo que 23% do total das funções já realizadas por eles profissionalmente foram exercidas fora desse campo (TAB. 15). As áreas relacionadas ao setor administrativo foram as mais citadas (8%), seguidas do setor de serviços e da saúde (4%). Em menor proporção, as áreas comercial e financeira também apareceram como atividades já desempenhadas, sendo 3% para o primeira e 2% para a segunda. Enquanto os campos em que os professores menos atuaram foram o artístico e o de engenharia e metalurgia, com 1% cada um.

⁵¹ Somente um participante da pesquisa não respondeu a essa questão, sugerindo que fossem verificadas as atividades profissionais desempenhadas por ele em seu currículo lattes.

TABELA 15 – Setores em que são divididas as funções desempenhadas pelos formadores de professores fora da área da educação (UFU, 2010).

Setores	Nº	%
Administrativo	22	8%
Serviços	12	4%
Saúde	11	4%
Comercial	7	3%
Financeiro	6	2%
Artístico	3	1%
Engenharia e Metalurgia	3	1%
Total	64*	23%

*Mais de uma resposta por indivíduo.

Fonte: Questionário respondido pelos formadores de professores da UFU no ano de 2010. (SOUZA, 2010).

Chamou-nos a atenção a diversidade das atividades profissionais desenvolvidas pelos docentes desde seu ingresso no mercado de trabalho. Nas TAB. de 16 a 22, é possível visualizar quais foram essas funções e em que frequência foram citadas por eles, sendo organizadas nos setores apresentados anteriormente. Verificamos que as quatro funções mais citadas foram: auxiliar administrativo por 6 (2%) docentes; enquanto as atividades na área de microbiologia; técnico de laboratório; psicólogo clínico e bancário foram desempenhadas por 3 (1%) participantes cada um.

TABELA 16 – Atividades realizadas pelos formadores de professores no setor administrativo (UFU, 2010).

Setor Administrativo	Nº	%
Auxiliar administrativo	6	2%
Empresa (área microbiologia)	3	1%
Secretária	2	1%
Office-boy	2	1%
Estagiário	2	1%
Arquivista	1	0,4%
Assessor técnico	1	0,4%
Editor de revista	1	0,4%
Consultor de RH	1	0,4%
Treinamento de pessoal	1	0,4%
Consultoria	1	0,4%
Psicólogo do trabalho	1	0,4%
Total	22	8%

Fonte: Questionário respondido pelos formadores de professores da UFU no ano de 2010. (SOUZA, 2010).

TABELA 17 – Atividades realizadas pelos formadores de professores no setor de serviços (UFU, 2010).

Setor de Serviços	Nº	%
Lavoura de café	1	0,4%
Eletricista	1	0,4%
Lustrador/montador (móveis)	1	0,4%
Conserto de eletroeletrônicos	1	0,4%
Babá	1	0,4%
Jornaleiro	1	0,4%
Vendedor (picolé/salgados)	1	0,4%
Cortador de grama	1	0,4%
Jardineiro	1	0,4%
Serviços domésticos	1	0,4%
Vistoria de bagagem (aeroporto)	1	0,4%
Guarda-mirim	1	0,4%
Total	12	4%

Fonte: Questionário respondido pelos formadores de professores da UFU no ano de 2010. (SOUZA, 2010).

TABELA 18 – Atividades realizadas pelos formadores de professores no setor da saúde (UFU, 2010).

Setor da Saúde	Nº	%
Técnico de laboratório	3	1%
Consultório particular/ Psicólogo clínico	3	1%
Psicóloga	2	1%
Supervisora de laboratório	1	0,4%
Agente de saúde	1	0,4%
Odontólogo	1	0,4%
Total	11	4%

Fonte: Questionário respondido pelos formadores de professores da UFU no ano de 2010. (SOUZA, 2010).

TABELA 19 – Atividades realizadas pelos formadores de professores no setor comercial (UFU, 2010).

Setor Comercial	Nº	%
Comércio	2	1%
Gerente do centro de especialidades e serviço	1	0,4%
Operador de caixa	1	0,4%
Comerciante	1	0,4%
Balconista	1	0,4%
Comércio de festas infantis	1	0,4%
Total	7	3%

Fonte: Questionário respondido pelos formadores de professores da UFU no ano de 2010. (SOUZA, 2010).

TABELA 20 – Atividades realizadas pelos formadores de professores no setor financeiro (UFU, 2010).

Setor Financeiro	Nº	%
Bancário	3	1%
Estagiário de Banco	1	0,4%
Auxiliar de departamento financeiro	1	0,4%
Chefe de departamento financeiro	1	0,4%
Total	6	2%

Fonte: Questionário respondido pelos formadores de professores da UFU no ano de 2010. (SOUZA, 2010).

TABELA 21 – Atividades realizadas pelos formadores de professores no setor artístico (UFU, 2010).

Setor Artístico	Nº	%
Músico de orquestra	1	0,4%
Experiências artísticas (teatro e música)	1	0,4%
Seleção de oficinas e mostras de teatro	1	0,4%
Total	3	1%

Fonte: Questionário respondido pelos formadores de professores da UFU no ano de 2010. (SOUZA, 2010).

TABELA 22 – Atividades realizadas pelos formadores de professores no setor de engenharia e metalurgia (UFU, 2010).

Setor de Engenharia e Metalurgia	Nº	%
Engenheiro elétrico	1	0,4%
Metalúrgico	1	0,4%
Petroleiro	1	0,4%
Total	3	1%

Fonte: Questionário respondido pelos formadores de professores da UFU no ano de 2010. (SOUZA, 2010).

Em contrapartida, observamos que os participantes da pesquisa já realizaram 48 atividades profissionais diferentes dentro do âmbito educacional, que foram agrupadas de acordo com as áreas das quais se relacionavam, a saber: gestão acadêmica (29%), pesquisa (23%), suporte ao ensino (21%), ensino complementar (17%) e suporte psicopedagógico (10%) (TAB. 23).

TABELA 23 – Funções desempenhadas pelos formadores de professores na área da educação, exceto docência (UFU, 2010).

Áreas	Nº	%
Gestão acadêmica	14	29%
Pesquisa	11	23%
Suporte ao ensino	10	21%
Ensino complementar	8	17%
Suporte psicopedagógico	5	10%
Total	48*	100%

*Mais de uma resposta por indivíduo.

Fonte: Questionário respondido pelos formadores de professores da UFU no ano de 2010. (SOUZA, 2010).

Uma das discussões recorrentes, atualmente, dentro das instituições superiores de ensino se refere à multiplicidade de atividades das quais os professores desempenham e que, segundo eles, isso acaba por comprometer a qualidade da prática cotidiana em função do excesso de carga horária emocional e de trabalho.

Nesse cenário, Gil (2008) comenta sobre o quanto é difícil avaliar o desempenho do professor universitário, pois dada a complexidade da profissão e ao dinamismo que ela apresenta o docente acaba por executar múltiplos papéis. Em seguida temos uma lista com 27 das diferentes atividades desempenhadas pelo docente do nível acadêmico segundo o autor³⁰: administrador, especialista, aprendiz, membro de equipe, participante, didata, educador, diagnosticador de necessidades, conferencista, modelo profissional, modelo de professor, facilitador de aprendizagem, assessor de estudante, mentor, avaliador, assessor de currículo, preparador de material, elaborador de guias de estudo, líder, agente de socialização, instrutor, animador de grupos, pesquisador, pessoa, planejador de disciplina, *coach* e conselheiro.

Podemos perceber que nem todas essas atividades estão relacionadas diretamente ao ensino, considerado por muito tempo como a principal função do professor, e que certamente elas influenciam tanto de forma positiva quanto negativa ao contribuir para que o docente identifique os fatores que favorecem ou dificultam a aprendizagem de seus alunos.

As TAB. 24 a 28 descrevem todas as atividades apontadas pelos formadores de professores e que são ou foram exercidas por eles em suas trajetórias profissionais na área da educação.

³⁰ GIL, Antônio Carlos. *Didática do Ensino Superior*. São Paulo: Atlas, 2008.

TABELA 24 – Atividades realizadas pelos formadores de professores na área de gestão acadêmica (UFU, 2010).

Área: gestão/administração acadêmica	Nº	%
Coordenador	3	1%
Coordenador de curso	3	1%
Coordenador de pós-graduação	2	1%
Coordenador na equipe de educação especial da PMU	1	0,4%
Coordenador de projetos	1	0,4%
Diretor	1	0,4%
Gerente acadêmico	1	0,4%
Orientador educacional	1	0,4%
Gerente de merenda	1	0,4%
Total	14	5%

Fonte: Questionário respondido pelos formadores de professores da UFU no ano de 2010. (SOUZA, 2010).

TABELA 26 – Atividades realizadas pelos formadores de professores na área de pesquisa (UFU, 2010).

Área: pesquisa	Nº	%
Pesquisador	5	3%
Orientador de projetos	2	1%
Orientador de pesquisa	2	1%
Orientador de trabalhos	1	0,4%
Auxiliar de pesquisa	1	0,4%
Total	11	5%

Fonte: Questionário respondido pelos formadores de professores da UFU no ano de 2010. (SOUZA, 2010).

TABELA 25 – Atividades realizadas pelos formadores de professores na área de suporte ao ensino (UFU, 2010).

Área: suporte ao ensino	Nº	%
Estagiário	2	1%
Autor de material didático	2	1%
Escritor	1	0,4%
Desenvolvedor de atividades do Programa de Saúde Escolar	1	0,4%
Assessoramento na construção de laboratórios educacionais	1	0,4%
Auxiliar de ensino	1	0,4%
Autoria de conteúdo para educação a distância	1	0,4%
Organizador de eventos (congressos, simpósios)	1	0,4%
Total	10	4%

Fonte: Questionário respondido pelos formadores de professores da UFU no ano de 2010. (SOUZA, 2010).

TABELA 27 – Atividades realizadas pelos formadores de professores na área de ensino complementar (UFU, 2010).

Área: ensino complementar	Nº	%
Formador de professores/formação continuada	4	1%
Formador CUT nacional	1	0,4%
Consultor e formador em programa educacional	1	0,4%
Palestrante	1	0,4%
Cursista	1	0,4%
Total	8	3%

Fonte: Questionário respondido pelos formadores de professores da UFU no ano de 2010. (SOUZA, 2010).

TABELA 28 – Atividades realizadas pelos formadores de professores na área de suporte psicopedagógico (UFU, 2010).

Área: Suporte Psicopedagógico	N	%
Psicólogo escolar	4	1%
Pedagoga	1	0,4%
Total	5	2%

Fonte: Questionário respondido pelos formadores de professores da UFU no ano de 2010. (SOUZA, 2010).

Ainda se tratando das atividades desenvolvidas pelos formadores de professores na área da educação, os dados de nossa pesquisa apontam que um índice significativo deles (59,19%) já havia trabalhado anteriormente como docente em diversos níveis de ensino, sendo os mais citados: 52 (32%) o Ensino Superior; 28 (17%) o Ensino Fundamental; 24

(15%) o Ensino Médio; 21 (13%) não apontaram em qual nível atuaram; 6 (4%) a educação básica e 6 (4%) a pós-graduação. Dessa forma, a atuação enquanto professor foi citada 161 vezes pelos 88 participantes, o que nos permite afirmar que eles trabalharam, em média, em dois contextos diferentes enquanto docentes (TAB. 29).

TABELA 29 – Atividades realizadas profissionalmente pelos formadores de professores na área da educação como docente (UFU, 2010).

Docente	Nº	%
Professor do Ensino Superior	52	32%
Professor do Ensino Fundamental	28	17%
Professor do Ensino Médio	24	15%
Professor	21	13%
Professor da educação básica	6	4%
Professor na pós-graduação	6	4%
Professor de Curso pré-Vestibular	5	3%
Professor de curso técnico	4	2%
Professor de cursos de idiomas	3	2%
Professor de música	3	2%
Professor da educação infantil	2	1%
Professor de curso preparatório para sargentos	1	1%
Professor de jovens e adultos	1	1%
Professor de curso supletivo	1	1%
Professor de cursos de formação	1	1%
Professor de natação	1	1%
Professor APAE	1	1%
Professor dinamizador de tecnologias	1	1%
Total	161*	100%

*Mais de uma resposta por indivíduo.

Fonte: Questionário respondido pelos formadores de professores da UFU no ano de 2010 (SOUZA, 2010).

A atuação do formador de professores em diferentes níveis de ensino antes de sua inserção enquanto formador constitui-se em um fator contribuinte para a qualidade do trabalho realizado por ele junto aos seus alunos, que serão futuros professores. Para esse profissional, a sala de aula seria um lócus privilegiado de aprendizagem significativa que o permitiria interagir com os discentes, desempenhar diversos papéis, ampliando assim seu repertório de saberes sobre a docência.

Verificamos que 75% dos participantes, especificamente na área de educação, possuem o tempo de trabalho entre 6 e 25 anos, não podendo, dessa forma, serem considerados iniciantes na profissão. (GRÁF. 10). Se tomarmos como referencial o ciclo de

vida profissional proposto por Huberman (2007), esse índice nos informa que grande parte dos formadores de professores se encontra na fase da diversificação, ou seja, nesse momento eles já se permitem realizar algumas experiências pessoais. Nesse sentido, diversificam a forma de trabalhar com os alunos, as metodologias e os recursos utilizados, a estruturação e a sequência do conteúdo ministrado, dentre outros.

Além disso, esta é também considerada a fase do ativismo, o que faz com que esses profissionais estejam mais voltados para o entendimento dos fatores institucionais que os impedem de realizar seu trabalho em sala de aula e, conseqüentemente, isso faz com que eles busquem o cumprimento de suas atividades. Por esse motivo, são considerados os mais motivados e empenhados participantes nas comissões de reformas institucionais, podendo essa participação ser entendida como uma maneira de eles manterem-se entusiasmados pela profissão após tanto tempo de atuação.

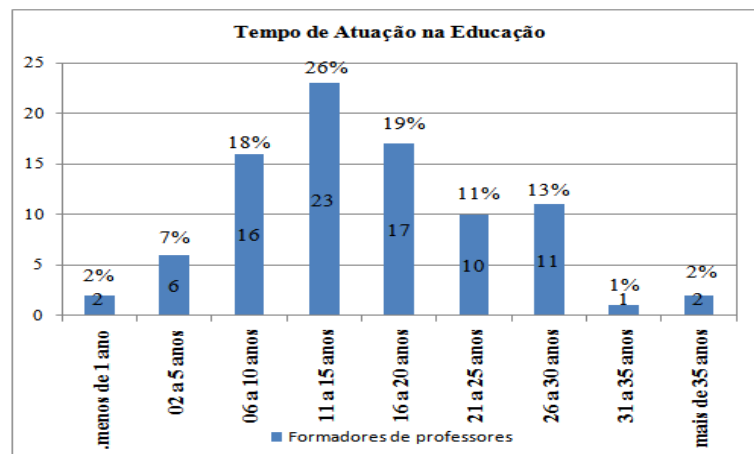


GRÁFICO 10 – Tempo de atuação dos formadores de professores na área da educação (UFU, 2010).

Fonte: Questionário respondido pelos formadores de professores da UFU no ano de 2010 (SOUZA, 2010).

Observamos ainda que 13% dos participantes vivenciam o período da serenidade descrito por Huberman (op. cit.) como um período em que eles se encontram menos sensíveis à avaliação dos outros, pois possuem maior aceitação de seus modos de ser, não se preocupando com que outras pessoas esperam deles. No entanto, em contrapartida, ao mesmo tempo em que aumenta a serenidade, aumenta também o distanciamento afetivo em relação aos alunos. Esse fato pode ser justificado em função da tendência de o discente afastar-se dos professores mais velhos, por pertecerem a gerações diferentes; dessa forma, nos cursos de formação de docentes essa é uma questão que merece atenção, já que essa relação “distante” compromete o processo de ensino e a aprendizagem significativa por parte dos alunos.

Em outra vertente, ao compararmos o tempo de ingresso dos formadores de professores no mercado de trabalho e o tempo de atuação deles na educação, podemos perceber que a maioria dos docentes (76%) iniciou a carreira como um profissional daquela área (TAB.30). Diante disso, Pimenta e Anastasiou (2002, p. 197) comentam que

o profissional que inicia sua atuação como professor e já exerce sua profissão de origem como projeto de vida – com cooperação, com concepção de novos processos a cada desafio surgido, visando ao desenvolvimento social – terá mais facilidades de atuar e assumir seu papel profissional como docente com essas mesmas características do que aquele que exerce apenas uma função técnica, numa ocupação preocupada em atender às demandas normais da sociedade mediante a repetição de soluções já concebida por outros.

Nessa perspectiva, o ingresso dos docentes diretamente na educação é considerado um fator importante, pois pode significar que as suas experiências nos diferentes níveis de ensino ou mesmo as funções desempenhadas por eles dentro da escola os aproximaram da realidade escolar cotidiana, favorecendo que compartilhem essas vivências com seus alunos.

TABELA 30 – Tempo de ingresso dos formadores de professores no mercado de trabalho e tempo de ingresso deles na educação (UFU, 2010).

Tempo mercado	Tempo educação	Nº	%
menos de 1 ano	menos de 1 ano	1	1%
menos de 1 ano Total		1	1%
2 a 5 anos	menos de 1 ano	1	1%
	2 a 5 anos	4	5%
2 a 5 anos Total		5	6%
6 a 10 anos	2 a 5 anos	2	2%
	6 a 10 anos	13	15%
6 a 10 anos Total		15	17%
11 a 15 anos	6 a 10 anos	2	2%
	11 a 15 anos	17	19%
11 a 15 anos Total		19	22%
16 a 20 anos	06 a 10 anos	1	1%
	11 a 15 anos	4	5%
	16 a 20 anos	13	15%
16 a 20 anos Total		18	21%
21 a 25 anos	11 a 15 anos	1	1%
	16 a 20 anos	4	5%
	21 a 25 anos	8	9%
21 a 25 anos Total		13	15%
26 a 30 anos	11 a 15 anos	1	1%
	21 a 25 anos	2	2%
	26 a 30 anos	11	13%
26 a 30 anos Total		14	16%
31 a 35anos	31 a 35 anos	1	1%
31 a 35anos Total		1	1%
mais de 35 anos	mais de 35 anos	2	2%
mais de 35 anos Total		2	2%
Total		88	100%

Fonte: Questionário respondido pelos formadores de professores da UFU no ano de 2010. (SOUZA, 2010).

Percebemos, ainda, que todos os professores atuaram em, pelo menos, um nível de ensino dentre os cinco apresentados na pesquisa (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, graduação e pós-graduação), mas somente 10% (9) têm experiência em todos os níveis de ensino (TAB. 31). Esse baixo percentual pode ser justificado pelo fato de que somente 21 professores formados em Pedagogia e outros 6 que cursaram o Magistério que possuem a habilitação necessária para trabalhar com crianças na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

TABELA 31 – Atuação dos formadores de professores por nível de ensino (UFU, 2010).

Educação Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Graduação	Pós-graduação	Nº	%
NÃO	NÃO	NÃO	SIM	NÃO	11	13%
-	-	-	-	SIM	7	8%
-	-	SIM	NÃO	NÃO	1	1%
-	-	-	SIM	NÃO	6	7%
-	-	-	-	SIM	5	6%
-	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	1	1%
-	-	-	SIM	NÃO	6	7%
-	-	-	-	SIM	5	6%
-	-	SIM	SIM	NÃO	12	14%
-	-	-	-	SIM	16	18%
SIM	NÃO	NÃO	SIM	SIM	1	1%
-	SIM	NÃO	SIM	NÃO	1	1%
-	-	-	-	SIM	4	5%
-	-	SIM	SIM	NÃO	3	3%
-	-	-	-	SIM	9	10%
Total					88	100%

Fonte: Questionário respondido pelos formadores de professores da UFU no ano de 2010 (SOUZA, 2010).

Os dados (TAB. 31) também indicam que 18% (16) dos docentes não atuaram somente na Educação Infantil; indicam, ainda, que 14% (12) não trabalhou na educação infantil e nem na pós-graduação; 13% (11) trabalhou somente na graduação e 8% (7) na graduação e na pós-graduação. Consideramos que estas são informações relevantes para nosso estudo, visto que acreditamos que as experiências profissionais que esses docentes tiveram em todas as suas carreiras contribuíram para a constituição deles enquanto formadores de professores.

Outro dado importante diz respeito ao tempo médio de atuação que estes possuem por nível de ensino. A partir do tempo médio de dez anos e o índice de formadores de professores que atuaram no Ensino Superior, 98% (86), observamos que esses últimos possuem o dobro do tempo de experiência nesse nível em relação a quase todos os demais, visto que somente no Ensino Fundamental eles já tinham uma média de 6 anos de trabalho (TAB. 32).

TABELA 32 – Tempo médio de atuação dos formadores de professores por nível de ensino (UFU, 2010).

Nível de Ensino	Tempo médio		
	(ano)	Nº	%
Educação Infantil	4	18	20%
Ensino Fundamental	6	56	64%
Ensino Médio	5	51	58%
Ensino Superior	10	86	98%
Pós-graduação	4	46	52%

Fonte: Questionário respondido pelos formadores de professores da UFU no ano de 2010. (SOUZA, 2010).

Sabemos que no interior das instituições federais de ensino o docente assume três funções: ensino, pesquisa e extensão. Pimenta e Anastasiou (2002, p.165) ressaltam que ao realizar o trabalho na docência, “o professor universitário precisa atuar como profissional reflexivo, crítico e competente no âmbito de sua disciplina, além de capacitado a exercer a docência e realizar atividades de investigação.”

Mas, especificamente, em se tratando dos formadores de professores a expectativa é que eles

sejam portadores de alto nível de conhecimento e experiência adquiridos em atividades de investigação, no exercício da docência em nível superior, na sua participação em processos de formulação, desenvolvimento e avaliação de programas de formação de professores. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 229-230).

Considerando a importância dessa tripla função (ensino, pesquisa e extensão) para o desenvolvimento profissional dos formadores de professores, e a influência dela no trabalho realizado por eles, perguntamos a todos se desenvolveram atividades de ensino, pesquisa e extensão no ano de 2009.

Quase a totalidade dos participantes (99%) afirmou ter se dedicado ao ensino (GRÁF. 11), que é considerado o ponto chave no qual se inicia a relação profissional do docente com as universidades, pois para que esse professor ingresse nesses locais é preciso que haja uma vaga, situação esta que é regulada normalmente pela relação demandas de aulas e número de professores.

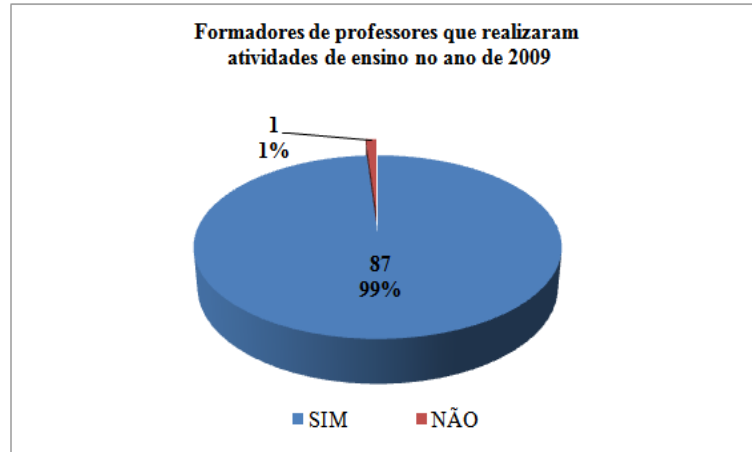


GRÁFICO 11 – Formadores de professores que realizaram atividades de ensino no ano de 2009 (UFU, 2010).
Fonte: Questionário respondido pelos formadores de professores da UFU no ano de 2010. (SOUZA, 2010).

Quanto a docência propriamente dita, os professores apontaram que ministraram, durante o ano de 2009, um total de 268 disciplinas, o que perfaz uma média de aproximadamente 3 disciplinas por professor naquele ano. Do total de participantes, somente uma professora não atuou em sala de aula em função de estar liberada para cursar o doutorado. Dois docentes afirmaram ter ministrado aulas, mas não citaram em quais disciplinas.

Dessa forma, houve uma variação na quantidade de disciplinas ministradas, sendo que 86% dos professores atuaram em até quatro delas, ou seja, duas por semestre, o que daria uma carga horária de ensino de, aproximadamente, oito horas semanais (TAB. 33). Diante desse número, muitos diriam que o professor do Ensino Superior trabalha pouco, mas não podemos esquecer de que existe a demanda de um tempo fora da sala de aula para planejamento de atividades, preparo dos materiais e recursos a ser utilizados, a avaliação de trabalhos, além das demais funções que desempenha na instituição como as administrativas, de pesquisas e de extensão.

TABELA 33 - Quantidade de disciplinas ministradas pelos formadores de professores no ano de 2009 (UFU, 2010).

Disciplinas	Nº	%
1	13	15%
2	21	25%
3	20	24%
4	19	22%
5	7	8%
6	2	2%
7	1	1%
8	1	1%
15	1	1%
Total	85	100%

Fonte: Questionário respondido pelos formadores de professores da UFU no ano de 2010 (SOUZA, 2010).

Nesse caso, em que estamos delineando o perfil dos formadores de professores, é relevante ressaltar duas questões: o ensino não possui reconhecimento nem ênfase dentro das universidades brasileiras, sendo a pesquisa a atividade que ocupa posição central; e, ainda, a formação de professores também ocupa um lugar secundário e os docentes que, a essa atividade se dedicam, são pouco valorizados e considerados com pouco prestígio acadêmico.

Acreditamos que tais fatos talvez justifiquem o percentual encontrado, que aponta que 43% das disciplinas ministradas pelos docentes se encontram na área da formação específica dos cursos de graduação que fizeram (TAB. 34). Porém, ainda assim, um fator positivo é que mais da metade das disciplinas ministradas pelos participantes (56%) encontram-se no núcleo de formação pedagógica: Metodologia e Prática de Ensino (20%), Pipe (15%), Estágio (13%), Didática (4%), Psicologia da Educação (3%) e Política e Gestão da Educação (1%).

TABELA 34 - Disciplinas ministradas pelos formadores de professores por área (UFU, 2010).

Área	Nº	%
Formação específica	115	43%
Metodologia e Prática de Ensino	53	20%
PIPE	40	15%
Estágio	35	13%
Didática	10	4%
Psicologia da Educação	8	3%
Política e Gestão da Educação	4	2%
Pós-graduação	3	1%
Total	268	100%

Fonte: Questionário respondido pelos formadores de professores da UFU no ano de 2010 (SOUZA, 2010).

Em relação à supervisão de estágio desenvolvida em 2009, 64% (56) dos professores realizou essa atividade, que é considerada uma alternativa importante para que os alunos, em processo de profissionalização docente, tenham uma prática pedagógica de qualidade (GRÁF. 12).



GRÁFICO 12 – Formadores de professores que supervisionaram estágios no ano de 2009 (UFU, 2010).

Fonte: Questionário respondido pelos formadores de professores da UFU no ano de 2010. (SOUZA, 2010).

Por ser considerado um espaço no qual a teoria e prática se encontram, ou seja, um espaço no qual os conhecimentos teóricos servem como suporte para se pensar sobre os problemas práticos do cotidiano da escola e as possíveis formas de resolvê-los, o estágio contribui de maneira salutar para a formação de professores ao permitir que os estagiários conheçam e reflitam sobre a realidade educacional da qual farão parte. Além disso, para Castro (2004, p. 119),

o conhecimento direto e/ou através de estudos das realidades escolares e dos sistemas de ensino, a ida às escolas para realizar observações, entrevistas, coletar dados sobre determinados temas abordados nos cursos, problematizar e desenvolver projetos nas escolas, a investigação a respeito dos saberes, dos dizeres e das representações que alunos e professores têm sobre a escola e suas relações pedagógicas na sala de aula, ampliam aos aprendizes as condições de acesso a uma aprendizagem mais significativa.

Provavelmente por ser uma atividade obrigatória da formação pedagógica, 68% (38) dos estágios foram propostos pelos formadores de professores dentro do próprio curso (TAB. 35). Também relacionados às exigências curriculares encontram-se 13% (7) de propostas de estágio que foram supervisionadas pelos participantes da pesquisa na disciplina de Prática de Ensino, nas seguintes áreas: não especificada (3), Geografia (2), Ciências e Física (1) e História (1).

TABELA 35 – Estágios oferecidos pelos formadores de professores no ano de 2009. (UFU, 2010).

Estágio	Temas	Nº	%
Estágio Supervisionado no curso	–	38	68%
Prática de Ensino	–	7	13%
Verificar: não pode haver espaços em branco nas tabelas.	- Não especificou (3)	–	–
	- Geografia (2)	–	–
	- Ciências e Física (1)	–	–
	- História (1)	–	–
	–	6	11%
Estágios em Psicologia	- Grupos com pais de pessoas com necessidades especiais	–	–
	- Intervenção Psicoeducacional em Orientação profissional	–	–
	-Educação especial	–	–
	- Psicologia do trabalho	–	–
	-Avaliação escolar na perspectiva da Psicologia da educação	–	–
	-Intervenção psicoeducacional em um centro de formação	–	–
Educação Física	–	2	4%
Minicursos de música	–	1	2%
Estágio de docência	–	1	2%
PIEXX	–	1	2%
Total		56	100%

Fonte: Questionário respondido pelos formadores de professores da UFU no ano de 2010. (SOUZA, 2010).

Consideramos relevante esclarecer que os formadores de professores que ministram a disciplina Psicologia da Educação supervisionaram 11% das propostas de estágios durante o ano de 2009 para alunos do curso de Psicologia, e não para os graduandos dos cursos de

licenciatura, em áreas relacionadas à educação especial, orientação profissional, psicologia do trabalho, avaliação escolar e intervenção psicoeducacional.

Durante o ano de 2009, 60% (53) dos professores desenvolveram um total de 91 projetos de extensão³¹ na UFU, sendo que alguns realizaram até 4 propostas (GRÁF. 13). Esses trabalhos atenderam a programas mantidos pela universidade como: o Programa de Educação Tutorial (PET)³²; o Programa de Extensão Integração UFU/Comunidade (Peic)³³; o Programa Institucional de Bolsas de Graduação da UFU (Pibeg)³⁴; o Programa Institucional de Estágio Acadêmico de Extensão Remunerado (PIEEX)³⁵; o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid)³⁶; outros incentivados por instituições governamentais como o Programa de Extensão Universitária do Ministério da Educação (PROEXT) e, ainda, projetos isolados.

Algumas dessas iniciativas se constituíram em eventos como a Semana Nacional de Ciência e Tecnologia; V Encontro Latino Americano de Percussão; Vivências em Formação Continuada II: Encontros e Desencontros da Avaliação Educacional; I Seminário do Projeto Integrado de Prática Educativa; Colóquio da Psicologia da Educação e a Mostra Malba Tahan: Imaginário e Matemática.

³¹ Para apresentarmos os projetos desenvolvidos pelos docentes no ano de 2009, optamos por fazê-lo a partir dos nomes dados a eles pelos seus proponentes, já que não temos acesso às propostas em sua totalidade.

³² O *PET* é desenvolvido por grupos de estudantes, com tutoria de um docente, organizados a partir de cursos de graduação das Instituições de Ensino Superior do país, orientados pelo princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e da educação tutorial.

³³ O *PEIC* tem como objetivo estimular a comunidade acadêmica – professores e técnicos administrativos – a desenvolverem propostas voltadas para a melhoria da qualidade de vida da população, ampliando a função social da universidade gratuita e o seu compromisso com a transformação da sociedade.

³⁴ O *Pibeg* tem por objetivo incentivar o desenvolvimento de projetos que contribuam para a melhoria da qualidade dos cursos de graduação da UFU, com ênfase em atividades de ensino articuladas e integradas com ações de pesquisa e de extensão.

³⁵ O *PIEEX* tem por fim, estimular a comunidade acadêmica, ou seja, alunos, professores e técnico-administrativos, a desenvolver ações voltadas para a melhoria da qualidade de vida da população, ampliando a função social da universidade pública e gratuita e o seu compromisso com a transformação da sociedade. Esse programa encerrou-se em 2009, iniciando-se o *PEIC* com a mesma proposta.

³⁶ O *Pibid* tem por objetivo geral incentivar a formação de professores para a educação básica, especialmente para o Ensino Médio.

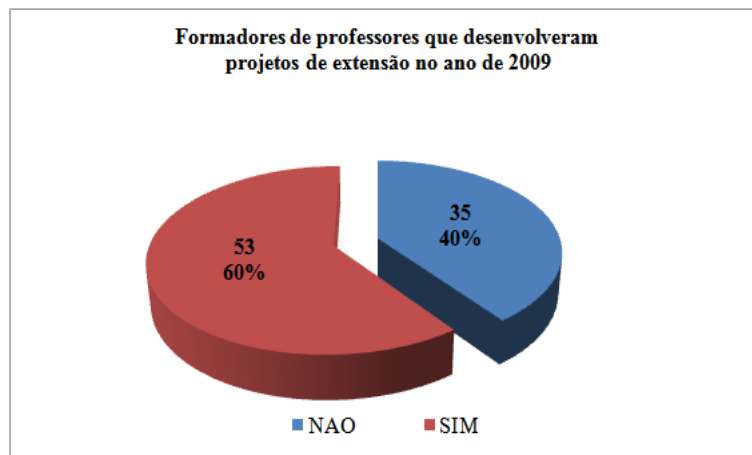


GRÁFICO 13 – Formadores de professores que desenvolveram projetos de extensão no ano de 2009 (UFU, 2010).
 Fonte: Questionário respondido pelos formadores de professores da UFU no ano de 2010. (SOUZA, 2010).

As temáticas abordadas nos projetos podem ser divididas em quatro grandes blocos em que foram agrupadas propostas referentes a: 1) *Formação inicial e continuada de professores* (52%): ensino de Ciências e Biologia, Física, Filosofia, Geografia, Língua Inglesa, Literatura, Gramática, Química, Matemática, alfabetização, avaliação educacional, professor pesquisador, objetos de aprendizagem na educação. 2) *Temáticas da atualidade* (25%): ética, globalização, ciência, tecnologia, economia política, meio ambiente, astronomia, inclusão social e escolar, religiosidade e cultura africana. 3) *Oficinas de diferentes linguagens* (16%): canto, instrumentos musicais, fantoches, teatro, recursos expressivos, cinema. 4) *Saúde* (7%): prevenção à dengue, alimentação (produção e consumo), pediatras do riso, corpo humano. (TAB. 36).

TABELA 36 – Projetos de extensão desenvolvidos pelos formadores de professores em 2009 por área (UFU, 2010).

Áreas	Nº	%
Formação inicial e continuada de professores	47	52%
Temáticas da atualidade	23	25%
Oficinas de diferentes linguagens	15	16%
Saúde	6	7%
Total	91*	100%

*Mais de uma resposta por indivíduo.

Fonte: Questionário respondido pelos formadores de professores da UFU no ano de 2010. (SOUZA, 2010).

Um dado significativo é que mais da metade dos projetos (52%) foram propostos visando trabalhar a formação inicial e continuada de professores nos mais diversos contextos da cidade de Uberlândia-MG como: Museu Universitário de Arte (Muna); Parque Siquierolli;

escolas públicas e privadas; cursos de graduação da UFU; Centro de Formação de Divulgação Espírita Cristã; Hospital Psiquiátrico; Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (CEMEPE). E também em outras cidades: assentamento em Campo Florido-MG, espaços públicos e bairros de Ituiutaba-MG, rede pública municipal de São Paulo-SP e em Canápolis-MG.

O público participante também foi diversificado e incluíam discentes dos cursos de graduação da UFU, docentes dos diferentes níveis de ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio e Superior), pais, alunos (crianças, adolescentes e adultos), mulheres com câncer de mama, adultos da terceira idade, usuários de serviços voltados para a saúde mental, mulheres congadeiras, trabalhadores migrantes, dentre outros. Essa diversidade é importante, pois coloca os alunos, futuros professores, em contato com pessoas de diferentes idades e contextos formais e não formais de ensino, possibilitando-os vivenciar situações que, certamente, poderão contribuir para a sua prática profissional futura.

O número de professores que desenvolveram pesquisas³⁷ (77%) é maior do que o daqueles docentes que atuaram como supervisores de estágio (64%) e, também, daqueles que realizam projetos de extensão (60%) em 2009 (GRÁF. 14).

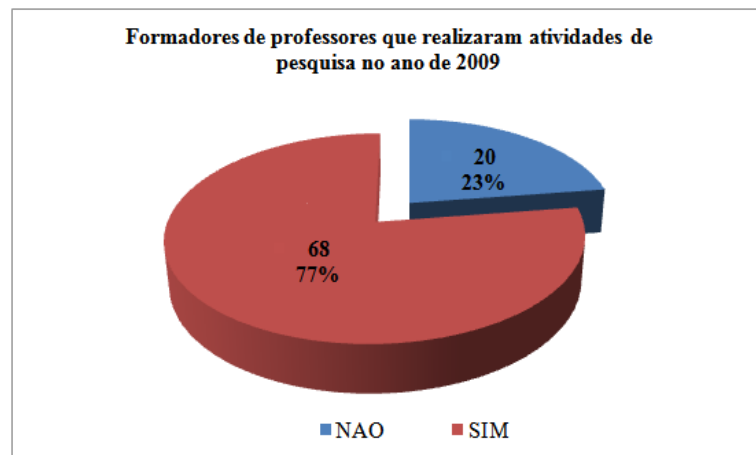


GRÁFICO 14 – Formadores de professores que realizaram atividades de pesquisa no ano de 2009 (UFU, 2010).
 Fonte: Questionário respondido pelos formadores de professores da UFU no ano de 2010. (SOUZA, 2010).

Acreditamos que o maior índice de pesquisas realizadas pelos formadores de professores, em detrimento das atividades de ensino, supervisão de estágio e extensão já apresentados acima pode ser explicado por alguns fatores como: 1) nas universidades

³⁷ Da mesma forma como fizemos com os projetos de extensão, apresentamos uma divisão das pesquisas realizadas pelos docentes no ano de 2009 por temáticas a partir dos nomes dados por eles.

brasileiras a atividade de pesquisa é um importante indicador de avaliação da produtividade do docente e da unidade acadêmica, além de ser um importante caminho para captação de recursos para a instituição; 2) atualmente há também uma exigência legal quanto ao percentual de docentes com titulação (especialização, mestrado e doutorado) para atuar nas universidades, o que contribui para que eles procurem, por iniciativa pessoal e também institucional, essa formação para pleitear seu ingresso nas universidades e para garantir no espaço acadêmico melhores condições de trabalho.

No entanto, é importante enfatizar que “ser um reconhecido pesquisador, produzindo acréscimos significativos aos quadros teóricos existentes, não é garantia da excelência no desempenho pedagógico.” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 190).

As pesquisas desenvolvidas pelos professores foram agrupadas em cinco grandes blocos de acordo com suas respectivas temáticas (TAB. 37), são estas: 1) *Relacionadas à educação* (35%): estudo psicológico da mediação didático pedagógica na EAD; ensino-aprendizagem de alunos surdos; educação ambiental no Ensino Médio; a constituição da personalidade infantil em contextos educacionais; Ensino Fundamental de nove anos na cidade de Uberlândia, dentre outros. 2) *Relacionadas à formação de professores* (31%): aspectos cognitivo-afetivos da formação inicial e continuada de professores; a didática e a formação de docentes para a educação básica e superior; socialização profissional de professores e o desenvolvimento da identidade docente no Ensino Superior; desenvolvimento profissional dos professores que atuam no Ensino Médio, dentre outros. 3) *Não relacionadas à educação* (26%): ecologia de ecossistemas aquáticos; crítica da arte; patrimônio histórico cultural; efeitos da construção da Usina de Miranda; capitalismo monopolista e a formação dos trabalhadores, dentre outros. 4) *Relacionadas ao doutorado* (4%): pesquisa realizada no processo de doutoramento do docente. 5) *Relacionadas a projetos* (4%): Pibic, Pibic Júnior e Pibid.

TABELA 37 – Pesquisas desenvolvidas pelos formadores de professores em 2009 por temáticas (UFU, 2010).

Temáticas	Nº	%
Relacionadas à educação	37	35%
Relacionadas à formação de professores	33	31%
Não relacionadas à educação	27	26%
Relacionadas ao doutorado	4	4%
Relacionadas a projetos	4	4%
Total	105*	100%

*Mais de uma resposta por indivíduo.

Fonte: Questionário respondido pelos formadores de professores da UFU no ano de 2010. (SOUZA, 2010).

Não poderíamos deixar de ressaltar que 66% (70) das pesquisas desenvolvidas pelos participantes do nosso estudo no ano de 2009 se referiram às temáticas da área da educação e à formação de professores. Tal fato é salutar, pois nos sinaliza para o incentivo do aluno, parceiro nos projetos dos docentes, de um olhar mais atento e curioso para as questões educacionais, instigando-o ao estudo, à observação, à problematização e ao desenvolvimento de projetos que possam responder aos acontecimentos que permeiam a realidade escolar.

3.2.4 Aspectos da prática pedagógica considerados pelos formadores de professores como contribuintes para a formação de seus alunos

Os professores foram indagados a respeito de quais seriam os aspectos de suas práticas pedagógicas que eles consideravam mais importante para a formação de seus alunos. A maioria (69%) apontou o planejamento da aula, o conteúdo da disciplina, a metodologia utilizada, as avaliações que realiza e o relacionamento professor-aluno como contribuintes. É importante ressaltar que esses fatores foram indicados no próprio instrumento de coleta de dados.

Sendo assim, a valorização desses aspectos para que o professor universitário possa contribuir para a formação do discente é considerada relevante, pois, por um lado, contraria a percepção reinante ainda hoje no ensino acadêmico de que o importante é que o docente saiba simplesmente o conteúdo para saber ensinar, e por outro lado nos informa que ele reconhece que outros fatores podem ajudá-lo a direcionar suas ações visando a aprendizagem dos alunos.

De um modo geral, chamou a atenção o fato de a avaliação aparecer como o aspecto que menos contribui para a formação do aluno (74%) na percepção dos formadores de professores (GRÁF. 15). Essa temática já está sendo amplamente discutida no âmbito acadêmico, pois tem sido apontada pelos docentes como um dos principais problemas do ensino na universidade e como uma dificuldade que todos gostariam de superar. (VASCONCELOS, 2006).

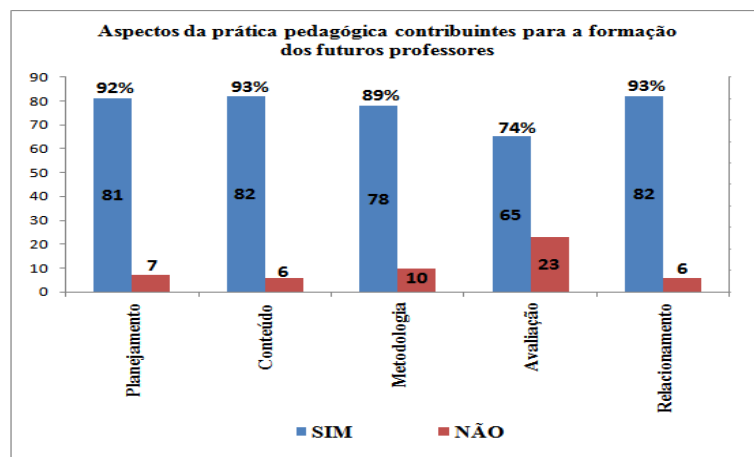


GRÁFICO 15 – Aspectos da prática pedagógica contribuintes para a formação dos futuros professores (UFU, 2010).

Fonte: Questionário respondido pelos formadores de professores da UFU no ano de 2010. (SOUZA, 2010).

Elencamos a seguir algumas questões que precisam ser pensadas e realizadas, em nossa forma de ver, por aqueles que desenvolvem trabalhos referentes às maneiras mais eficientes de realizar a avaliação da aprendizagem dos alunos e, especialmente, pelos docentes com o objetivo de superar concepções e dualidades, são elas: a avaliação precisa ser pensada de maneira processual ou como o produto final de um processo? Deve ser percebida pelo professor como instrumento de trabalho que pode ser utilizado para repensar sua prática cotidiana? A avaliação pode ser utilizada como uma ferramenta punitiva e sem fim formativo? Por fim, ela permite apenas refletir sobre as aprendizagens do aluno ou também sobre a ação pedagógica desenvolvida pelo professor?

Como alternativa para que os docentes possam modificar a maneira como trabalham com a avaliação, Vasconcelos (2006, p. 141-142) salienta que esse problema

exige ainda muito investimento, em cursos, esclarecimentos, aprofundamento de conhecimento, mudança de posturas e de concepções, tanto por parte de docentes como das próprias instituições de ensino. Aprofundamento de conhecimento e com conseqüente mudança de postura no campo da avaliação, deve, sem dúvida, fazer parte da formação de todo professor universitário.

Normalmente, a avaliação é uma questão tratada muito sob a ótica de seus resultados para a prática pedagógica do professor e não sob a perspectiva de sua consequência para o aluno, aquele que está sendo avaliado. Esse instrumento pode causar sérios problemas para o discente, já que as notas para ele não significarão somente uma aprovação ou uma reprovação, mas

poderão afetar sua auto-estima, influenciar sua motivação pelos estudos, reforçar o interesse pelo abandono do curso, guiá-lo na escolha do campo de sua especialização, afetar seus planos de estudos de pós-graduação e até mesmo influenciar o desenvolvimento de sua carreira. (GIL, 2008, p. 239).

Uma pesquisa realizada por Mendes (2006), na Universidade Federal de Uberlândia, recorreu a 195 licenciados que cursavam o último ou o penúltimo período, e a sete coordenadores dos cursos pesquisados para identificar as aprendizagens sobre avaliação propiciadas aos estudantes. Na dita pesquisa foi demonstrado que esses futuros professores não falam de suas dinâmicas e não apresentam domínio teórico sobre diversas temáticas, restringindo a avaliação aos instrumentos e, ainda, “se tornam professores sem saber qual a função da avaliação, suas finalidades e sem se indagarem a quem serve”. (MENDES, 2006, p. 138). Outra informação relevante desse estudo foi a identificação de que tanto os licenciados quanto seus professores pareceram desconhecer como se trabalha com os resultados da avaliação.

Já o segundo fator da prática pedagógica menos considerado como contribuinte pelos formadores de professores se relaciona à metodologia utilizada por eles com seus alunos (89%). Essa posição parece não considerar o quanto estes se apropriam da metodologia e como a repetem em suas ações pedagógicas futuras, ou seja, sabemos o quanto as práticas do graduando são influenciadas por aquelas desenvolvidas por seus professores durante o processo de formação. Por outro lado, sabemos também o quanto elas são criticadas por ele pelo fato de não incentivarem o pensamento crítico e a autonomia.

Com índices semelhantes aparecem os últimos três aspectos da prática pedagógica apontados pelos docentes: conteúdo da disciplina e relacionamento professor-aluno (93% cada um) e planejamento de aula (92%).

Como os demais docentes de qualquer nível de ensino, os formadores de professores também acreditam ser o conteúdo da disciplina uma das maneiras que mais contribui para a formação de seus alunos. De forma geral, esses profissionais da educação acreditam que o conhecimento do conteúdo a ser ensinado é condição primeira para que o professor possa buscar alternativas que lhe favoreçam mediar a aprendizagem do discente. (PINTO, 2009).

Outro aspecto que influencia na aprendizagem é o relacionamento professor-aluno. É comum, no Ensino Superior, encontrarmos docentes que não consideram a importância dessa relação para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem. Existem inclusive aqueles que afirmam “que em sala de aula sua atuação limita-se a ensinar e não a consideram local adequado para o estabelecimento de qualquer tipo de relação com os alunos que não seja a

didática.” (GIL, 2008, p. 57). Tal postura não concebe a sala de aula enquanto um espaço rico em interações sociais e que a boa qualidade destas são essenciais para a aprendizagem não somente dos conteúdos acadêmicos, mas também de valores, normas e regras de nossa sociedade.

Dessa forma, se 93% dos formadores de professores ressaltaram a relação docente-discente como um fator importante, podemos entender que eles se identificam com os profissionais da educação, que ao pensarem sobre os fatores que influenciam na aprendizagem e na formação dos seus alunos não se fixam somente naqueles formais (conteúdo, metodologia, avaliação e planejamento), mas em todos os que permeiam o processo de ensino-aprendizagem, estando a relação professor-aluno dentre eles.

Diante disso, a importância do planejamento apontada pelos participantes é, a nosso ver, um fator significativo, visto ser essa uma tarefa pouco realizada pelos docentes que a consideram muitas vezes perda de tempo e ausente de sentido. Fazê-lo implica em organizar o processo educacional de forma a conseguir alcançar os objetivos estabelecidos. E para que esse planejamento seja construído com sucesso, é necessário considerar todos os outros quatro aspectos da prática pedagógica apontados por nós como fatores entrelaçados e que cada um à sua maneira possa conjuntamente atuar na formação dos alunos licenciados do ensino, de forma a lhes oferecer vivências durante o processo de aprendizagem que possam ser importantes não somente durante a vida acadêmica, mas também profissional.

3.2.5 Momentos do processo formativo considerados pelo formador de professores como relevantes para a sua formação

As discussões realizadas, atualmente, sobre os processos de aprendizagem docente sinalizam para a concepção de que estes ocorrem ao longo de toda a carreira do atuante dessa área e nos diferentes contextos nos quais ele está inserido. Dessa forma, a formação profissional e as experiências práticas vivenciadas em sala de aula, juntamente com as aprendizagens realizadas ao longo de sua vida, dentro e fora da escola, conforme já discutimos anteriormente neste texto, contribuem para a sua constituição enquanto formador de professores.

Nesse sentido, os docentes foram indagados sobre os momentos do processo formativo que consideraram relevantes para a formação deles enquanto formadores de professores. Dessa forma, oferecemos aos participantes como alternativa os níveis de ensino desde a

Educação Infantil à pós-graduação. Eles poderiam também acrescentar outros momentos que julgassem importantes em suas trajetórias formativas.

Somente 7% (6) dos professores consultados consideraram que todos os períodos de seu processo formativo (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, graduação e pós-graduação) foram relevantes para sua formação enquanto formadores. (TAB. 38). Esse dado se contrapõe à concepção aqui trabalhada, ou seja, de que a formação de professores é um *continuum*, um processo de desenvolvimento para toda a vida.

TABELA 38 – Momentos do processo formativos dos formadores de professores considerados como relevantes para sua formação (UFU, 2010).

Educação Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Graduação	Pós-graduação	Outro	N	%
NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	2	2%
-	-	-	-	SIM	NÃO	4	5%
-	-	-	-	-	SIM	1	1%
-	-	-	SIM	NÃO	NÃO	7	8%
-	-	-	-	-	SIM	3	3%
-	-	-	-	SIM	NÃO	16	18%
-	-	-	-	-	SIM	6	7%
-	-	SIM	NÃO	SIM	NÃO	1	1%
-	-	-	-	-	SIM	1	1%
-	-	-	SIM	NÃO	NÃO	4	5%
-	-	-	-	-	SIM	2	2%
-	-	-	-	SIM	NÃO	7	8%
-	-	-	-	-	SIM	3	3%
-	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	1	1%
-	-	-	SIM	NÃO	NÃO	1	1%
-	-	-	-	SIM	NÃO	3	3%
-	-	SIM	SIM	SIM	NÃO	7	8%
-	-	-	-	-	SIM	5	6%
SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO	1	1%
-	SIM	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	1	1%
-	-	-	-	SIM	NÃO	1	1%
-	-	SIM	SIM	NÃO	NÃO	1	1%
-	-	-	-	SIM	NÃO	4	5%
-	-	-	-	-	SIM	6	7%
Total						88	100%

Fonte: Questionário respondido pelos formadores de professores da UFU no ano de 2010. (SOUZA, 2010).

Acreditamos, conforme descreve Chakur (2000, p. 232), que as aprendizagens do docente acontecem ao longo de toda a sua vida acadêmica, iniciando-se, ainda, em seu tempo como aluno. Para essa autora, nesse momento,

o professor constrói diferentes esquemas de “ser professor”, de ação didático-pedagógica, de “ser aluno”, de “dar aula de...” etc., ancorado, às vezes, em teorias sistematizadas aprendidas em cursos de formação, às vezes no “ouvir dizer e ver fazer” ou no simples fazer, ou mesmo numa mistura de tudo isso.

A maior parte dos docentes (88%) colocou a formação inicial recebida na graduação em lugar de destaque em seu percurso formativo, pois juntamente com a pós-graduação (75%) foram consideradas por eles como os momentos mais relevantes desse processo.

Concordamos com a importância desses momentos para a formação profissional dos entrevistados e, ainda, os percebemos como períodos necessários para a construção de fundamentações teórico-práticas para a sua atuação docente posterior. Mas não podemos deixar de considerar que a formação profissional (seja em nível de graduação, seja em nível de pós-graduação) não é a única responsável pela formação dos professores, já que esta precisa ser pensada como um processo que ocorre pautado nos diversos momentos e experiências escolares construídas ao longo de toda a vida estudantil do docente, além das vivências profissionais e dos processos de formação experienciados. (IMBERNÓN, 2000).

Sobre esse último fator em particular, a formação permanente, observamos o grande investimento dos professores em sua formação acadêmica, visto que todos já são, no mínimo, mestres. O momento na pós-graduação pode ser vivenciado por eles como aquele em que puderam não somente ampliar seu referencial teórico, mas também ressignificar seus conhecimentos e desenvolver habilidades.

A Educação Infantil, com 16%, foi o momento apontado como menos relevante, seguido do Ensino Fundamental (34%) e do Ensino Médio (48%) (GRÁF. 16).

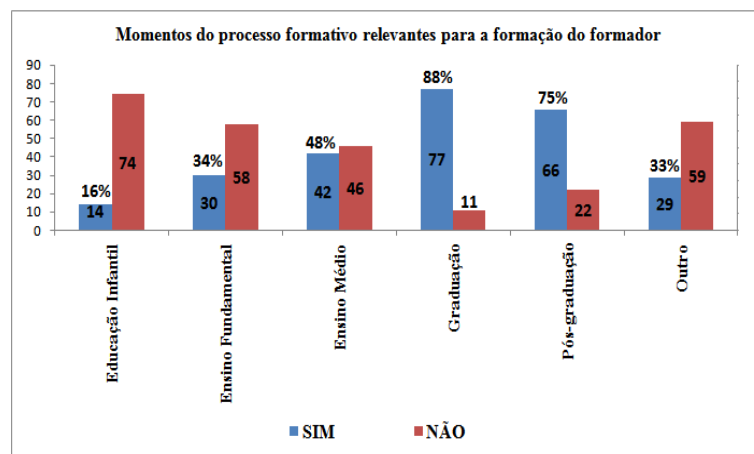


GRÁFICO 16 – Momentos do processo formativo relevantes para a formação dos formadores de professores (UFU, 2010).
 Fonte: Questionário respondido pelos formadores de professores da UFU no ano de 2010. (SOUZA, 2010).

Quando solicitados a apontar livremente outro momento considerado como também relevante para sua formação enquanto formadores de professores foram indicados a formação continuada e todo o processo escolar (17% cada um); a atuação e prática docente (14%); a aprendizagem com colegas de profissão (10%); a importância de diferentes níveis de ensino; a realização de pesquisa; a atuação em sindicatos e movimentos sociais e a participação em eventos científicos (7%); a experiência na educação básica; atividades culturais; orientação na pós-graduação e formação em outros contextos (3,5% cada um) (TAB. 39).

TABELA 39 – Outro momento relevante para a formação dos formadores de professores (UFU, 2010).

Outro momento	Nº	%
Todo o processo formativo escolar	5	17%
Formação continuada	5	17%
Atuação e prática docente	4	14%
Aprendizagem com colegas de profissão	3	10%
Importância de diferentes níveis de ensino	2	7%
Realização de pesquisa	2	7%
Atuação em sindicatos e movimentos sociais	2	7%
Participação em eventos científicos	2	7%
Experiência na educação básica	1	3%
Atividades culturais	1	3%
Orientação na pós-graduação	1	3%
Formação em outros contextos (família e comunidade)	1	3%
Total	29	100%

Fonte: Questionário respondido pelos formadores de professores da UFU no ano de 2010. (SOUZA, 2010).

A percepção de que todo o processo formativo escolar contribuiu para a formação enquanto formador de professores pode ser identificada nas afirmativas de 17% dos participantes da pesquisa. Vejamos abaixo:

“Todos os momentos da formação e atuação profissional.” (Participante 6).

“Todos, de maneira diferente.” (Participante 10).

“... como ser histórico que sou, o que sou hoje é marcado por tudo que vivi em minha vida escolar, desde o então chamado ensino primário, a formação no conservatório de música, entre outros momentos.” (Participante 32).

“Considero que todo o processo escolar seja importante para formar o professor, pois o mesmo necessita de sua formação inicial, a partir da educação infantil, para poder atuar com os futuros professores.” (Participante 64).

“Minha (memória) história escolar.” (Participante 87).

Os depoimentos ressaltam algumas questões que consideramos relevantes: 1) a importância dada à atuação profissional juntamente com o percurso acadêmico para a formação do formador; 2) as influências recebidas do contexto histórico que vivem e que, ao mesmo tempo, os modificam e os constituem; 3) os benefícios que uma formação sólida no ensino básico podem trazer para os futuros professores; 4) as memórias/histórias escolares que são utilizadas como referenciais para os docentes realizarem ações junto aos seus alunos no cotidiano pedagógico.

A formação continuada também foi apontada por 17% dos formadores de professores, que afirmaram não serem somente os cursos que participaram responsáveis por sua formação, mas também aqueles que ministraram. Mizukami (2002) argumenta que o processo de formação continuada deve ser visto com a mesma relevância das experiências acumuladas pelo professor ao longo de sua vida para sua constituição enquanto docente e para a sua configuração ao longo da carreira.

Também em se tratando da prática docente que desenvolvem ou já desenvolveram, 14% as apontou como influências em sua formação: “ me fez avaliar minha atuação e mudar minhas perspectivas e, por isso, acredito que a minha formação é continuada na prática e nas discussões internas da universidade.” (Participante 18).

Essas discussões podem ocorrer para 10% dos participantes como aprendizagens com seus colegas de profissão. Consideramos relevante essa alternativa, visto que o trabalho docente sempre foi descrito por muitos como muito solitário, por não possibilitar a realização

de trocas com os parceiros mais próximos que são os alunos. Esses momentos poderiam ser aqueles para conversar sobre suas preocupações, angústias e sucessos na profissão.

Esses professores, provavelmente, fazem parte de um pequeno grupo que está disposto a mudar essa situação, a partir da concepção de que

(...) nós, professores brasileiros, estamos ainda começando a criar, entre nós, o hábito salutar de discutir e refletir sobre a nossa própria prática docente com nossos pares, trocando experiências, verbalizando dúvidas, constituindo, enfim, um corpo docente na mais correta acepção do termo, um todo harmônico em que cada parte complementa a outra e é complementada pela outra. (VASCONCELOS, 1998, p. 78).

O contato com colegas possibilita aos professores uma ambiência de aprendizagem uma vez que, “Aprendo muito com eles, penso e repenso a minha prática docente”. (Participante 4).

Outra oportunidade que está surgindo enquanto espaço de discussão são os grupos de pesquisa formados nas universidades com a participação de professores, alunos e, até mesmo, pessoas externas a essas instituições que se identificam com as temáticas debatidas e que intencionam ou não ingressarem em programas de mestrado e doutorado do qual os participantes são orientadores.

Os formadores de professores salientaram a importância dos diferentes níveis de ensino cursados por eles para a sua formação. Os dois participantes a seguir ressaltam a possibilidade que tiveram, durante a pós-graduação, de aprofundar suas aprendizagens no campo filosófico-pedagógico e sociológico.

A pós na PUC-SP foi fundamental para aprofundamento filosófico-pedagógico da minha prática profissional. (Participante 12).

... considero que o meu *doutorado*³⁸ foi especial, pois através da abordagem sociológica em que tive a oportunidade de ser formada, pude conhecer-me como essa pessoa histórica que sou e entender o porquê de todas as minhas escolhas (as quais feitas, na maioria das vezes, inconscientemente). (Participante 32).

Já outro participante escolheu também a pós-graduação, mas ao justificar sua opção aponta o ensino básico como suporte para o seu bom desempenho nos demais níveis. “Apesar de ter escolhido a pós-graduação, no meu entender é um conjunto que faz a formação do profissional, e o ensino básico bem feito implica em graduação e pós-graduação com melhor desenvoltura”. (Participante 11).

³⁸ Grifo do participante da pesquisa.

Concordando com a importância da educação básica como um momento relevante em sua formação, dois participantes afirmaram: “a Educação Básica foi fundamental para formação de base. Com ela o restante ficou mais fácil.” (Participante 12). / “Acredito que desde o ensino fundamental quando somos ainda alunos começamos a formar nossas crenças sobre o que é ser professor e essas influenciam nossa formação.” (Participante 25).

Os docentes também citaram a realização de pesquisas em suas áreas específicas de ensino e a realização destas em parceria com outros professores, especificando qual seria o foco dos estudos: “Desenvolvimento de Pesquisas em Ensino de Ciências”. (Participante 16)./ “Parcerias para a pesquisa em formação de professores.” (Participante 84).

Dois formadores de professores ressaltaram a atuação em sindicatos e movimentos sociais como contribuintes para a formação deles: “Minhas vivências/experiências formativas atuando em sindicatos e movimentos sociais.” (Participante 38). / “Participação em movimentos sociais.” (Participante 62).

O engajamento desses docentes pode contribuir para o desenvolvimento de uma das competências citadas por Masseto (1999) como específica para o ensino universitário que é o exercício da dimensão política. Ao participar de movimentos sociais, esse professor demonstra que é “um cidadão, alguém que faz parte de um povo, de uma nação, que se encontra em um processo histórico e dialético, que participa da construção da vida e da história de seu povo.” (MASSETO, 1999, p. 23). E ainda que esta não seja a única forma de participação política e nem represente a totalidade dessa dimensão, deve, assim, ser incentivada nos alunos para que aprendam a se posicionar como cidadãos e profissionais.

As participações em congressos e eventos foram apontadas por 7% dos pesquisados como um dos momentos contribuintes para a sua formação, pois dessa forma eles podem se reunir com os seus pares e trocarem conhecimentos sobre os mais diferentes temas, além de discutirem questões relativas à identidade e profissionalização dos professores, buscando alternativas para que sejam mais valorizados e obtenham melhores condições de trabalho: “Participação em congressos e eventos científicos.” (Participante 48)./ “A participação em eventos científicos”. (Participante 49).

Um dos professores apontou com ênfase a importância da experiência na educação básica enquanto um dos fatores primordiais para a atuação enquanto docente na universidade, apresentando-nos o conhecimento profissional que foi legitimado no trabalho como uma fonte importante de saber dos formadores no exercício de sua profissão. Segundo ele,

todo professor universitário tinha que necessariamente ter a experiência com a educação básica. Não dá para formar professores sem nunca ter estado realmente na sala de aula da educação básica. É como querer ensinar algo que só se tem contato via estudos, sem conhecer o chão da prática. Não dá para ensinar o que não se faz ou fez realmente. Uma coisa é dar aula na pós ou na graduação, outra muito diferente é trabalhar na educação básica, foco principal nas instituições responsáveis por formar professores. Desculpe-me a sinceridade, mas acredito que o foco principal dos programas de pós-graduação é formar pesquisadores e não professores, quiçá professores formadores de professores. (Participante 39).

Como visto nesse depoimento, o professor critica a fragilidade dos programas de pós-graduação em realmente cumprir o papel de formar docentes, discussão esta tida como essencial se quisermos realmente contribuir para melhorar a qualidade da formação dos futuros professores universitários.

Uma área da formação de professores que aparece ainda timidamente em Literatura foi apontada por um participante da pesquisa como importante para sua formação, que são as relacionadas às: “Atividades culturais, de fruição estética, de apreciação de obras de arte sejam elas filmes, música, literatura etc.” (Participante 44).

A formação estética do professor é defendida com a argumentação de que a “categoria do estético não pode ficar de fora da experiência escolar, se estamos vivendo a chamada civilização da imagem, é preciso também que os professores sejam capazes de ler os apelos visuais, cênicos, musicais que nos cercam”. (SOARES, 2010, p. 5). Nesse sentido, ter tido acesso a esses bens culturais possibilitou àquele formador uma ampliação de suas possibilidades de leitura do contexto que a nossa cultura oferece, além de com isso poder oferecer o mesmo aos seus alunos.

Uma das tarefas propostas aos professores doutores que fazem parte dos programas de pós-graduação *stricto sensu* das universidades é a orientação e participação em bancas de alunos em suas dissertações e teses, ou mesmo, em suas monografias de conclusão de pós-graduação *lato sensu*. Considerada, por muitos, como uma tarefa dispendiosa no que se refere a tempo, além de não se constituir em remuneração extra para os profissionais que nela atuam; por outros é vista como uma possibilidade de constante atualização e ampliação de produção científica, desde que a área orientada seja coerente com sua área de pesquisa.

Este parece ser o caso do participante que apontou as orientações e participações em bancas na pós-graduação como momento de aprendizagem em sua formação docente. “Orientações de Mestrados e participação em Bancas de Mestrado.” (Participante 85).

Um aspecto a ser pensado é que a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) estabeleceu como um dos critérios de avaliação dos cursos de pós-

graduação a pontuação maior aos programas que conseguem conciliar a área de produção acadêmica do orientador e orientando com vistas a alinhar os estudos e ampliar, assim, a produção. O lado negativo dessa questão é que hoje, infelizmente, é grande a pressão quanto a essa produção, se avaliada em seu sentido quantitativo.

Um formador de professores apresentou o seguinte depoimento:

Considero que a nossa formação enquanto seres humanos/educadores se dá na e pelas interações que estabelecemos ao longo de nossas vidas, tanto no âmbito das instituições formais de educação como em outros contextos educativos, tais como famílias e comunidades. Dessa forma, considero que momentos vivenciados nestes outros contextos também contribuíram para minha formação profissional. (Participante 88).

Essa concepção apresentada de formação é condizente com aquela que acreditamos e defendemos nesta pesquisa, ou seja, aquela que é construída ao longo de toda a vida a partir das interações que os docentes estabeleceram com as diferentes pessoas nos mais diversos contextos educativos dos quais fizeram parte.

CAPÍTULO 4

A TRAJETÓRIA FORMATIVA DOS FORMADORES DE PROFESSORES DA UFU

No tempo, vivemos e somos nossas relações sociais, produzimo-nos em nossa história. Falas, desejos, movimentos, formas perdidas na memória. No tempo nos constituímos, relembramos, repetimo-nos e nos transformamos, capitulamos e resistimos, mediados pelo outro, mediados pelas práticas e significados de nossa cultura. No tempo, vivemos o sofrimento e a desestabilização, as perdas, a alegria e a desilusão. Nesse moto contínuo, nesse jogo inquieto, está em constituição nosso “ser profissional”.

(FONTANA, 2003)

O processo de constituição do ser docente é influenciado por vários fatores que ocorreram durante toda a trajetória de vida do professor. Dentre estes, Jordell (apud MARCELO GARCIA, 1999, p. 117), cita quatro níveis de influências:

peçoal: as diferentes experiências vividas ao longo da vida e na instituição de formação; da classe: os estudantes, o ambiente de ensino, as interações em sala de aula; institucional: as influências de colegas, currículo e da administração da instituição, etc.; social: o contexto no qual a escola se encontra inserida (estrutura econômica, social e política).

Nesse sentido, o conhecimento desse caminho percorrido pelo professor pode contribuir para que sejam também identificados os saberes, experiências, motivações e práticas com as quais teve contato e/ou vivenciou; os conteúdos que foram internalizados e que poderão ser, posteriormente, ressignificados por ele para serem utilizados em sua ação docente na atualidade.

A trajetória formativa dos professores dos cursos de licenciatura da UFU foi delimitada a partir das entrevistas realizadas com dezoito deles (QUADRO 3), sendo que onze eram do sexo feminino e nove do sexo masculino. Os dados revelam que esses docentes ingressaram na UFU entre os anos de 1989 a 2009. A maior parte deles (73%) foi contratada na última década (após o ano de 2002) e a maioria (62%) possui menos de três anos de instituição. Essas informações podem ser explicadas pela já mencionada expansão das universidades públicas, que ampliou, de maneira significativa, a quantidade de profissionais que atuam no Ensino Superior e, conseqüentemente, na formação de futuros professores.

Todos os participantes³⁹ ingressaram na UFU por meio de concurso público aberto na área da disciplina (ou seja, da área de formação pedagógica) que ministram. Somente um¹ deles fez o concurso para uma disciplina de uma área específica (Física da Matéria Condensada) do curso em que leciona.

Quanto à classificação funcional⁴⁰, um docente é substituto, quatro são assistentes, onze são adjuntos e dois são associados. O regime de trabalho⁴¹ dos professores é diferenciado: 16 são contratados como dedicação exclusiva (DE), perfazendo 40 horas semanais e somente dois são contratados para atuar 40 e 20 horas semanais sem DE.

³⁹ Um docente veio através de transferência, pois a sua esposa já havia sido aprovada em um concurso no ano anterior, e ele atuava em uma instituição federal localizada no mesmo estado, porém em outra cidade.

⁴⁰ Na Resolução nº 02/2007 do Conselho Diretor da Universidade Federal de Uberlândia, que regulamenta a progressão horizontal e vertical do pessoal docente do Magistério Superior, encontra-se a informação de que na instituição a classificação funcional dos professores se divide nas classes Auxiliar, Assistente, Adjunto e Associado, sendo que todas possuem quatro níveis (I, II, III e IV).

⁴¹ Na administração pública federal, o docente pode optar por três diferentes regimes de trabalho: tempo parcial de 20 horas, regime de 40 horas de trabalho semanais e regime de dedicação exclusiva.

Professor	Área da pesquisa	Ingresso UFU	Área do concurso	Classificação funcional	Regime trabalho
DI01	Didática	2006	Metodologia do Ensino de Ciências	Assistente 2	40 h/DE
DI02	Didática	2007	Prática de Ensino de Ciências ⁴²	Adjunto 2	40 h/DE
DI03	Didática	1997	Didática	Adjunto 1	40 h/DE
ES04	Estágio Supervisionado	2009	Educação Matemática	Assistente 1	40 h/DE
ES05	Estágio Supervisionado	2009	Prática de Ensino de Biologia	Substituto	40 h
ES06	Estágio Supervisionado	2009	Fundamentos da prática pedagógica e do conhecimento em Educação Física e Esportes	Adjunto 1	40 /DE
MP07	Metodologia e Prática de Ensino	2008	Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa e Práticas Educativas	Adjunto 1	40 /DE
MP08	Metodologia e Prática de Ensino	2009	Prática e Metodologia de Língua Inglesa	Adjunto1	20 h
MP09	Metodologia e Prática de Ensino	2005	Metodologia e Prática de Ensino	Adjunto 1	40 h/DE
PE10	Psicologia da Educação	2009	Psicologia da Educação e Prática Educativa	Assistente 1	40 h/DE
PE11	Psicologia da Educação	1989	Psicopedagogia	Associado 2	40 h/DE
PE12	Psicologia da Educação	2008	Psicologia da Educação	Adjunto 1	40 h/DE
PG13	Política e Gestão da Educação	2002	Sociologia da Educação	Adjunto 4	40 h/DE
PG14	Política e Gestão da Educação	1993	Estrutura e Funcionamento do Ensino ⁴³	Adjunto 4	40 h/DE
PG15	Política e Gestão da Educação	1992	Metodologia de Ensino	Associado 1	40 h/DE
PI16	Pipe	1993	Educação Musical	Adjunto 1	40 h/DE
PI17	Pipe	2009	Construção do conhecimento em Educação Física e Projeto Integrado de Prática Educativa	Assistente I	40 h/DE
PI18	Pipe	2002	Física da Matéria Condensada	Adjunto 4	40 h/DE

QUADRO 3 - Informações sobre os formadores de professores participantes da entrevista⁴⁴. (UFU, 2010).

Fonte: Entrevista realizada com os formadores de professores da UFU no ano de 2010.

⁴² Segundo esse professor, o ingresso dele na UFU não ocorreu por meio de concurso público e sim por um processo de redistribuição realizado junto a outra universidade federal de Minas Gerais, da qual fazia parte do quadro de docentes efetivos. Assim, a área colocada no quadro foi a que ele ingressou na referida instituição.

⁴³ Após a reestruturação no currículo dos cursos de licenciatura na UFU, a disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino modificou sua nomenclatura para Política e Gestão da Educação.

⁴⁴ Com o objetivo de manter a identidade dos participantes em sigilo, os docentes serão identificados pelas duas letras iniciais da disciplina da área pedagógica que ministram (exemplo: DI – Didática), acrescido dos números de 1 a 18 (exemplo: DI01), que se refere a quantidade de entrevistados na pesquisa.

4.1 A trajetória familiar dos formadores de professores

... eu sou, de certa maneira, o orgulho da família porque sou a única que tem curso superior, a única doutora da família. [...] eu sou dessa família, de gente humilde, todo mundo de origem da zona rural, todos trabalhadores, eu fui a 1ª a vir para a universidade. Não o curso superior, porque muitos outros primos têm, mas fazer mestrado, doutorado e ser professora, eu fui a única. (DI03).

4.1.1 Quem sou eu: a origem familiar dos formadores de professores

Os formadores de professores da UFU são oriundos de três regiões próximas geograficamente (Sudeste, Centro-oeste e Sul), estando concentrados, em sua maioria, nos estados de Minas Gerais (Uberlândia e outras cidades do Triângulo Mineiro), São Paulo (Capital e cidades do interior), Goiás (Joviânia) e Paraná (Maringá). (TAB. 40).

TABELA 40 – Cidades de origem dos formadores de professores da UFU (UFU, 2010).

Cidade-Estado	Nº	%
Uberlândia-MG	6	33,34
Cidades do Triângulo Mineiro (Araguari, Santa Vitória e Tupaciguara)	3	16,67
São Paulo-SP	2	11,11
Cidades do Interior de São Paulo (Campinas, Franca, Itápolis, Jaboticabal e Sertãozinho)	5	27,78
Joviânia-GO	1	5,55
Maringá-PR	1	5,55
Total	18	100

Fonte: Entrevista realizada com os formadores de professores da UFU no ano de 2010.

Da mesma forma que os participantes, seus pais também, em sua maioria, são naturais de Uberlândia e/ou da região do Triângulo Mineiro (Araguari, Nova Ponte, Santa Vitória, Tupaciguara e Uberaba), e de cidades do interior de São Paulo (Campinas, Franca, Jaboticabal, Pitangueiras, Pontal, Rio Claro e Tabatinga). Somente três (um pai e um pai e uma mãe) são naturais de cidades do Paraná (Marialva, Marechal Rondon e Ribeirão do Pinhal). Um terço deles morava em fazendas da zona rural, conforme relato dos professores apresentados a seguir: “Família de origem rural, avós de origem rural, imigrantes de italianos, enfim, pessoas muito simples.” (DI02)./ “A origem dos meus pais é mais de fazenda [...]. Meu pai [...] foi criado numa fazendinha, na verdade numa família de fazendeiro.” (PE10).

O processo migratório dos familiares dos professores relaciona-se com o fluxo de imigrantes que, já há alguns anos, vem se mantendo constante em Uberlândia-MG. Segundo

pesquisa⁴⁵ realizada pelo Centro de Pesquisas Econômico-Sociais (Cepes) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), em 2001 31,7% da população da cidade veio de outros municípios mineiros, principalmente aqueles localizados na região do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba. O percentual de imigrantes por região de origem seria assim distribuído: 44% Triângulo e Alto Paranaíba, 21% Goiás, 13% Nordeste, 9% São Paulo, 5% Norte; 3% Centro-Oeste Goiás; 2% Sul, 2% outros; e 1% Espírito Santo e Goiás.

O principal motivo apontado pelos pais dos entrevistados para a mudança para Uberlândia-MG se refere à busca por melhores condições de vida já que essa cidade lhes ofereceu mais oportunidades de trabalho que as suas de origem. Veja relato de DI03: “Mas eles vieram para a cidade [...] com a perspectiva de ter emprego, de ter melhores condições de vida” e também de MP08: “Meu pai nasceu em Rio Claro, mas depois veio para a faculdade, para dar aula aqui”. Esse dado confirma a pesquisa do Cepes (2001), citada acima, que nos revela que os principais motivos mencionados pelos imigrantes para a vinda a Uberlândia seriam: o trabalho (65,6%), (como o mais apontado pela maioria deles), 21,5% parentes, 7,4% educação, 3,4% outros e 3,2% saúde.

Além da origem rural, os formadores de professores apresentaram suas famílias como de pessoas simples, de baixa renda, que tinham muitas dificuldades para sobreviver, sem muitas oportunidades, que precisavam do apoio de familiares.

uma família pobre mesmo, humilde, com muitas dificuldades para sobreviver, sempre precisando de ajuda, tanto que nós na infância viemos morar com os avôs; na casa deles a gente tinha uma casa no fundo, sempre moramos com eles. Então, é uma história como a maioria dos brasileiros mesmo, de quem não teve muitas oportunidades. (DI03).

Os progenitores⁴⁶ dos professores possuem idades entre 55 e 81 anos, sendo a média de 74 anos para os pais e de 66 anos para as mães. Em relação à escolaridade, somente três possuem Ensino Superior nos cursos de Matemática, Odontologia e Direito. Destes, os dois primeiros atuam/atuaram dentro do contexto educacional, já que um é professor de Matemática no nível acadêmico há 30 anos e o outro, de acordo com a filha:

tem formação superior, ele já é aposentado, dentista aposentado [...]. Naquela época, ele trabalhava em grupo escolar, que se dizia, hoje não, é escola de Educação Básica. Mas naquela época existia esse cargo do dentista de grupo escolar, e ele cansou de me levar para tratar dos meus dentes nas escolas lá. (PI16).

⁴⁵ Fonte: Pesquisa Condições Sócio-econômicas das Famílias de Uberlândia. (CEPES/IEUFU, 2001).

⁴⁶ Dois pais e uma mãe de três professores já são falecidos. Dessa forma, algumas informações sobre esses parentes não foram apresentadas neste texto.

O terceiro pai, formado em Direito, nunca exerceu a profissão e fez a opção de prestar concurso público e atuar como bancário de acordo com a seguinte justificativa:

como ele perdeu o pai muito cedo, ele acabou sendo responsável pela família, porque era o filho mais velho. Ele achava que precisava ter um emprego, onde tivesse estabilidade, onde desse conta de ajudar, porque ele já trabalhava nessa época, mas estudar é uma forma também de se manter, coisa que hoje não é mais, né? (PE12).

O ingresso das mulheres no Ensino Superior ocorreu tardiamente em nosso país, pois somente a partir do século XIX que muitas elas romperam barreiras e conseguiram ter acesso a esse espaço tradicionalmente masculino. (QUEIROZ, 2011). Em nosso estudo, duas mães dos participantes concluíram os cursos de Direito e Pedagogia, possuindo histórias diferentes em relação à escolha acadêmica e profissional: a primeira nunca exerceu a profissão e a explicação para isso está muito presente na cultura da sociedade de seu tempo, já que isso está relacionado ao fato de que a escolarização era um “passatempo” para mulheres com boas condições socioeconômicas enquanto aguardavam o casamento. Veja o depoimento de PE12:

A história dela é bem comprida. Meu tio a levou para fazer vestibular, ela nem sabia que ia fazer vestibular. Mas ela tinha curso Normal. Ela conta que foi fazer faculdade para arrumar marido. É mas eles brincam assim, mas na verdade ela passou no vestibular em nono lugar. Uma pessoa que ia para arrumar marido, numa colocação tão boa!

Após o término do curso de graduação, a mãe dessa entrevistada optou por atuar na empresa da família no ramo de vestuário, tendo como principal função fazer viagens para realizar compras do que seria posteriormente vendido em sua loja. Poderia ser considerada uma pessoa à frente de seu tempo, já que naquele momento, décadas de 1950 e 1960, as mulheres ainda possuíam o papel de ser apenas esposa, mãe e dona do lar, fato este que somente começou a se modificar a partir da década de 1970.

A segunda mãe cursou Pedagogia, o que nos remete à condição da mulher de frequentar cursos considerados assistenciais (aqueles ligados, por exemplo, à educação e à saúde), mais aceitos e incentivados por seus familiares e pela sociedade de maneira geral. Nesse caso, ela sempre trabalhou na área da educação como docente e em funções administrativas na escola até a sua aposentadoria e, ainda hoje, colabora com o marido na empresa que possuem na cidade em que residem.

Minha mãe é professora. Fez o magistério, sempre foi professora primária, mas também hoje é aposentada. Mas ela trabalhou durante 16 ou 17 anos como diretora de escola. Ela está aposentada há 4 anos. Atualmente, ela se dedica à nossa casa e à firma do meu pai. Ela trabalha junto com meu pai,

com toda parte administrativa. Minha mãe tem o superior completo, ela também é pedagoga, fez Pedagogia. (DI01).

Um fator que nos chamou atenção é que somente um formador de professores possui ambos os pais com Ensino Superior (fizeram o curso de Direito), mas que, em contrapartida, nunca atuaram diretamente na sua área acadêmica de formação (o pai foi bancário e a mãe empresária).

É pequeno o número de pais que possuem o Ensino Médio completo (um pai e uma mãe) ou incompleto (duas mães). Um pai fez o Curso Técnico em Eletrotécnico já em idade adulta com o intuito de garantir sua permanência no mercado de trabalho, pois já atuava nessa área. É o que nos conta PI18:

Meu pai é eletricitista, ele trabalhava na Companhia de Eletricidade de lá. A formação dele, ele é Técnico em Eletrotécnico, algo assim. É um curso também que ele terminou, que ele fez já bastante adulto, quando eu era já adulta. Então quando eu nasci meu pai era semi-analfabeto. [Ele fez o curso] por causa do trabalho, porque ele fez concurso na COPEL, que é a Companhia de Energia Elétrica lá do Paraná e começou trabalhando, aí ele viu nisso a chance dele melhorar. Foi estudando para isso, terminou o 1º grau, o 2º e terminou, ficou decidindo se ia fazer faculdade ou não, resolveu fazer um curso que tinha a ver com o trabalho dele.

Esse caso nos remete a uma dúvida que podemos observar, ainda hoje, nos indivíduos adultos que desejam voltar a estudar: se fazem um curso técnico que lhes garanta a vaga que já possuem no mercado de trabalho, que pode ser feito em menos tempo e, muitas vezes, com menos custo; ou fazem um curso superior que demoraria o dobro do tempo e sem a garantia de que conseguirá se sobressair no mercado em função de sua idade e por estar concorrendo com pessoas mais jovens, apesar de possuírem mais experiência.

Ferrari (2000, p. 46) comenta sobre o que acredita ser o motivo do retorno desses profissionais aos bancos escolares. Para ela,

A necessidade da educação escolar se torna mais exigente no momento atual, onde a busca da qualidade no campo da produtividade e competitividade, leva novamente à escola milhares de operários que um dia, por necessidade de sobrevivência, a abandonaram.

No entanto, esse não é o caso do nosso público, pois o que observamos é que a maioria dos progenitores dos formadores de professores estudou somente até as antigas 5ª ou 6ª séries do Ensino Fundamental e possui somente noções básicas de leitura e escrita. Ou seja, os participantes são provenientes de um universo familiar com pequeno grau de escolarização. Alguns depoimentos comprovam isso:

Meus pais tinham uma formação do primário, o antigo primário! Então, eram alfabetizados num nível de quarta série primária. E como dizem os antigos, eles tinham lá o domínio desse conteúdo das primeiras séries. (PG15).

Eles não conseguiram nem terminar a primeira à quarta [série]. Eles sabem ler e escrever, mas infelizmente naquela época que eles viveram, o acesso à Educação não era lá muita... (PI17).

Ainda em relação à escolarização, é importante informar que alguns pais não frequentaram a escola. Um professor relata que seus pais somente passaram por esse ambiente em diferentes períodos da infância, influenciados principalmente pelos trabalhos que exerciam na fazenda, que eram o principal meio de subsistência deles na época.

Em termos de escolarização eles não têm praticamente nenhuma. [...] O meu pai sempre fala que nunca “tomou uma bomba”, porque ele nunca fez uma prova. [...] No caso do meu pai, eu acho que ele teve professor, daquela época de professores que iam nas casas. [...] Minha mãe chegou a frequentar a escola, não sei te dizer que tipo de escola que era, mas de forma muito intermitente. Não tinha uma regularidade na frequência, isso era também muito modulado pelas próprias lidas que eles tinham que fazer, se tinham que colher café eles não iam para a escola, essas coisas que a gente ouve até hoje. Então, era isso. Não têm nenhuma formação escolar regular e sim passagens pelo mundo escolar. (PG14).

Sobre os sentimentos vivenciados por eles frente a essa impossibilidade de estar, como as outras crianças, em um ambiente escolar apesar de terem o desejo de fazê-lo, o docente esclarece que os pais parecem possuir uma boa aceitação do fato. Segundo PG14: “Não sinto que eles falem com pesar, com mágoa, com rancor assim não. Mas é alguma coisa que passou, era aquilo, o contexto que eles viviam era aquele”.

Por outro lado, tiveram pais que apesar da oportunidade de frequentar o espaço escolar, não o fizeram por motivos como “não ter muita paciência” e/ou mesmo por “não gostar de escola”, como demonstra o depoimento a seguir.

Eles estudaram muito pouco, meu pai conta sempre que ele nunca conseguiu frequentar escola, apesar de o pai dele insistir muito. Mas ele não teve muita paciência, então ele fez até a quarta série primária. Meu pai [...] não tinha muita formação, mas era muito inteligente, gostava de ler jornal. Ele não gostava de escola. [...] ele é uma pessoa dinâmica, conhecia muitas coisas, ele lia jornal, ele discutia política, mas ele não gostava de escola e estudou até a 5ª série. (ES06).

Chamou-nos a atenção o depoimento de dois docentes que descreveram as conquistas de seus pais que, mesmo sem terem a oportunidade de estudar, montaram seus próprios negócios e tiveram prosperidade, dessa forma são considerados pelos filhos como vencedores.

Meu pai tem 4ª série do grupo, é um vencedor! É uma pessoa que deu certo! Então, ele só tem até a 4ª série, depois ele fez alguns cursos técnicos porque a gente é de uma região do interior de São Paulo que o forte é a cana de açúcar. [...] Ele fez alguns cursos técnicos, domina a área dele, mas não tem essa formação escolar, vamos dizer assim, formal não. (DI01).

Meu pai é autodidata, nunca estudou e eu acho que ele é meu, como se diz, meu idealizador de todo esse processo da educação. [...] Eu admiro muito uma pessoa que não tinha estudo, como é que dava conta de ter Casa de Carne, depois ele chegou até a ter cinco [...] Tinha umas contas de nove, fora que até hoje eu não sei e que ele dá de dez a zero em nós! Então ele escreve as coisas, mensagens, eu acho que é um verdadeiro poeta se deixar, viu! Se tivesse estudo eu não sei para onde ele iria não! (PE11).

Mesmo com esses exemplos citados acima, de pais que conseguiram “se sair bem na vida” apesar da pouca escolarização, consideramos este um dado que merece atenção. Uma pesquisa realizada pela Unesco em 2004 com professores da Educação Básica apontou que vem crescendo o número de docentes que são oriundos das classes menos favorecidas da população e que possuem pais com pouca escolaridade. Farias et. al (2009, p. 64) consideram essa situação “problemática, pois os professores são os responsáveis pela formação cultural das novas gerações, entretanto, é crescente o reconhecimento do restrito universo cultural desses profissionais e de suas famílias.” Nessa mesma perspectiva, Nogueira (1991, p. 106) afirma que “quanto maior o capital cultural dos pais, maior será sua propensão a investir na escolaridade dos filhos, e nas práticas culturais de um modo em geral.”

Outro aspecto é que os formadores de professores dessa pesquisa corroboram com um dado encontrado em um estudo apresentado por Chequer (2011), que identificou que houve nos últimos anos um aumento no número de jovens de famílias da chamada classe C no Brasil (68%) que apresentam um nível escolar mais alto do que o de seus familiares.

Há uma diferença significativa entre as profissões desempenhadas pelos pais e pelas mães dos professores entrevistados. Os primeiros atuaram ou ainda atuam em funções relacionadas aos seguintes setores: *pequena empresa*: comerciante e empresário; *educação*: professor universitário; *financeiro*: bancário; *construção civil*: pedreiro, chefe de expedição e carpinteiro; *transporte*: caminhoneiro e ferroviário; *rural*: produtor rural e catireiro de gado; *serviços*: eletricitista e alfaiate; *saúde*: dentista e *artístico*: músico. Percebemos que, em sua maioria, são profissões que exigem baixo nível de escolaridade, sendo consideradas de menor prestígio e que são aprendidas, muitas vezes, no exercício do próprio ofício.

Entretanto, metade das mães não possuía uma profissão, sendo consideradas pelos docentes como “do lar”. A elas cabia o papel de cuidar dos filhos e da casa enquanto o progenitor trabalhava fora.

minha mãe, dona de casa, nunca trabalhou fora porque nós somos cinco irmãos, então a mãe ficou por conta de cuidar dessas crianças. (MP07).

E a minha mãe sempre ficou em casa cuidando da gente, cuidando de mais seis filhos. Ela sempre foi aquela pessoa que ficou em casa tomando conta enquanto o marido viajava. (DI03).

Esse cenário se modificou na atualidade visto que muitas mulheres saíram da esfera doméstica e ocuparam diferentes funções na sociedade moderna. Mas, ainda assim, elas não são tratadas em condições de igualdade em relação aos homens, pois normalmente ocupam cargos de menor poder e prestígio, além disso, ainda são vistas como principais responsáveis pelos cuidados com a casa e com a família.

Três mães atuaram como professoras e possuem histórias diferentes em seu percurso profissional: uma trabalhou como docente e diretora de escola até se aposentar (já foi citada acima no texto), outra, apesar de estar aposentada atualmente, já havia parado de lecionar para cuidar dos filhos: “minha mãe deu aulas para crianças muitos anos, depois teve filhos, e por forças maiores, parou de lecionar, é aposentada atualmente. Depois que meu irmão nasceu, acho que pouco tempo, ela parou. Ficou mais complicado e ela parou.” (MP08).

Chamou a atenção uma mãe que atuou como professora mesmo sem formação específica para o desempenho dessa função. A história dela foi contada por sua filha:

As mulheres, no caso minha mãe, minhas tias, elas moravam em fazendas de proprietário dessas terras para alfabetizar os filhos desses fazendeiros. E, nesse caso, era quase que uma troca de funções, porque ao mesmo tempo que ela morava na casa em troca de sobrevivência, de sustento, ela fazia serviços domésticos, era babá de criança e, ao mesmo tempo, alfabetizava essas crianças. Então, acho uma história muito bonita. [...] ela foi professora mesmo que ela não tivesse formação de professor. (PG15).

Esse dado nos remete a uma situação que ocorre em várias regiões do Brasil: a atuação no magistério de professoras leigas que, muitas vezes, alfabetizavam os filhos dos patrões e dos camponeses sem terem passado por um processo de formação para tal e lecionavam para crianças de diferentes idades ao mesmo tempo (classes multiseriadas), além de não serem tratadas com os mesmos direitos e deveres que os demais trabalhadores. Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1996, havia a intenção do MEC de incentivar a formação inicial e continuada dessas pessoas, extinguindo assim essa categoria de trabalho docente, a qual, na realidade, era negada a sua identidade profissional.

A partir dos depoimentos dos participantes, verificamos que eles não pertencem a famílias numerosas já que possuem, em média, 2 irmãos. Percebemos, ainda, que metade

deles (9) são os primogênitos, cinco são caçulas e dos três docentes restantes, um é o 2º, o outro é o 3º e o último é o 4º filho. Somente um dos entrevistados é filho único.

Os participantes que são os caçulas de suas respectivas famílias apontam para uma diferença significativa de idades entre eles e os demais irmãos.

Eu sou a caçula da família, quando eu nasci só tinha dois irmãos em casa, os outros todos já trabalhavam e dois deles se casaram quando eu era bem pequena. Eu convivi mais com a irmã próxima da minha idade, mas eu brincava era com os primos e não com os irmãos. (MP07).

Duas irmãs que são mais velhas do que eu. Eu sou o caçula. A nossa diferença de idade é bastante significativa. Quando eu nasci a minha irmã mais velha tinha quinze anos e a outra tinha sete, então era uma diferença bem grande. A minha irmã mais velha chegou a ser minha professora nos meus primeiros anos de escolarização. (PG14).

Alguns episódios relacionados aos seus irmãos foram lembrados pelos docentes como marcas em suas trajetórias pessoais. Dois deles tiveram irmãos falecidos na infância: um com 5 anos de idade, devido a uma meningite⁴⁷ e outro com 10 anos de idade, por causa de leucemia.

Eu perdi uma irmã ela tinha 5 anos de idade. Ela teve um problema sério, ela veio a falecer e só veio descobrir a doença depois, mas acho que ela teve meningite. Ela morreu com 5 anos, se não me engano. (DI03).

Eu tava com doze e ele tinha dez. Ele teve leucemia. [...] era o segundo, era depois de mim, antes da minha irmã. [...] Ele era uma criança muito inteligente, tanto é que, no último ano, ele estava na quarta série, ele perdeu muitas aulas por causa do tratamento, e ainda assim foi aprovado, porque tinha chances, a segunda chamada de prova. Ele era, apesar de eu ser a mais velha, ele era o mais inteligente! [...] agora estou recordando do piano, ele fazia coisas mais difíceis que eu... Mas isso nunca me incomodou não. (PI16).

Um incidente ocorrido com MP07 ao brincar com sua irmã no quintal de casa resultou em um ferimento devido a uma arma de fogo que um vizinho da família, que também era criança, estava segurando naquele momento.

... eu tinha 5 anos, brincava no quintal e o vizinho, um menino também de 9 anos pegou a arma do pai dele para brincar de matar passarinho e aí brincando minha irmã começou a tirar sarro dele, que aquilo lá não matava nada, que era de mentira, que a gente não entendia que a arma era de verdade, aí ele falou assim: “não essa é de verdade vou matar sua irmã, quer ver?”. E ele atirou. Quando ele atirou, eu ainda abaixei, porque eu via que ele estava mirando para mim, então eu abaixei e pegou numa jabuticabeira. Quando eu virei para ver a lasca que fez na jabuticabeira, ele deu outro e foi um segundo tiro que ocorreu um rompimento no intestino, teve que operar,

⁴⁷ Essa mesma professora também perdeu um irmão, mas não mencionou com que idade ele faleceu, a causa da morte e nem qualquer outra informação sobre o assunto.

tirar uma parte do intestino, usar um tempo de sonda, fiquei um tempo no hospital e perdi por um tempo a fala que foi por causa do trauma. Depois recuperou, mas as dores que eu tinha já não eram assim, depois de tudo passar, de tudo cicatrizar, saiu do hospital, resolveu tudo, aí tinha dores psicológicas. Doía quando eu sentia medo de alguma coisa. Demorou um ano e meio para diminuir o trauma, acho que o trauma eu tenho até hoje é de arma, mas demorou um tempinho para diminuir essas dores e nesse tempinho é que eu ficava recolhida em casa enquanto eles brincavam. Foi um tempo que eu tive contato com esses livros. (MP07).

Consideramos relevante comentar que nesse depoimento a docente aponta dois aspectos advindos desse incidente que marcaram a sua vida pessoal: um se refere ao trauma e às dores psicológicas que permaneceram mesmo após o restabelecimento de sua saúde física, e outro que foi a possibilidade de ter contato com livros na casa da avó:

ficava mais em casa, mais quieta mexendo nos livros da avó, porque em casa não tinha livros, tinha muito pouco e os livros que tinham eram livros de estudo do colegial, do ginásial que meus irmãos estudavam, livro didático que tinha em casa, não tinha outra coisa. Já na casa da minha avó tinha livro de vida cristã, porque ela era muito religiosa, sobre histórias, então lá era mais rico no sentido de livro e como era vizinho, era só pular o muro e já estava na casa da avó. Então, eu passei esse tempo lá. (MP07).

Ainda em se tratando de episódios que marcaram a trajetória, DI01 relatou sobre um grave acidente que sua irmã sofreu no início da idade adulta e quais os reflexos que isso causou para ela e para sua família.

... minha segunda irmã, quer dizer minha primeira irmã e segunda filha, ela tem 35 [...] ela tem o superior incompleto, porque ela fazia Engenharia Civil, mas ela sofreu um grave acidente de mobilete aos 19 anos, 32 dias de coma e isso a impediu de continuar fazendo Engenharia. [...] A nossa casa, eu digo nossa porque a nossa casa em S. também é minha, é uma grande clínica, tem tudo para fisioterapia. [...] Ela ficou com a questão motora, os movimentos inferiores, principalmente a perninha direita não tem toda movimentação. [...] hoje ela anda, ela tem carta, ela tem o desenvolvimento cognitivo todo tranquilo, se você olhá-la sentada jamais vai falar que ela teve um acidente. Mas ela anda na rua com o auxílio de um andador. (DI01).

Esse fato parece ter influenciado sobremaneira as concepções dessa entrevistada sobre o casamento e sobre ter filhos. A respeito do primeiro tema, afirmou que acreditava que não iria acontecer com ela em virtude de sua concepção sobre a incompatibilidade entre sucesso profissional e casamento: “porque eu sempre, modéstia a parte, sempre tive sucesso profissional, achei que eu não pudesse ter as duas coisas”. (DI01). Mas citou também o acidente com a irmã como um outro impedimento:

... no auge da nossa juventude, que era com 20 anos, acontece esse acidente. Então, para mim foi um processo muito difícil. Como eu disse a gente tem apenas 1 ano de diferença e eu também tive um processo desse luto, dessa

perda, dessa reconstrução que durou 5 anos. Então, o auge da juventude, ele passou. (DI01).

Sobre ter ou não filhos, a docente enfatiza que “*a priori* não, nunca quis ser mãe”, e também apresenta duas explicações para a questão referentes aos cuidados com seu irmão mais novo e com a irmã acidentada:

E a explicação disso para mim, segundo eu mesma (risos), é o fato de eu ter tido esse acidente, foi uma coisa muito marcante e eu tenho esse meu irmão mais novo que tem 8 anos de diferença. Para mim ele foi um irmão filho e, depois, o que tinha ficado sem fazer, por exemplo, trocar fralda, ir ao banheiro, eu fiz fruto do acidente, então eu tenho muito medo do compromisso de ser mãe. De repente amanhã, depois dessa entrevista, eu mude de idéia, mas hoje é essa idéia que eu tenho. (DI01).

O discurso apresentado por essa participante também nos remete à situação vivenciada por milhares de profissionais do sexo feminino que acabam por ter que escolher entre sua vida pessoal (casamento e filhos) e sua vida profissional. Ao final, muitas decidem por adiar esses planos por um tempo maior ou mesmo priorizar realmente a vida profissional em detrimento da vida familiar.

A maioria dos irmãos dos formadores de professores é casada e com filhos, sendo que somente 8 deles não têm filhos. Assim, os participantes da pesquisa têm, no total, aproximadamente, 50 sobrinhos com idades que variam entre um bebê recém-nascido e um adulto de 40 anos, sendo a maioria estudante. Destes, nove já concluíram o Ensino Superior em Arquitetura, Biologia, Ciências da Computação, Direito, Educação Física, Engenharia, Nutrição, Pedagogia e Psicologia.

Diferentemente dos pais dos professores, um número maior de irmãos (15) cursou o Ensino Superior em Ciências Contábeis, Fisioterapia, Administração de Empresas (2), Engenharia Mecânica, História, Psicologia, Medicina, Letras (2), Engenharia, Direito, Odontologia e Processamento de Dados. Somente um possui o nível superior incompleto.

Meu irmão é engenheiro mecânico, atualmente, mora em Ribeirão Preto, trabalha numa empresa particular, uma multinacional. (MP08).

Ela é fisioterapeuta, fez Fisioterapia por decorrência do acidente da I. [...] O J. [...] é administrador de empresa, também trabalha lá com meu pai. (DI01).

O mais velho tem 50 anos, é casado e é historiador. No momento está concluindo o doutorado na USP. (MP09).

Percebemos que nas famílias mais numerosas (acima de quatro filhos), os irmãos, em sua maioria, não cursaram o Ensino Superior. Já em relação ao Ensino Médio, 15 deles o

concluíram, sendo que quatro fizeram curso técnico (2 Cursos de Normal, 1 Técnico em Contabilidade e 1 em Secretariado). Esses dois excertos nos mostram isso: “... todos fizeram até o terceiro colegial e desistiram, não seguiram”. (MP07); “nenhum deles tem ensino superior. Todos possuem somente o ensino secundário, sendo que uma de minhas irmãs fez o antigo curso de normal, que na época nem sei se contava como curso superior.” (PI17).

Um dos motivos para a não permanência dos irmãos na escola e, posteriormente, para o seu não ingresso na universidade foi a inserção deles no mercado de trabalho antes mesmo do término do Ensino Médio: “[...] minha trajetória foi diferente da dos meus irmãos. Todos fizeram isso, até a oitava série de manhã, depois eles fizeram à noite e trabalhavam no comércio, em algum lugar”. (MP07).

Também em relação às questões socioeconômicas, outra entrevistada comentou sobre um dos irmãos que não teve a oportunidade de prosseguir nos estudos fazendo um curso superior. Segundo ela, por ser o mais velho de cinco irmãos e oriundo de uma família pobre, essa possibilidade não pôde ser considerada naquele momento:

meu irmão, [...] que é o mais velho, sempre foi o que mais trabalhou, também era aquela tradição na família que o mais velho cuida dos outros, então logo que está na idade tem que trabalhar. Ele sempre foi muito estudioso, sempre gostou muito de estudar, tentou fazer curso superior mas não conseguiu ser aprovado. Ele sempre quis medicina, nunca conseguiu e na época dele, trabalhando e estudando... Então ele começou a se dar bem na área de contabilidade, fez curso técnico em contabilidade. [...] Gosta muito de estudar até hoje, inclusive eu vivo tentando seduzi-lo para ele ir para a educação, porque eu vejo que ele tem um perfil muito próximo, gosta de ler muito, mas sempre por uma coisa dele mesmo. (DI03).

Em contrapartida, encontramos um docente que deu a seguinte explicação para o fato de sua irmã não fazer um curso superior: “a minha irmã não chegou a fazer Ensino Superior [...]. Optou por casar (risos). Ela é administradora de empresa, só que ela não tem a graduação.” (ES04).

Um irmão possui o Ensino Médio incompleto (fez até o primeiro colegial) e três o Ensino Fundamental incompleto. Destes últimos, houve um caso em que o familiar apresentou dificuldades de adaptação ao ambiente escolar manifestada por problemas comportamentais.

Nunca gostou de escola, tem uma aversão à escola, sempre teve muitos problemas na escola. [...] Batia nos outros, não ficava na sala, discutia com os professores, não aceitava imposição dos professores, sempre, sempre e depois quando ficou mais velha começou a matar aula mesmo escondida da minha mãe (risos). A minha mãe tinha que buscá-la nos lugares, então ela sempre foi muito levada. [...] Sempre foi uma pessoa muito ligada à arte. E na escola ela nunca recebeu nenhum estímulo com isso, ao contrário. Ela

sempre desenhou muito, ela sempre fez muitos desenhos. [...] Ela é muito criativa, a escola não aproveitou isso, a escola colocava ela na “fôrma”. Hoje que eu entendo isso! Antes a gente via que ela era indisciplinada, uma aluna que o professor não queria ter. (DI03).

As dificuldades vivenciadas pelos alunos em seu percurso escolar, até bem pouco tempo atrás, eram atribuídas por parte dos professores e da escola aos próprios educandos ou à ausência da família destes no processo de escolarização. Atualmente, sabemos que é necessário considerar um conjunto de fatores que possam contribuir para as dificuldades de aprendizagem e os problemas de comportamento apresentados pelos discentes, tais como os agentes e as instituições como a família, as condições sociais, o sistema educacional e a própria escola, não sendo adequado, portanto, analisar apenas dados e fenômenos isolados. (NUNES; SILVEIRA, 2009).

Dessa forma, compartilhamos com a psicologia histórico-cultural a concepção de que o aluno não pode ser rotulado, estigmatizado, ou mesmo visto como um produto passivo de um determinado contexto, haja vista que ao mesmo tempo em que é influenciado pelo meio, ele também o influencia ativamente em um processo dialético e dinâmico.

Percebemos que poucos foram os irmãos que também optaram pela carreira docente (4 são professores em diferentes níveis: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, sendo um historiador que está no momento cursando o doutorado nessa área. Alguns (9) fizeram a opção por trabalhar como: fisioterapeuta, administrador de empresa, engenheiro, psicólogo, médico, advogado, dentista. Outros (6) seguiram a mesma profissão de seus pais ao atuarem como: caminhoneiro, mecânico, motorista, funcionário de fazenda, ou ainda, na empresa do progenitor como comerciante.

Um dos exemplos de filho que seguiu a mesma profissão do pai será citado a seguir. Mas antes disso, é interessante comentar que além da profissão, assim como o pai, ele também não estudou porque “não gosta”, apesar de todo o investimento feito para que prosseguisse na escola: “... não quis estudar, ele não quis, não gosta, mas eu acho que ele, hoje eu entendo que ele tinha alguma dificuldade, ele fez até a 5ª série, não quis, meu pai viabilizou tudo para ele, na época eu fazia inglês, se ele quisesse fazer, mas realmente não gostava.” (ES06).

Outros (5) trabalham na área administrativa como: secretário, auxiliar de contabilidade, freelancer como contador, departamento financeiro de uma revendedora de automóveis e desenho de projetos arquitetônicos. Essa última profissão, diz respeito a uma irmã já citada anteriormente que não permaneceu na escola em razão de dificuldades

vivenciadas nesse ambiente. Hoje ela possui uma profissão que lhe exige habilidades específicas, porém mesmo enquanto adulta não tem nenhum desejo de retornar aos bancos escolares, o que pode refletir as marcas negativas deixadas pelo contexto escolar na trajetória dessa pessoa. De acordo com a entrevistada:

Hoje ela faz projetos arquitetônicos, começou como cadista e faz reforma de casas, projetos, desenho, sem a formação. Eu vivo dizendo para ela que ela precisava pegar o diploma do que já sabe fazer, do que aprendeu. Ela é autodidata, mas não suporta o banco de uma escola. Até tentou duas vezes, mas diz que não suporta, que não gosta, não quer e se sente infeliz na escola. Então ela faz os projetos dela, trabalha, constrói muitas casas sem ter feito a formação profissional. (DI13).

Outras funções exercidas pelos irmãos dos professores entrevistados são: bancário, carteiro, técnico da área da saúde, comerciante, vendedor de carro, agente penitenciário e carpinteiro. Nesse bloco de profissões, encontramos um irmão que, apesar de possuir um comércio próprio, sempre desejou seguir outra carreira, mas por questões econômicas teve que se enveredar por outros caminhos:

Ele sempre foi ligado a esporte, é uma criança que já cresceu muito envolvida com esporte, disputou muitos campeonatos e estes o tiraram um pouco da escola. [...] Ele terminou o segundo grau, mas não conseguiu prestar vestibular. Como o esporte em Uberlândia nunca deu muita coisa, ele arrumou um emprego em um banco na época, que ele fazia para dar conta de treinar e trabalhar no banco. O esporte foi ocupando cada vez menos tempo na vida dele e depois veio aquele tempo em que os bancos começaram a demitir muito, ele foi demitido, criou um negócio, uma rede de gás, depósito de gás, uma rede grande aqui em Uberlândia e hoje ele trabalha muito, de domingo a domingo, não tira férias, é uma pessoa forte assim que só trabalha na vida. Esporte até hoje ele pratica uma vez na semana, ele tem um grupo de colegas que jogam futebol. Mas eu acho que o sonho dele era ser um atleta, não conseguiu e vive nessa roda viva de trabalho. (DI03).

Um caso que, a nosso ver, também merece ser mencionado se refere à irmã de uma docente, esta apresenta aquela com certa recriminação, por parecer não concordar com as escolhas de vida da parente:

Ela não deve ter nem o primeiro grau completo, ela abandonou os estudos há muito tempo. [...] É porque (risos) não tem nada na cabeça. Neste momento está cuidando de um recém-nascido. Mas ela trabalha normalmente assim, é... Já trabalhou num escritório como auxiliar, numa lanchonete como garçonne, ela trabalha em empregos que precisam de menos qualificação. (PI18).

Quanto aos companheiros dos entrevistados, identificamos que são pessoas, que em sua maioria possuem o Ensino Superior em: Artes Plásticas, bacharelado em Segurança Pública, Educação Física, Engenharia, Física, História, Letras, Pedagogia e Psicologia.

Destes, dois cônjuges possuem duas habilitações (Psicologia/ Pedagogia e Letras / Pedagogia). A namorada de um professor é formada em Ciências Biológicas; um ex-marido fez Educação Física, e outro fez Música. Somente um cônjuge ainda está cursando o Ensino superior (Design de Interiores) e outro possui o Ensino Médio (Técnico em Contabilidade).

Em relação à profissão dos companheiros, metade (9) é composta por docentes universitários que, como os participantes da pesquisa, também atuam em cursos que possuem a habilitação em licenciatura. Cinco são professores doutores concursados em instituições públicas federais e dois estão cursando o doutorado e trabalham em instituições particulares de ensino da cidade de Uberlândia-MG. As demais funções desempenhadas pelos companheiros dos docentes são: engenheiro de telecomunicações, policial militar, artista plástico, estudante e empresário.

Uma entrevistada relata sua participação na formação acadêmica e profissional do seu marido, demonstrando orgulho pela oportunidade de contribuir/influenciar de maneira positiva na trajetória pessoal dele.

Meu marido atual, quando eu me casei com ele, ele não tinha profissão. Ele era assim meio polivalente. Depois que eu o conheci, depois de dois anos foi que eu dei tipo um “xeque-mate” para ele e eu falei que eu queria que ele entrasse na universidade, já tinha o quê? Quarenta e dois, quarenta e três anos para ele entender um pouco desse universo do meu trabalho. E, também, para ter um projeto. E isso é muito interessante porque ele acabou entrando, me fez uma grande surpresa, se inscreveu no vestibular e me surpreendeu muito. Entrou num curso de Artes Plásticas e atualmente ele é licenciado e bacharel em Artes Plásticas. A partir deste ano agora, 2010, é que está se dedicando integralmente às Artes Plásticas. Ele atende num ateliê, ele está com exposição na Casa da Cultura, que é a primeira exposição dele depois de formado, depois de profissionalizado. Então, assim, eu tenho muita responsabilidade nessa trajetória dele. E eu não sei se fiz bem. (risos). (PG15).

Em outra vertente, verificamos que a maioria dos filhos dos formadores de professores é estudante nos diferentes níveis de ensino, e cinco já possuem formação no Ensino Superior tendo cursado Administração de Empresas, Agronomia, Direito (2) e Fisioterapia. E três estão cursando as seguintes graduações: em Direito e Letras, Engenharia e Tecnólogo em Sistemas de Informação.

A partir dessas informações, observamos que somente uma filha fez opção por um curso que possui licenciatura (Letras) cursando esta juntamente com outra graduação (Direito). Os demais são profissionais liberais e um destes trabalha como professor, apesar de não ser esta a sua formação inicial: “A. M. que é a mais velha é fisioterapeuta, é professora de inglês no CCAA, é a única que tem atividade docente, mas é de línguas.” (PG15).

Ao discorrermos sobre a vida familiar dos formadores de professores da UFU, através de seus depoimentos sobre seus pais, irmãos, cônjuges e filhos, tivemos a oportunidade de conhecer quem são aqueles com os quais esses docentes se relacionam socialmente. Em função dessa convivência e das experiências que compartilharam, descobrimos que os aspectos relatados exerceram influência na formação pessoal (atitudes e comportamentos) e, conseqüentemente, na postura deles em relação ao ensino e à docência. Consideramos importantes tais informações, pois acreditamos que muito daquilo que a pessoa se constitui (pessoal e profissionalmente) é decorrente daquelas aprendizagens adquiridas ao longo de suas histórias de vida, sendo a participação familiar marcante nessa trajetória.

4.1.2 Tornar-se professor: as influências recebidas pelos formadores de professores nesse processo

O nosso dia-a-dia é marcado por diversas escolhas – algumas mais simples, outras mais complexas, algumas planejadas e outras impulsivas –, que, de alguma forma, nos conduzirão para o futuro. A escolha profissional está entre aquelas que são indispensáveis para a nossa vida, mas que normalmente é considerada como um processo angustiante, marcado por dúvidas e incertezas, e também por um olhar otimista frente à carreira a ser eleita.

Muitos são os fatores que influenciam as pessoas na preferência por uma profissão, desde “características individuais a convicções políticas e religiosas, valores e crenças, situação político-econômica do país, a família e os pares.” (DIANA; OLIVEIRA, 2011).

Na tentativa de conhecer as influências recebidas pelos entrevistados na escolha da docência, investigamos se existiam pessoas em suas famílias que eram professores e/ou formadores de professores. Diante desse fato, constatamos que somente quatro (22%) entrevistados afirmaram não ter nenhum parente que exerce/exerceu a profissão docente. Todos os demais (78%) apontaram pessoas da família que atuam ou atuaram como professores, sendo os mais presentes os tios(as), primos(as) e irmãos(ãs). (TAB. 41).

TABELA 41 – Número de professores nos diferentes níveis de ensino na família (UFU, 2010).

Professores na família	Nº	%
Não	4	22%
Sim	14	78%
-Tios(as)	8	
-Primos (as)	6	
-Irmãos(ãs)	5	
-Pais (mãe, pai, ou ambos)	2	
-Cunhados	1	
-Avô	1	
-Família do marido	1	
-Esposa	1	
Total	18	25*
		100%

*Citado por mais de um participante.

Fonte: Entrevista realizada com os formadores de professores da UFU no ano de 2010.

Diante desse número significativo, os formadores relataram a presença dessa profissão na família em diferentes gerações (avós, tios, primos, irmãos), apontando-a como sendo uma tradição na família:

Esta história, ela faz parte da nossa, pelo lado da minha mãe, da família da minha mãe, o meu avô era professor, foi diretor de escola, todos os irmãos da minha mãe são professores. Essa profissão, ela faz parte do nosso cotidiano. (DI01).

Mas a minha mãe, ela tinha um histórico de professora. Eu tenho vários históricos de professores na minha família. Que ela era alfabetizadora, tinha duas tias que tinha histórico de alfabetização, de trabalhar com alfabetização. [...] Eu tinha uma tia também. [...] Essa tia minha era, tia S., ela era professora mesmo, ligada à prefeitura num distrito ali ligado a P... Ela tinha uma sala de aula onde alfabetizava os meninos da comunidade. E tinha uma tia, que era mulher do meu tio por parte de pai, que também era professora ligada à prefeitura, todas as duas de área rural e que também tinham uma sala de aula na fazenda. (PG15).

Nesses relatos, as influências parecem ter sido construídas principalmente na convivência cotidiana com a profissão docente por meio dos familiares, como podemos ver no depoimento de PG15:

eu fui muito ligada a essa questão da docência. Desde criança, meu sonho de consumo quando era criança, era em época de férias ou final de semana que a gente ia visitar essas tias, a brincadeira predileta era ir para dentro dessas salas de aula, porque eram salas de aulas estruturadas dentro das limitações precárias da época. Mas tinha quadro, tinha giz, tinha carteiras, então era brincadeira mesmo de criança. E em casa, eu me lembro bem, na rua Olegário Maciel onde eu passei minha infância até os quatorze anos, era também minha brincadeira predileta! Eu me lembro muito bem que a minha mãe contava e ria muito, ela achava muita graça, porque eu tinha o meu materialzinho, que eu arrumava de professora, eu me lembro que tinha até

um livrinho, o evangelho, muito bonitinho de capa dura, aquele que distribuía gratuito, e caderninho, caneta vermelha, caneta azul, e eu dava aula para alunos invisíveis lá na área onde lavava roupa. Era um lugar muito pequenininho, mas ali eu punha uma cadeira, enfim, eu simulava toda uma situação.

Quando foram citados parentes considerados mais distantes (tios e primos) pelos entrevistados, estes afirmaram não acreditar na influência daqueles em sua escolha profissional, argumentando que não tiveram contatos cotidianos com essas pessoas: “tenho apenas uma tia, mas muito distante, não é uma pessoa próxima em termos de contato, professora de séries iniciais. (DI02); “tem uma tia, que é casada com meu tio, que mora em um estado longe que ela é professora. É a mais próxima, mas a gente não tem um contato.” (PI18).

Em alguns casos, o participante da pesquisa foi o primeiro de sua família a ser docente, e depois dele outros parentes também foram trabalhar na área da educação. Estes podem ser entendidos como momentos em que o professor assumiu o papel de influenciar as escolhas de seus familiares: “eu fui a primeira na família e depois a minha irmã. Minha irmã alfabetizou durante muito tempo.” (PE11); “na minha família não tem muita tradição, só as gerações depois. Tenho uma prima mais nova que eu, que também é professora, terminou o mestrado agora.” (PE12).

Entretanto, em relação a ter pessoas na família que são formadores de professores, somente uma professora informou que o pai é docente no curso de Matemática de uma universidade pública.

Nessa perspectiva, acreditamos ser o influxo familiar um dos responsáveis pela escolha dos participantes de nossa pesquisa em ser docente e um ponto importante para a sua formação, sendo grande a frequência de professores que “reconhecem ter sido influenciados profissionalmente pela família.” (CUNHA, 1989, p. 81).

Contrariamente a esse dado, a maioria dos entrevistados (10) afirmou que a família não os inspirou na escolha em ser formador de professores, justificando que a escolha havia sido pessoal. Segundo eles, o papel da família foi de incentivá-los a estudar, a escolher uma profissão que lhes trouxesse felicidade, mas sem interferências. Os relatos abaixo exemplificam essa afirmação:

Não. Não teve nenhuma influência. A escolha foi minha mesmo, deliberadamente minha. (DI02).

Não, a escolha foi minha. (ES06).

Não, na escolha nenhuma. Sempre isso foi um incentivo em estudar, mas a carreira você escolhe. (ES14).

Não. A única coisa que eles desejaram para mim era que eu escolhesse uma coisa que eu fosse trabalhar satisfeita todos os dias. (PE12).

Todavia existem aqueles que acreditam na possibilidade de que inconscientemente tenha havido alguma influência familiar na escolha em ser docente.

Na minha escolha? De forma alguma! Pelo menos conscientemente, né? Quem trabalha com inconsciente, sei lá... (riso). (PI17).

Bom, não sei! Talvez inconscientemente, a gente não consegue identificar, mas com certeza, foi essa paixão de querer estar na sala de aula. Acho que, com certeza, vem muito daí! (MP08).

Além da paixão por estar na sala de aula, para os participantes os fatores que contribuíram para a escolha em ser docente foram: a convivência com a irmã que já estava nessa área; a imagem do pai professor com o livro na mão; o pai falar errado; o incentivo da mãe que valoriza muito a profissão e a imagem que possuía da função docente por conta da mãe e das tias professoras:

Eu acho que sim! A minha irmã principalmente, porque ela foi minha professora, então eu via esse cotidiano de professor e de certo modo aquilo, na minha imaginação infantil, acho que aquilo pegou, era uma coisa que me seduzia. Então, acho que se eu for pensar em influência familiar especificamente, ela é “a” influência. (PG14).

Ah, com certeza, porque você vê desde pequenininha, pai com o livro. Então, menino repara muito essa coisa, brincar de escolinha, papel, essas coisas relacionadas mesmo à área, eu sempre gostei muito. Então, com certeza, influenciou. (MP08).

Eu acho que sim, porque quando eu era criança, uma das coisas que me marcava muito era o quanto meu pai falava errado, o quanto ele escrevia errado. (PE11).

Eu acho que tudo influencia. Certamente influenciou, mas não foi uma influência direta porque eu nunca quis ser professora (risos). [...] Sempre foi um problema “seríssimo” porque minha mãe, desde que eu me entendo por gente, ela fala que tinha que fazer magistério. [...] Mas claro que influenciou, eu acho que nem é influência direta que eu poderia dizer, acho que foi incentivo, sempre houve muito incentivo por parte da minha mãe, e assim sempre foi, minha mãe valoriza muito. É uma profissão considerada bonita na minha casa, é uma profissão considerada respeitada apesar de pouco valorizada. (DI01).

O depoimento dessa entrevistada (DI01) nos aponta uma questão importante: sua concepção de que não teria vocação e nem desejo para trabalhar com criança, de não ter nunca

desejado ser docente e que somente se tornou professora “por acaso” e incentivo da mãe que possuía e respeitava essa mesma profissão.

A questão da vocação, muito presente nas explicações sobre as escolhas profissionais dos professores em qualquer nível de ensino, mascaram que isso é também resultado de determinações socioeconômicas e culturais. Dessa forma, não pode ser tratada como uma decisão exclusivamente individual, mas sim relacionada a diferentes fatores como: o prestígio social da profissão, os resultados obtidos na trajetória escolar, o capital escolar, as condições sociais e culturais da família, a oferta educacional e outros. (FURLANI, 1998).

Além desses fatores citados acima, duas professoras apresentaram mais um aspecto que as influenciou na decisão em seguir na carreira do magistério: o envolvimento e a participação de ambas na igreja.

De onde eu mais consigo perceber como marco é da igreja. Eu acho que o querer ser professora era porque eu já me sentia um pouco professora ali, das crianças. Eu acho que quando eu comecei, quando o padre foi me chamar, eu estava ainda me decidindo se eu iria fazer magistério ou não. Aí ele me chamou, pronto! Falei: Vou fazer magistério, adorei cuidar das crianças, ficar tomando conta, gostei muito! Me fez decidir: vou fazer magistério e fui gostando, gostando do curso, aí foi misturando um paralelo: enquanto na igreja eu ia assumindo mais coisas, também na vida, na formação eu fazia magistério, engajava na escola com o movimento estudantil, coisas que me exigiram uma formação mais de liderança e tal. Então, eu organizei vários eventos lá no curso de magistério, participava de representação estudantil dos alunos, estava sempre com a direção da escola, com a orientação, sempre em contato. Isso me ajudou muito! (DI03).

... eu não sei assim responder isso, mas eu acho que a influência grande da minha vida foi, eu fui quase freira, então todo esse período que eu vivi no convento eu tinha uma proposta de viver minha vida lá, de ser freira carmelita, de viver a clausura e tudo mais. [...] No momento de entrar, era o momento que eu tinha que prestar vestibular, acontecia isso na minha vida de adolescente. [...] foi uma escolha muito triste para mim, mas eu não podia abrir mão de estudar, então por isso que eu não fui para aquele caminho. [...] eu era de uma ala da Igreja mais progressista, que via o mundo de uma maneira diferente e que tinha essa missão de formação mesmo das pessoas em geral para conquista de uma vida melhor, de uma vida mais digna. E eu acho que foi essa missão da Teologia da Libertação que me levou a querer o processo de ensinar, porque eu era catequista, porque participava de movimento de jovens, então a gente lia muito, montava muita reunião de grupo, e isso me fez querer cada vez mais essa relação de ensinar alguma coisa para alguém. Então não foi a família, mas acho que foi essa trajetória religiosa. (MP07).

Essa participação em atividades na igreja parece ter sido vivenciada pelas docentes como “um espaço favorável para o desenvolvimento das relações sociais, da formação da personalidade e da identidade docente.” (MISSIO, 2007, p. 135). Percebemos que isso

incentivou nesses indivíduos mudanças comportamentais e de atitudes, o que contribuiu para a formação de valores e de crenças necessárias não somente para a vida, mas também para a profissão docente, haja vista o fato de não ter como separar a pessoa do profissional.

Um docente apontou seu envolvimento e participação no movimento sindical como principal fator contribuinte para sua inserção no magistério: “eu acho que o que contribuiu de alguma forma para ser professor foi a militância no Movimento Socialista, isso foi central!” (PG13). Acreditamos que atuar nessa instância favoreceu a reflexão, por parte do formador de professores, da importância de sua atuação social, de se posicionar em sua maneira de ser e agir na sociedade. Tais fatores são significativos para o professor, pois se referem à “dimensão política do educador.” (MASSETO, 1999).

Houve casos em que apesar de a família não ter sido o influxo pela escolha da profissão, para os docentes ela era o incentivo principal para os estudos.

Tive muito incentivo em relação ao estudo, uma família que não tinha muitos recursos financeiros na época, mas sempre incentivando aos estudos e aí a gente com esse incentivo já começa a perceber que para ser alguém necessita de estudo. (ES04).

Sempre falaram, mais minha mãe, foram sempre muito incentivadores para a gente estudar, para não passar pelo que eles passaram, esse discurso que a gente ouve assim, dessa representação mesmo que a escola tem no contexto geral da sociedade. (PG14).

Diante desse último relato, percebemos que pode acontecer de os pais investirem no processo de escolarização dos filhos na ânsia de evitar que o problema da baixa instrução deles se repita, como é o caso dos progenitores de PG14 que nunca frequentaram formalmente uma instituição escolar. E, por isso, fazem parte de um grupo que possui uma história de não acessibilidade aos conteúdos escolares em função de questões socioeconômicas.

Verificamos que a maioria dos pais considerava importante o ingresso e a permanência dos filhos na escola. Dentre as diferentes maneiras de demonstrar essa concepção estão:

- 1) Pais que viam a escola como uma possibilidade de os filhos virem a ter a ascensão social, de mudar de vida, de ter uma vida melhor.

Considera, porque meu pai e minha mãe tinham muito daquela coisa assim, tinha que ter estudo. A gente é pobre e até um caminho para gente ter futuro era pelos estudos. (PE10).

Meu pai: “olha cara, estude para você não ficar na graxa o dia inteiro que nem eu!”. A educação implicaria um processo de inclusão social, quem sabe até em termos econômicos. (PG13).

Para o meu pai era fundamental. Porque é o caminho, o melhor caminho para você conseguir se estabelecer, conseguir fazer suas próprias escolhas. Se

“você tem uma boa formação você consegue fazer escolhas, se você não tem, você é escolhido, é algo mais ou menos por aí. Se você quer trabalhar com dignidade, se você quer ter uma vida digna, estudar é o melhor caminho. De herança não ia dar para viver! (risos). (PI18).

- 2) Pais que consideravam importante dar educação para os filhos, acreditando ser este o único legado que poderiam deixar a eles.

O meu pai [...] investia muito nos estudos para nós, comprava tudo quanto era livro de vendedor que passava na porta. Ele é meu ídolo nessa área em função de, ele teve dezesseis irmãos e ele é muito revoltado com o pai “por que o pai teve tantos filhos e não deu educação para os filhos?”. [...] E ele falava isso para o pai dele, que quando ele se casasse não queria ter esse número de filhos para poder dar educação para os filhos, isso que ele contava para a gente. (PE11).

E tem uma coisa que meus pais sempre falaram que a única coisa que eles podiam deixar para gente era educação, que as outras coisas não. [...] Graças à Deus eles puderam dar mais que educação (risos), mas é um discurso de família mesmo, o que a gente pode oferecer para você é a possibilidade de estudar, que é o que vocês vão levar. (PE12).

- 3) Pais que, ao mesmo tempo, incentivavam os filhos a estudar e também a ingressar no mercado de trabalho para contribuir com a renda da casa, devido à baixa condição socioeconômica da família.

Eles consideravam importante até certo ponto, porque assim que tivesse corpo para trabalhar tinha que trabalhar, porque éramos pobres e tinha que ter mais renda. (MP07).

Mas meu pai e minha mãe sempre valorizaram muito a escola, sempre deram força para que a gente estudasse. Mas todos nós também começamos a trabalhar cedo e o fato de ter que trabalhar cedo, trabalhar e estudar, nem todos os irmãos estudaram, alguns pararam de estudar. (DI03).

- 4) Pais que elogiavam os avanços dos filhos e participavam ativamente de sua vida acadêmica incentivando-os, parabenizando-os por suas conquistas.

Sempre! Sempre! Sempre! Sempre foi considerada importante! Qualquer coisinha que acontecesse positiva, qualquer conquista era motivo de festa e é até hoje, é motivo de comemoração. O meu pai sempre viajou, sempre trabalhou fora, da minha mãe avisar no telefone, dele chamar, de me dar parabéns, que beleza, que lindo! Sempre teve isso. (DI01).

De maneira geral, os progenitores dos entrevistados desta pesquisa participavam de sua vida escolar e uma das formas de fazê-lo era o acompanhamento das tarefas de casa, das notas, das reuniões escolares:

Estavam sempre olhando dever de casa, auxiliando com as pesquisas, por exemplo, meu pai dava aula de Matemática e quando eu tinha alguma dúvida

eu ia perguntar, queria saber o que eu estava fazendo ou não, comprava livros, isso incentiva bastante também, ia à reunião na escola e gente acaba vendo que ele estava interessado na formação. (MP08).

Participavam! Olhavam, principalmente meu pai, o que estava fazendo, se estava indo tudo certo, se eu tinha dever, se não tinha, se eu estava correspondendo, enfim, cobrando. (PI18).

Quando mais novo, minha mãe, mesmo com pouco estudo, me ajudava a fazer os exercícios tipo, cobrado tabuada, essas coisas. Tomava tabuada de mim e se soubesse que alguma coisa estava errada, falava que estava errado, e sempre acontecia. (PE10).

Sim, chamada oral e tudo. [...] Tomava ponto, diariamente. [...]Então, eu era cobrado. Matemática naquela época, 1970, era tabuada. Geografia e História, era ponto, era questionário, era tudo isso e isso porque meus pais tinham, no caso o meu pai, que tinha muito a questão da chamada oral, que tinha até a quarta série. (ES04).

[...] participação em aula, olhar boletim. Eu morria de medo de mostrar porque as notas não eram boas (risos). [...] Meu pai chamava quando não ia bem. (PE12).

Minha mãe freqüentava as reuniões e só para saber o que o professor tinha para falar. Nunca precisou ficar junto, porque a gente fazia tarefa, então ela já sabia disso. (MP07).

Em casa a minha mãe me punha para estudar tabuada, de castigo mesmo. Ela falava “vai fazer seu dever!”. Como ela não sabia ensinar, algumas coisas ela sabia outras não, eu tinha que me virar sozinha. [...] E meu pai, como sempre quis muito ajudar, ele ajudava muito na sopa escolar com carne, osso, não sei o que. [...] Isso aí ajudava muito as crianças, porque precisavam, então as nossas sopas eram fartas de carne [...]. (PE11).

Consideramos importante ressaltar a presença dos pais participando do processo de aprendizagem escolar dos filhos, visto que cultural e historicamente essa era, até pouco tempo, uma função delegada às mães. Dessa forma, os docentes também comentaram sobre a forma de participação delas, que a nosso ver se apresenta como diferente daquela vista pelos pais: nestes a postura era mais de cobrança por resultados e desempenho, enquanto as mães eram mais participativas na escola e mais incentivadoras da permanência dos filhos na instituição escolar.

Por outro lado, contrariamente a esses progenitores, encontramos aqueles que delegam ao filho a responsabilidade por sua manutenção e sucesso na escola, cabendo a estes a escolha pelo caminho a seguir em sua carreira acadêmica.

Naquela época acho que todo pai achava que era importante, tem que ir para a escola. Só que eles, se eu falasse “não vou à escola!”, não era uma coisa que para eles chocava, “você tem que ir não!”, muito pelo contrário, eles me puxavam para trás. Então, eu acho que para eles não, C., era bom, eu lembro,

eles sempre falavam que não tinham que se preocupar comigo, me tinham como uma filha perfeita, ideal, e isto pesa até hoje. (ES06).

Tal atitude pode contribuir para o desenvolvimento da autonomia por parte do filho, mas pode também sugerir para ele certa despreocupação e descaso familiar com sua vida escolar. Essa ausência de expectativas dos pais tende a se refletir no desempenho acadêmico nesse contexto e/ou mesmo na vida pessoal e profissional futura dos seus filhos.

Em outro trecho da entrevista, a docente ES06 apresenta as atitudes de sua família diante de seu desejo em prosseguir com os estudos.

ela (a mãe) até questionava muito, por que eu estudava tanto, por que eu gostava tanto disso. Teve uma época da minha vida que ela falava assim, foi quando eu me envolvi com a prefeitura e comecei a fazer mestrado, “para que isso? Dá atenção para a gente! Conversa!” e tal. Na minha família não era tão importante, eles me admiravam, mas eu fui por mim mesma, porque era uma coisa que eu gostava e foi por mim. (ES06).

Com uma justificativa diferente da apresentada pela entrevistada anterior, PG15 relata que seus pais não participaram de sua formação acadêmica. Segundo ela, provavelmente eles pensavam da mesma forma que ela pensou em relação aos seus filhos, que a escolarização era um processo natural e não um motivo de preocupação para os progenitores, delegando aos filhos a responsabilidade de suas escolhas: “eu acho que eles foram em relação a mim, mais ou menos igual eu fui em relação as minhas filhas, eu não fui aquela mãe ultra participante na vida dos meus filhos. Eu simplesmente encarava aquilo como processo natural.”

Um fator limitante para a participação dos pais no acompanhamento do desenvolvimento escolar fica evidente no depoimento de MP09: “eles participaram até onde conseguiram por causa da escolarização deles. Chegou um ponto que eles não tinham mais condição, a não ser como apoio moral.” Acreditamos que mesmo esse tipo de contribuição oferecida pelos pais é importante para o filho em processo de escolarização.

Ademais, a colaboração e interação positiva dos pais com a família é considerada, atualmente, essencial para o bom desempenho do aluno, pois ajudaria a resolver muitos problemas que vão surgindo ao longo do seu percurso escolar. Mas de que forma deve ser essa participação? É relevante que se esclareça que esta não pode ficar restrita somente aos momentos de reuniões em que os pais recebem algumas informações sobre os filhos, conforme acontecia com os pais de PG14 e DI12:

Participavam de uma forma limitada, mas ao mesmo tempo muito cuidadosa. Limitada porque a própria escola limitava isso. Na verdade não tinha essa união, isso eu me lembro claramente, havia reunião, que não era nem uma

reunião, era uma entrega de boletim. E nessa entrega de boletim, que era depois do último dia de aula que os pais iam lá pegar, nesse dia eles faziam alguns comentários com os pais. (PG14)

É... Participava dentro da exigência que a escola propunha: reunião de pais e mestres. No caso minha mãe que ia, sempre foi. [...] E na época a família tinha uma participação diferente dos programas que existem hoje em dia de inserção da família na escola. Na época família era família e escola era escola. (DI12)

Hoje, é defendida que a parceria família-escola implicaria na tomada de decisões coletivas entre os pais e os demais agentes escolares sobre os problemas oriundos do contexto educacional, no oferecimento de sugestões por parte dos pais quanto aos recursos financeiros, humanos, tecnológicos e físicos a serem utilizados no ambiente educativo, na participação deles nas atividades dentro e fora da escola, dentre outras questões.

Portanto, ao buscarmos traçar a trajetória familiar dos professores participantes desta pesquisa, concluímos que são pessoas de origem humilde; de família não numerosa; descendentes de pais com baixa escolaridade; com irmãos que apresentaram um nível de formação acadêmica melhor que os seus progenitores ou que não optaram, como estes, pela profissão docente; são indivíduos casados e com filhos; possuem parentes que são professores; questionam a influência destes em sua opção pela docência e possuem pais incentivadores e participativos em sua formação acadêmica. E esta última que será apresentada a seguir em nosso estudo.

4.2 A trajetória acadêmica dos formadores de professores da UFU

A escola, para mim, não era problema, era um espaço agradável, um espaço de aprendizagem, não de sofrimento. Então, sempre tenho boas lembranças da escola, de sempre querer ir para a escola, de querer fazer as coisas. (DI03).

4.2.1 Início da vida acadêmica: o ingresso e a relação dos formadores de professores com a escola

A legislação atual no Brasil preconiza a obrigatoriedade da escolarização para a criança a partir dos seis anos de idade. Há algum tempo, percebemos também um interesse na ampliação dessa idade para nove anos, com a pretensão de atender aos seguintes objetivos: “oferecer maiores oportunidades de aprendizagem no período da escolarização obrigatória e

assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade.” (Lei nº 10.172/2001).

Mesmo essa legislação sendo posterior ao período de ingresso dos formadores de professores na escola, um número significativo deles (08) começou a frequentar uma instituição educativa aos seis anos, mesmo ainda não sendo obrigatório. Outros cinco foram após essa idade (quatro com 7 anos e um com 8 anos). Somente três docentes ingressaram na escola antes dos quatro anos de idade, argumentando ser pelo fato de que suas mães trabalhavam fora. Assim, eles descreveram sua inserção no contexto educacional:

Com nove meses! Fui para a escola, pois minha mãe trabalhava. (PE12).

Como eu disse minha mãe é professora. Eu, a mais velha, muito chorona. Eu nunca gostei de ficar com as funcionárias que tinha em casa. Então, desde que eu me entendo por gente que eu vou à escola, porque eu ia com a minha mãe. O pré eu fiz 5 prés, eu sou doutora em pré (risos). Desde os 2 ou 3 anos que eu vou para a escola onde minha mãe lecionava. (DI01).

O depoimento dessas professoras aponta para uma questão muito presente na atualidade, que é o ingresso da criança na educação infantil cada dia mais cedo em decorrência da intensa participação da mulher no mercado de trabalho. DI01 discorre sobre sua dificuldade em se afastar da mãe para que esta pudesse trabalhar, mesmo sua família tendo condições econômicas para manter uma funcionária em casa para cuidar dela.

DI01 e MP08 possuem mães que são professoras, por terem ficado nas classes em que estas lecionavam, aquelas tiveram conseqüentemente um contato antecipado com os conteúdos escolares. Esse fato contribuiu para que as docentes fossem inseridas na ação pedagógica da escola, bem como “ganhar tempo com eventuais acidentes, como reprovações e atrasos no percurso escolar.” (MISSIO, 2007, p. 145).

DI01 comentou que o momento no qual teve que ingressar na escola não foi considerado prazeroso, pois ela já sabia tudo o que seria feito por suas educadoras.

Quando eu ingressei na escola oficialmente eu ia fazer 7 anos e podia ir, minto ia fazer 6, e podia ir para o pré, eu já sabia tudo daquilo lá, aquilo lá foi uma chatice porque foi só oficializar uma coisa que já fazia 4 anos que eu fazia. Eu brinco assim que quando a professora mandava lista, embora eu não soubesse ler tudo, mas quando eu lia cotonete eu já sabia o que ia fazer com o cotonete. Eu já sabia as atividades que iam derivar daquilo.

Essa lembrança nos remete aos paradigmas que reportam a uma educação mais tradicional, sendo assim, eles são representados por propostas de atividades em que os conteúdos eram (ou são?) trabalhados em algumas instituições de nosso país: de maneira repetitiva, sem muita criatividade, que exige memorização, com pouca participação dos

alunos etc. A explicação para essa situação poderia ser encontrada nas “deficiências de formação e das próprias barreiras internas que cerceiam a criatividade do professor, este se vê sem opções para tornar a aula mais criativa” e, assim, contribuir para que o aluno tenha uma aprendizagem mais significativa. (WESCHSLER, 2001, p. 168).

De forma geral, os formadores de professores possuíam uma visão positiva do espaço educativo, pois, antes mesmo de seu ingresso, eles já manifestavam o desejo e a ansiedade de frequentar esse ambiente.

Eu fui precursor da entrada obrigatória aos seis anos. (risos) Tinha o pré no grupo escolar onde eu estudei, onde eu fiz a primeira fase do ensino fundamental e eu tinha 6 anos, só que, na verdade, era com 7 que se entrava. E eu me lembro muito disso, isso é uma lembrança que eu tenho muito clara, que eu insisti demais, demais com a minha mãe para entrar para a escola. Tanto é que eu entrei já tinha uma semana de aula. [...] por conta dessa resistência da minha mãe e da minha pressão cerrada. (PG 14).

Sempre gostei, desde quando eu não sabia ler ainda, nem escrever, eu gostava dessa questão relacionada à escola, pedia para a minha mãe que eu queria ir para a escola, a minha mãe achava que não, que não pode começar muito cedo. (DI02).

Em seus discursos percebemos uma negativa das mães em levar os filhos para a escola com o argumento de que era cedo demais e que eles poderiam se cansar daquele local. DI02 assim relata o sentimento de sua mãe em relação a essa situação:

Eu ingressei com sete. Na época entrava já direto, podia entrar na primeira série, no fundamental, mas tinham as pessoas que faziam a pré-escola, às vezes, até vários anos de pré-escolar e a minha mãe achou que não, que eu fosse cansar demais de ficar ali. A minha mãe falou, então deixa, já que pode começar com sete anos para que começar antes? Ela achava que eu fosse me cansar da escola. Até hoje (risos), até hoje ainda estou na escola.

Outra demonstração de que os participantes concebiam a escolarização como algo importante para suas vidas, refere-se ao fato de que eles queriam aprender a ler e a escrever e o fizeram com a ajuda principalmente de suas mães antes mesmo de ingressarem na escola.

Na minha época, e todos nós lá em casa já fomos para a escola alfabetizados, porque a minha mãe alfabetizava a gente na Cartilha da Infância. Lembro, é com muita saudade que eu me lembro dessa fase. Só que eu ficava alguns meses e saía, mas acho que com seis anos foi que eu fui definitivamente, e eu me lembro que naquela época tinha primeiro ano, primeiro adiantado e segundo ano. E eu pulei do primeiro para o segundo porque já era alfabetizada, então você pode por seis anos. (PG15).

ela (mãe) até começou a me ensinar antes de eu entrar na escola, tanto que eu queria, eu me lembro que fui matriculada para fazer o pré, mas eles fizeram um teste e eu passei para o primeiro ano. Então eu estava um ano adiantada. A escola, não sei como, me aceitou porque eu já sabia escrever, já

sabia ler alguma coisa porque a minha mãe me ensinou sem saber nada. Como ela via que eu gostava, que eu queria escrever, ela me ensinava do jeito dela. Então eu já tinha aprendido muita coisa. (DI03).

PG15 e DI03 relataram a experiência de serem adiantadas em suas classes em função da boa avaliação de seus desempenhos na escola, pois já eram alfabetizadas aos seis anos de idade, fato tido como uma conquista que as marcou logo no início do processo de escolarização. Contrariamente a essas professoras, PI16 também retrata a questão das turmas que fez parte, consideradas por ela como “medianas”. Diante disso ela passou a pensar essa forma de organização de classe como negativa para o aprendizado dos alunos, haja vista as marcas que esse fato pode deixar na vida destes. Segundo ela,

sempre fui uma aluna mediana, sempre tinha várias turmas, eu sempre estava na turma média: a turma “A” era a forte, a “B” a média e a “C” a mais fraca; eu sempre fui da turma “B”, isso das coisas que eu lembro. E é interessante como isso forma a gente também, porque esse conceito vai impregnando você mesmo e você também vai se comportando assim. Hoje eu acredito nisso!

A maneira como essa organização era realizada contraria as concepções de Vygotsky, que considerava que a interação das crianças com seus pares que possuem saberes e vivências diferentes das suas seriam propícias para os processos de apropriação e internalização do conhecimento.

Uma experiência diferente teve a professora ES05 que descreveu seu gosto pela escola e o tipo de aluna que foi durante sua trajetória: “sempre gostei muito de ir à escola, sempre fui, modéstia à parte, uma aluna muito aplicada, aquela que saía no jornalzinho, que lia vários livros. Foi um período de muito sucesso!”

Da mesma forma que ela, a maioria dos docentes pesquisados se recorda de seu ingresso na escola como tendo sido “legal”, “tranquilo” e “muito bom”:

Foi legal! (risos). Com 6 anos e meio já está todo mundo na escola e eu ficava pensando quando ia chegar a minha vez, então eu tenho uma lembrança gostosa. (PI18).

Então, foi muito tranquilo, eu gostava muito, então foi muito tranquilo, me lembro que não tive nenhum problema, era bom estar na escola. (ES06).

Ué, foi muito bom! Eu adorava escola, adorava tudo que tinha na escola, adorava minha cartilha. (MP07).

Sobre a relação que possuíam com a escola, os docentes relataram-na como um espaço em que podiam participar das festividades, das decisões, posicionar-se, mas também como um

lugar que propiciava aprendizagens, e isso seria considerado ideal para pessoas como eles que gostavam de estudar. Os depoimentos a seguir denotam os seus sentimentos:

Era uma coisa ótima, a escola era pertinho da minha casa, eu sou muito falante então era muito popular... [...] A minha relação com a escola era uma relação muito boa, porque eu era briguenta, reivindicatória, reivindicativa, sei lá (risos), mas eu sempre fui muito estudiosa, eu tirava boas notas e aí tudo se perdia nisso daí, entendeu? (DI01).

eu tinha uma relação muito boa, hoje eu vejo a importância do desejo que você tem que ter pelo aprender, eu tinha isso, eu gostava disso, eu fazia tarefa com prazer de fazer, para mim não era ruim, não era uma coisa de castigo. Nada disso! Eu me lembro também de uma coisa muito marcante, que eu participava de tudo, então se tinha festa, era para levar um forro, eu tinha que levar um forro, eu estava sempre ligada e tudo que eu podia ajudar para viabilizar o que acontecia na escola eu fazia, de envolvimento e para poder estar lá na escola. (ES06).

Uma postura mais passiva na escola foi apresentada por PI17 que também não considerava aquele local um “peso” para si. Esse professor enfatiza seu gosto pela instituição educacional e argumenta que sua postura provavelmente advém de uma formação recebida, o que nos remete ao tipo de aluno que as escolas de seu tempo queriam formar: sem participação ativa em seu processo formativo.

Eu sempre gostei de escola. As pessoas às vezes falam: ah, detesto escola. Eu não! Não sei se é porque tem a ver com a formação da gente, meio que de aceitação de algumas coisas, mas eu acho normal ficar sentado, ouvindo alguém falar, às vezes falando. Eu gosto da escola, nunca tive problema em ir à escola, nunca me senti... “Olha isso vai ser um peso”. Lógico que, com o passar do tempo, você vai ganhando criticidade, você vai escolhendo algumas coisas e descartando outras, mas em termos mais amplos eu gosto da escola. Por isso que eu continuo nela, né? (risos).

Nessa perspectiva, DI03 se descreve como uma aluna que não participava ativamente de sua formação, ficando receptiva àquilo que a escola lhe oferecia, sem cobrar nada além do que lhe possibilitavam. Seu depoimento indica que, naquele momento, somente o aspecto pedagógico (conteúdos) era alvo de sua preocupação, sendo que os fatores interacionais e políticos não eram priorizados.

eu acho que como aluna eu sempre tive uma relação de aprendizado dentro dos padrões que a escola esperava. Eu acho que eu poderia ter me envolvido mais, mas como eu era uma aluna mais no “meu mundinho”, eu ia por mim mesma, a escola me dava aquilo, o que a escola dava eu pegava. Mas se a escola tivesse dado mais, eu acho que eu teria mais também. Acho que eu tive com a escola uma relação amigável, uma relação tranqüila.

Mesmo não considerando a escola em que estudou tão boa quanto as atuais, DIO2 possuía uma visão positiva daquele local, reconhecendo seus problemas e dificuldades e buscando contextualizá-la dentro do cenário do qual fazia parte naquele momento.

Apesar de talvez a escola não ser tão boa como hoje, depois a gente enxerga ao fazer algumas leituras, a gente vai estudando, hoje eu enxergo a escola pública. Mas para quem não conhecia outras e num universo de uma cidade pequena, aquilo era “a escola”. O templo do saber, aquilo ali. Então, sempre essa imagem muito, de certa forma sagrada até da escola, aquele espaço prazeroso, apesar de algumas pessoas serem mais interessantes do que outras, tinham umas aulas mais interessantes mas, de forma geral, eu tenho uma imagem da escola como algo muito bom durante toda a minha trajetória escolar.

Essas memórias trazidas pelos participantes da pesquisa nos apontaram marcas positivas sobre os tempos de escola, mais especificamente, sobre o seu ingresso nesse contexto, mas também algumas marcas negativas que apresentaremos a seguir. A menção a essas últimas nos leva a pensar que a análise e ressignificação feitas pelos entrevistados tornam-se necessárias para que eles possam superar as problemáticas vivenciadas, o que contribuiria para mudanças em suas práticas pedagógicas junto aos seus alunos. Assim, lembrar “não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar com imagens e idéias de hoje as experiências do passado”. (KRAMER, 2001, p. 175).

Um caso que merece menção se refere à professora PE11 que relatou dificuldades em sua inserção na escola em virtude da falta de preparo para o ingresso nesse local: “naquela época não existia pré, então eu não tive nenhuma preparação de nada, eu não me lembro de ter assim rabiscado em casa, nenhuma preparação para a escolarização.” (PE11). Dessa forma, diferentemente do que muitos entrevistados vivenciaram, a essa professora não foram oferecidos, em seu ambiente familiar, estímulos que a permitisse desenvolver habilidades que contribuiriam posteriormente para o seu desenvolvimento educacional.

Dificuldades no relacionamento com os colegas, com os conteúdos de algumas disciplinas, problemas emocionais e de saúde também foram motivos apontados pelos entrevistados como fatores que os fizeram considerar seu ingresso na escola como “difícil”. Nos depoimentos abaixo, eles descrevem essas questões:

Eu tinha uma boa relação com a escola. [...] No geral, eu posso descrever que foi bem na média, entre altos e baixos bem vividos ali. [...] É porque, na verdade, eu tinha algumas dificuldades na escola, mas a dificuldade maior era a de relacionamento com colegas. [...] Timidez, eu acho que mais é isso. Eu era mais tímida, mais contida, mais reservada. (PI18).

Foi muito boa, sempre gostei, sempre procurei ser um bom aluno, tive alguns problemas em alguns momentos, às vezes com algumas disciplinas, mas assim, nada grave e foi sempre muito tranquilo, sempre gostei. (DI01).

Eu comecei com 6 anos, muita dificuldade (risos). É, porque eu não gostava de ir para escola por apego à minha mãe. [...] Eu ia porque minha mãe me levava, meu pai levava mais eu ficava até, acho que até junho, no 1º ano foi um ano muito difícil. Até junho eu voltava todo dia para casa porque eu chorava a manhã inteira, dava a hora do recreio ficava aquele poço de lágrimas na minha carteira e minha mãe me buscava sempre, porque a diretora ligava “ó a R. tá chorando”, isso se arrastou por uns 4 meses. (ES05).

Terrível (risos). Entrei em fevereiro, me afastei em abril, voltei em dezembro, perdi um ano. [...] Meus pais me colocaram com seis anos. Só que me colocaram e eu tive que sair, porque eu fiquei um ano, por problemas de saúde, afastado. Eu voltei com sete anos, mas não alfabetizado, porque naquela época, nem se alfabetizava com seis anos, só a partir de sete. (ES04).

Os professores que afirmaram ter vivido uma relação negativa com a escola em sua trajetória acadêmica apresentaram os seguintes motivos para esse fato:

- 1) A escola não era um lugar interessante e não estimulava a criatividade.

Péssima! Com exceção da Educação Física, o resto era um saco! Sempre gostei do conhecimento, dos livros e de estudar, mas a escola não era um lugar interessante. A escola não estimulava a criatividade, não tinha ação. No ginásio eu sentia muito tédio e não tinha estímulo para ir à escola. (MP09).

- 2) Questões emocionais que os impediam de permanecer com tranquilidade nesse ambiente: apego à mãe e à casa, além da dificuldade de relacionamento com o educador.

A minha relação com a escola é uma coisa meio conflituosa e meio contraditória. Eu queria demais, eu quis demais e quando eu fui eu me lembro que no pré era muito difícil estar na escola. Mas eu acho que por questões outras que aconteciam lá em casa, entre meu pai e minha mãe e acho que eu não queria ficar longe da minha mãe um momento lá. E por incrível que pareça (risos) eu me lembro que eu mentia para ir embora, mentia em termos na minha cabeça de criança. Eu falava que minha mãe estava doente, que queria ir embora porque minha mãe estava doente, eu chorava na escola. E os professores sem o menor critério: “pode ir embora!” (PG14).

Eu tive algumas crises emocionais, eu lembro especialmente na primeira série e na sexta série também, não sei por que é que acontecem, algumas crises emocionais. Eu lembro de chorar, eu ia para escola ficava com saudade de casa, isso na primeira série eu lembro. [...] Na sexta série, eu tive mais ou menos uma fase parecida. Não que eu não quisesse ir para escola, a dificuldade era, eu lembro direitinho, tinha a professora de ciências, ela dava chamada oral toda aula, e aquilo foi ficando tão grande para mim, mas a

gente é que põe tão grande aquela dificuldade: “ah, não vou dar conta, tem que estudar muita coisa”. Olhava para a lição e não conseguia, de tanta dificuldade que você põe, você não conseguia, não conseguia achar o “fio da meada”. (PI16).

Dentre os principais motivos citados pelos entrevistados para a inserção no ambiente escolar estão aqueles relacionados à imposição da família para esse fim; a possibilidade de interagir com outras pessoas e de ascensão social; o gosto pela escola motivado pelo desejo de aprender e pela leitura; por achar importante; e, por fim, por acreditar ser normal todos irem para esse local.

Aqueles que frequentavam a escola “porque tinham que ir!” e/ou não questionavam por quais motivos deveriam fazê-lo, comentaram sobre a falta de motivação que sentiam ao ir ou de estar nesse local, considerando a instituição educacional como um “espaço de reprodução de conteúdo” pautado em uma pedagogia tradicional. PI16 compara sua postura enquanto aluna com a de seu filho na atualidade, concluindo que em seu período escolar sempre foi uma pessoa “cordata” e não “questionadora”.

Porque eu tinha que frequentar! Eu pensava que o único modo de me livrar era terminar logo. (MP09).

Olha, para te falar a verdade (pausa) poucas coisas me motivavam. Eu acho que quando você ensina algo para um aluno, você tem que dizer porque ele está aprendendo... [...] Não só eu como boa parte dos meninos que estavam lá, por obrigação. [O pai] mandava e você ia, e estavam todos os colegas ali. (PG13).

Ah, eu nunca pensei nisso! (risos) Você sabe que eu nunca parei para pensar? Tem umas coisas que eu não questionava assim. [...] Sempre fui de que tinha que ser para eu fazer, eu fazia sem muito questionar, sem muito brigar, cordata, sabe aquela pessoa mais cordata, por isso mesmo sem muitas iniciativas, mais passiva. (PI16).

A passividade exposta nesses depoimentos reflete a atitude esperada de todos os discentes naquele tempo em que se prezava a obediência e a dependência, e não a criticidade e a autonomia, como ocorre hoje.

Os formadores de professores que ressaltaram o gosto pela escola como o motivo para estar nesse ambiente, incluíram, juntamente com este, outros fatores como a possibilidade de se relacionar com outras pessoas, de se encontrar com os amigos, de brincar, de desenvolver amizades, o gostar de aprender, de ler e das disciplinas.

Primeiro que eu gostava da amizade, eu gostava daquele convívio social, eu gostava disso e acho um pouco era assim influência da minha mãe, não dava para eu ser displicente e falar: não vou! A minha mãe sempre acompanhava a lição, estava todo dia na escola, então acho que além de eu gostar, não sei

se eu gostava da questão conteudista, não sei se era por isso, mas a relação social da escola era uma delícia. (DI01).

Eu acho que era o todo. Quando a gente é pequeno a relação de amigo, relação com o outro, eu acho que isso. Como eu era criado praticamente sozinho, com uma irmã só e a gente não tinha aquela liberdade de brincar em rua, nada disso, tinha um certo rigor em casa de sair só final de semana, não fomos criados em rua, então acho que era o momento de ter contato com outras crianças. Acho que isso era um incentivo para essa idade. (ES04).

Quando bem novinho, eu gostava de ir na escola, porque eu acho que eu gostava de aprender, achava legal aprender, sempre gostei de ter conhecimento. Era um local que você interagia socialmente, tinha colegas, professores. (PE10).

Acho que eu ia porque gostava e porque todo mundo ia. Sempre gostei de ler! Eu queria ler, minha primeira motivação era que eu queria ler. Eu falava para minha mãe que eu queria ler, então eu sempre gostei de ler, sempre queria coisas para ler, eu acho que essa foi minha primeira motivação. Depois eu gostava de ficar na escola, escutar a professora, ficava muito atenta, olhava muito para a professora. (DI03).

Cada época tem uma coisa diferente, quando você é criança, você vai brincar, você vai curtir, encontrar colegas e tal. Aí teve uma época, no ensino fundamental, que eu ia porque me mandavam ir, 7ª série, 8ª, eu tive problemas. Depois, no ensino médio, é que eu comecei a gostar mesmo, e mesmo assim eu ia mais para encontrar com os amigos. Mas eu já entendia que eu precisava daquilo, que era uma coisa importante. Comecei a gostar de algumas disciplinas que eu achava mais interessantes. (PI18).

Os motivos apresentados pelos participantes são condizentes com o papel exercido pelo espaço educacional no que se refere à necessidade de promover a oferta e o incentivo a “atividades que favoreçam intercâmbios grupais” que contribuam para o desenvolvimento da pessoa. Mas, ao mesmo tempo, que aquele local esteja atento à “individualidade de cada aluno, para que eles possam construir e/ou afirmar suas identidades.” (NUNES; SILVEIRA, 2009, p. 120).

Estudos realizados por Nunes (2002) destacam que, apesar de os docentes relatarem dificuldades para estudar em razão das baixas condições socioeconômicas de suas famílias, há uma significativa valorização da instrução escolarizada, vista por eles como um mecanismo para progredir na vida. Este parece ser o caso de PI17:

Acho que a esperança que a gente tem na escola, porque no imaginário social ela passa a idéia de que ela é uma forma de você melhorar, de alguma forma você vai melhorar. Alguma coisa você tem que ganhar com a escola, já que todo mundo reclama tanto dela, então eu acho que é isso, eu acho que eu queria sempre mais. É igual aquela música, eu quero sempre mais da escola, sempre nessa busca por mais, já que economicamente falando eu não tinha muito mais o que perder, então a escola também não ia me fazer perder mais do que eu já tinha perdido. (PI17).

De modo geral, os professores trouxeram recordações positivas de seu ingresso na escola e parecem acreditar que esta teve um papel importante em sua formação. Por outro lado, apresentam um olhar crítico sobre esse espaço (que seria dotado de uma concepção de educação calcada na Pedagogia Tradicional), questionando as práticas que eram desenvolvidas nesse contexto e as dificuldades que tiveram que superar.

Sendo assim, consideramos importante o resgate e esse olhar para a memória educativa do docente, pois “redescobrimo o conteúdo vivo na história de cada aluno-professor, interpretando esse conteúdo e compreendendo as relações sociais que o permeiam” que será possível construir “um novo projeto de prática docente.” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 73).

4.2.2 Lembranças marcantes enquanto estudantes: as memórias dos formadores de professores sobre a escola

As lembranças que marcaram a trajetória acadêmica dos formadores de professores foram permeadas de momentos positivos e negativos, de situações festivas e emocionantes que trouxeram mudanças para suas vidas, do comprometimento desses docentes com o processo de aprendizagem, do desejo de participação, dos professores que contribuíram para sua formação não somente escolar, mas também pessoal, enfim, de suas conquistas e dificuldades.

A professora DI01 resgatou em sua memória questões relacionadas à diversidade cultural e social, tão presentes nas discussões atuais na área da educação, descrevendo-se como uma pessoa que não conseguia viver com as desigualdades presentes na escola e na classe das quais fazia parte. Desse contexto, o que ela diz se lembrar são

Sempre as brigas! (risos) É verdade! Sempre as brigas, principalmente pela questão da justiça social. Sempre fui assim, hoje eu brinco que eu sempre fui justiceira. Eu tinha colegas, eu sempre estudei na mesma escola, fiz os 8 anos do ensino fundamental na mesma escola. Depois eu mudei para fazer o ensino médio, mas até então os 8 anos, era uma escola muito próxima da minha casa no centro da cidade, uma escola pública “elitizadíssima”. Todos os alunos eram filhos de pais que trabalhavam nessa metalúrgica [da cidade em que lecionava] gigante da cidade e de mães que eram ou do lar ou professora. [...] E, então, tinham exceções de pessoas de outras classes sociais nesta escola que sempre eram motivo de chacota. A gente tinha um amigo índio e se sumisse uma borracha na classe, o índio era o culpado e eu me lembro de muitas vezes ter chamado a polícia, ter enfrentado diretora, assinando o livro preto por conta de acreditar que era discriminação. Sempre fui assim!

Ainda no que se relaciona à questão da diversidade, diferente de DI01 que presenciava situações discriminatórias próximas de si, PE12 vivenciou situações preconceituosas e constrangedoras em seu período escolar. Sendo uma pessoa com necessidades especiais a entrevistada comentou que

quando você me pergunta de escola, minha experiência em escola olhando para trás hoje, não é uma experiência muito antiga, porque [...] primeiro eu estudei no “P. A.”, que era a pré-escola, eu fiz até o pré, e quando você me pergunta, eu tenho lembranças boas desse lugar. Depois eu estudei no “T. V.” de 1ª a 4ª série, lá eu tenho lembranças boas também. Eu me lembro de receber medalhinha, de coroar Nossa Senhora. Depois eu fui para o “C. N. S.”, lá as lembranças que ficaram foram as piores, no sentido de que aquela escola era extremamente preconceituosa. Na 8ª série, por exemplo, meu pai tinha que me carregar escada acima, porque as freiras não se “sujeitaram”, entre aspas, a descer a sala. A gente não tinha essa coisa que tem hoje, nem estrutura a gente tinha para falar “não, eu não subo escada”. Então é uma coisa assim um tanto quanto constrangedora, você pensar que época de adolescência, uma época que seria de você começar a paquerar os coleguinhas da escola, e de repente seu pai tendo que te carregar no colo. Então, eu olho e vejo uma escola muito preconceituosa, e não sei, talvez sendo professora também, eu tinha a possibilidade de mudar isso.

Essa é uma discussão recente, pois a inclusão escolar surgiu a partir da década de 1980, tendo como proposta a existência de um único sistema educacional de qualidade para todos os alunos. Suas concepções são baseadas em princípios como:

a aceitação das diferenças individuais como um atributo e não com um obstáculo, a valorização da diversidade humana pela sua importância para o enriquecimento de todas as pessoas, o direito de pertencer e não ficar de fora e o igual valor das minorias em comparação com a maioria. (ZAMAI, 2004, p. 119).

A partir desses preceitos, observamos que os dois relatos apresentados anteriormente nos mostram situações de não cumprimento aos direitos básicos de toda a criança e nem o respeito pela diversidade humana.

Da mesma maneira que PE12, ao analisar os momentos marcantes comparando as diferentes escolas nas quais estudou durante sua formação acadêmica, PE11 expõe as marcas negativas deixadas em sua vida nos dois primeiros anos das séries iniciais do Ensino Fundamental; e as positivas oriundas de sua transferência para outra escola que possuía uma proposta de ensino atípica para a época em que ele se encontrava: mais participativa, mais interacionista, mais crítica e mais voltada para a construção do conhecimento coletivo.

Em seu depoimento, exposto abaixo, percebemos que não era somente a proposta de ensino que lhe trouxe dificuldades, mas também a forma de tratamento que a primeira escola dispensava a ela enquanto aluna.

Que eu me lembre, eu tenho mais lembranças ruins da primeira e da segunda série. Eram lembranças de muita desvalorização do que você sabia e eu era muito magrinha, eu não tinha muitas fotos dessa época, eu imagino que era muito feinha, muito magrinha. Então não me chamavam para recitar lá na frente, participar de uma festinha, nada eu participava. [...] Mas na escola mesmo eu lembro demais de todo o perfil da escola, da diretora muito brava, não acolhia ninguém, eu me lembro dela até hoje. [...] Então, para mim assim, aquela dureza! Eu achava a escola grande, a escola muito dura, isso aí enquanto criança. [...] Eu não tenho assim lembranças de colegas meus de primeira e segunda séries. (PE11).

As lembranças das professoras do pré-escolar e das séries iniciais do Ensino Fundamental ficaram marcadas na memória e nas vidas de alguns dos participantes da pesquisa que descrevem como isso era percebido por eles: “do pré eu me lembro melhor assim. A professora era muito forte, era uma freira, era um colégio de freiras até o pré.” (MP08); “olha, as do ensino fundamental, dessa professora que fazia tudo para gente querer aprender, que vinculava o conteúdo a uma realidade prática social.” (MP07).

Observamos que nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, as lembranças dos entrevistados se voltaram para as relações interpessoais, para os grupos e amizades que fizeram dentro do contexto educacional. Alguns relatos comentam essa questão:

Depois no ginásial e no colegial, as únicas lembranças que eu tenho são as farras com os amigos, porque aí não tinha especificamente de conteúdo, de aprendizagem. Assim, claro que eu gostava de algumas coisas, me interessava por alguns assuntos, mas assim não tem nada marcante. Nem leitura de livro, nem nada. (MP07).

a minha mudança de escola de quarta série para quinta série, que hoje é do quinto para sexto ano do Fundamental. [...] eu tive que mudar, porque era mais afastado da minha casa e você com dez anos, chegar numa escola em que já existem grupos formados, você tem que se inserir nesses grupos. (ES04).

Eu tenho algumas já mais na adolescência, no ginásio, não lembro se era colegial ou ginásio, eu acho que já era colegial. Puseram-me para sentar, que eu sempre fui mais alta e tudo, a sala era quadrada, filas assim, na última carteira dessa última fila, e eu fiquei longe dos meus colegas todos. E como eu sempre fui passiva, cordata, aceitei, mas aquilo estava me incomodando. Um belo dia conversei com a orientadora da escola, pedindo para me mudar de lugar, ela experimentou, me colocou no centro da sala e todo mundo achou ruim, porque desfez as relações pessoais que estavam próximas. Aquilo me incomodou tanto... [...] Aí voltei para o meu lugar. (PI16).

Os métodos de ensino utilizados por seus professores ficaram marcados para alguns entrevistados, mas por motivos diferentes: o primeiro relato mostra a decepção de PG14 com o pedido da docente para que colorisse um desenho durante uma tarde, realizando assim uma

tarefa repetitiva, e o segundo retrata a ansiedade de MP08 diante da utilização da cartilha da qual se lembra até hoje.

Eu me lembro da minha 1ª aula, cheguei pensando que ia sair lendo e escrevendo de lá e foi meio decepcionante. Acho que eu esperava outras coisas... [...] E essa professora me põe para desenhar laranjinha [...] eu me lembro que foi a tarde inteira a gente colorindo uma laranjinha. Meu primeiro dia de aula foi isso. Então, acho que teve uma sensação assim “ah, não era bem isso que eu esperava não!”, mas eu lembro que eu fiz com gosto também. (PG14).

Uma coisa que eu me lembro, eu trago a cartilha até hoje na memória. Eu me lembro até de uma lição que eu queria chegar, era de uma mula, era meio roxa a cor do papel e ficava louca folheando pensando daqui a alguns dias nós vamos chegar. (MP08).

Percebemos a utilização de dois métodos que são criticados atualmente nas escolas, por não contribuírem para a aprendizagem significativa dos alunos, haja vista que não estimulam a participação, o desenvolvimento da criatividade, priorizando a memorização (a repetição), muitas vezes sem a compreensão do que está sendo estudado. Esse tipo de ensino chamado

verbalista, baseado na transmissão oral de conhecimentos por parte do professor, assim como as práticas espontaneístas, que abdicam de seu papel de desafiar e intervir no processo de apropriação de conhecimentos por parte das crianças e adolescentes, são, na perspectiva vygotskiana, além de infrutíferos, extremamente inadequados. (REGO, 2001, p. 106).

Um docente relatou uma situação de “transgressão” pela qual passou na escola, esta se relaciona à questão comentada por nós, que é a memorização dos conteúdos imposta aos alunos, sendo ela cobrada posteriormente sob forma de avaliação da aprendizagem:

Eu me lembro da primeira vez que eu coleí (risos), uma coisa que ficou bem marcada! [...] Com 10 anos. Até então eu não sabia o que era colar, mas eu me lembro que foi uma coisa meio, como que eu vou te dizer, era uma coisa meio de transgressão. A gente estudava muito naquela coisa de decorar mesmo e a pergunta era: “qual a membrana que envolve o pulmão? Pleura”. Estudei, estudei, decorei, decorei, chegou na hora da prova caiu essa questão na 4ª série, na prova final de Ciências. E eu não lembrava desse nome por nada e eu não sei “por que cargas d’água” eu sempre sentava mais na frente, nesse dia eu estava sentado atrás, acho que a professora deu uma mexida lá. E eu fiz algum gesto, algum sinal para uma colega e ela cochichou lá o nome e eu fiquei com aquela sensação “ah eu consegui colar!”. (PG14).

Ainda no que diz respeito às formas de avaliação da aprendizagem vivenciadas pelos participantes da pesquisa, PI18 comentou sobre uma experiência em que esta e os seus colegas montaram uma peça de teatro na escola: “a gente fez uma peça de Física que eu achei ótima, fiz pesquisa, fazer locução, apresentação. Eu acho que eram bons esses momentos em

que eu podia mostrar o que eu aprendi.” Podemos perceber a diferença entre esta proposta e aquela anterior apresentada, que pressupunha a memorização dos conteúdos pelos alunos, visto que esta última incentiva os discentes a pesquisar, a discutir, a organizar os conceitos e apresentá-los de maneira criativa.

Houve docentes que comentaram sobre o desempenho que tiveram na escola e a maneira como reagiram aos resultados obtidos. Os depoimentos a seguir se diferem no que diz respeito à responsabilidade deles com o processo de escolarização: enquanto a primeira era exigente consigo mesma e sentia-se recompensada com as notas recebidas, a segunda ainda precisava do acompanhamento familiar para ajudá-la a compreender o sentido do ambiente escolar:

Acho que o que mais marca é o traço forte de responsabilidade, sempre, de querer fazer tudo muito bem feito, não aceitar nunca um vermelho, acho que o meu primeiro vermelho foi na 5ª série em Biologia (risos). E aquilo para mim foi o fim da minha vida! E acho que é isso, no espaço de aprendizado, acho que eu sempre soube valorizar muito a escola, o professor, a figura do professor, porque acho que hoje em dia está muito mudado essa questão de como o aluno vê o professor, aquele respeito, aquela valorização do profissional professor. Acho que se perdeu um pouco hoje. Então eu lembro muito disso, da escola como um espaço sagrado de aprendizagem, de respeito, acho que é isso que ficou. (ES05).

Nós morávamos no bairro M., que era muito próximo da casa da minha avó. Os meus pais mudaram [...] em outubro para outro bairro e era mais distante da cidade e só faltava um mês e meio de aula que era o período de provas. E eu fui morar com a minha avó muito pertinho e lá eu adorava ficar com ela, eu não estudei, ninguém me pôs para estudar. Eu tirei quase que zero em todas as provas (risos). Eu queria só brincar, passear, minha tia me colocava para lavar as louças, arrumar as coisas e eu adorava fazer isso. E minha mãe longe não me acompanhava, eu só ia em casa sábado e domingo e era meio que visita em casa. Então, ela não me cobrava nada e nem a avó e eu não tinha essa noção de que eu estava indo tão mal, embora o resto do ano estivesse indo mais ou menos. Mas eu não sei, não sei te contar assim o que me aconteceu (risos) porque eu fui reprovada. [...] por um ponto (risos). Isso foi uma coisa doída e [...] minha mãe queria me pegar. A sorte é que eu pus culpa na minha avó, na lida da casa, aí amenizou. (PE11).

ES06 relatou como lembrança mais marcante sua primeira aula de Educação Física na escola. É interessante ressaltar o quanto sua professora tornou-se marcante de forma significativa, por ser dotada de qualidades físicas e pessoais, o que pode ter contribuído para que aquela disciplina escolar fosse o nome do curso escolhido, posteriormente, pela entrevistada como graduação.

eu me lembro da minha primeira aula de EF, a cor de meu short, a roupa que usava, as atividades, era muito bom, eu estava na quarta série. No ginásio também, eu me lembro muito de uma professora de EF que eu tive, muito

bonita, o jeito dela, o carisma, a amizade. Da escola em si, alguma coisa, eu não me lembro. (ES06).

A Educação Física foi também para MP09 um momento de prazer na escola, juntamente com a descoberta dos livros e da Literatura.

Lembro-me dos gols que eu fazia na Educação Física. A escola era sinônimo de futebol. Mas eu tinha um interesse muito grande pelos livros didáticos. Gostava demais! Foi uma fase de descoberta dos livros. O contato com a Literatura no ensino médio foi fabuloso! Inclusive tive contato com o documento mais antigo que se tem registro que foi a *Cantiga da Ribeirinha*, de Paio Soares de Taveiróz. Assim, meus momentos marcantes se relacionaram ao futebol, aos livros e à Literatura.

A função do professor da área de Educação Física e os objetivos desta seriam influentes, sobremaneira, na forma como os alunos percebem e/ou se dedicam a essa disciplina. Diante disso e dos relatos acima, podemos fazer questionamentos sobre essas duas temáticas. Em relação à primeira questão, o professor de Educação Física é geralmente visto no ambiente escolar como figura rígida, como “turista” da escola, que não possui vínculo com o trabalho pedagógico geral desta, sendo lembrado somente para atividades extraclasse. (BRAID, 2003).

Quanto aos objetivos da disciplina ainda há uma indefinição quanto a esse aspecto que pode ser percebido nas práticas desenvolvidas pelos docentes nas escolas que se mostram defensores do

excesso físico e, preocupados unicamente em “formar” homens fortes e saudáveis – resquícios do higienismo do período colonial; ou preocupados com o disciplinamento mecânico – resquícios do militarismo do Estado Novo; ou com o adestramento, com a competição, com preocupações exacerbadas na competência do gesto técnico – resquícios do tecnicismo do período da ditadura militar. (BRAID, 2003, p. 55).

E por falar em higienismo, merece menção os depoimentos de participantes que ingressaram na escola entre as décadas de 1960 e 1980, período da ditadura militar em que a Educação para a Saúde visava o planejamento familiar. Em 1970, os professores de Ciências desenvolviam o Programa da Saúde que incluía trabalhar as “noções de higiene, preservação da saúde e puericultura.” (LOMÔNACO, 2011, p. 3). De acordo com as docentes, para atender a essa exigência, as professoras das escolas em que estudavam montavam o “Pelotão da Saúde” com a participação dos alunos:

E aí, nessa época, eu era do pelotão da saúde, eu tinha uma atuação, uma participação ativa na escola. (PE11).

Você fazer parte do pelotão de saúde, por exemplo, você deve conhecer isso. Era um grupo de alunos, escolhidos, selecionados entre os melhores, para fazer parte de um comitê de saúde que, periodicamente, ia às salas, uniformizados, com aqueles uniformes mais bonitos do mundo, inspecionar os colegas para ver se tinha tomado banho, para ver se tinha piolho, se tinha cortado a unha. Então, isso era um estatuto que esse grupo tinha porque eles eram os melhores e os melhores eram sempre os mais branquinhos, os que tinham notas altas, era uma seleção por mérito. (PG15).

Um evento traumático se tornou uma lembrança inesquecível na trajetória de PI18: o assassinato de um colega por outro da turma da escola.

Tem um evento que eu achei que foi muito marcante, uma tragédia na verdade, eu estava na sétima série, daqueles acidentes que só acontecem nos Estados Unidos, um colega matou o outro com a arma do pai. [...] Na minha turma. Foi uma coisa meio traumática para todo mundo na época, a gente não tem como esquecer. (PI18).

Fatos como esse têm se tornado recorrentes e precisam ser encarados como um problema social, por serem reflexos de situações vivenciadas fora do contexto da sala de aula, exemplo disso seria: a violência, as drogas, a falta de respeito com o próximo e a ausência de valores morais e de regras para viver em sociedade na formação de crianças e adolescentes. Ademais, deixam marcas importantes na vida dos alunos que podem repercutir negativamente no desenvolvimento emocional e nas relações futuras destes.

4.2.3 Lembranças marcantes enquanto estudantes: as memórias dos formadores de professores sobre os seus antigos docentes

Ao ingressarem na docência universitária os professores não chegam esvaziados de experiências profissionais. A trajetória enquanto alunos de diferentes educadores lhes possibilita formar alguns modelos que eles acabam reproduzindo ou rejeitando. As experiências também lhes permitirá dizer “quais professores foram significativos em suas vidas, isto é, que contribuíram para sua formação pessoal e profissional.” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 79).

Nessa perspectiva, em nosso estudo, aos participantes foi solicitado que resgassem quais foram as lembranças marcantes que possuíam em relação aos seus professores. Diante disso, muitos trouxeram a relação afetiva que possuíam com estes que, segundo os entrevistados, era permeada de carinho, amizade, bondade, dedicação e incentivo. Os excertos abaixo demonstram suas percepções sobre seus antigos docentes:

acho que no ensino fundamental a que mais marcou foi a tia M. (risos) mais pelo afeto, uma professora que realmente fazia aquilo, gostava do que estava fazendo. (ES05).

Ela era bonita, não é só o fato de ela ser bonita, mas o fato dela conversar com a gente, ela era amigável. Eu me lembro de sentar em volta dela e ter um diálogo bem corpo a corpo. Isso era encantador, porque parece que a gente tinha antigamente aquela figura de professor que era uma coisa lá em cima e com ela não, com ela parece que era uma coisa de gente mesmo. (ES06).

... Tem uma outra do segundo ano, uma professora negra, ela também era muito boa. Tratava a gente assim, essa já separava, ela já não tratava todo mundo igual não. [...] Essa professora escolheu nós dois, ela não tinha filhos e ela escolheu a gente como filhos. Levava a gente para a casa dela, levava lanche para a gente, isso também me marcou! Esse carinho dela com a gente! (DI03).

O que marca é uma professora que eu tive, [...] que incentivou ao estudo, por exemplo, na minha área em questão da Matemática. Eu acho que aí que despertou algo que eu poderia seguir. Então, se falar de marcas, eu acho que essa marca ficou. [Ela era] Muito dedicada, muito afetiva, então ela tinha bem esses aspectos. (ES04).

Esses docentes confirmam a concepção de que as relações de mediação feitas pelo professor durante as atividades pedagógicas devem ser

sempre permeadas por sentimentos de acolhimento, simpatia, respeito e apreciação, além de compreensão, aceitação e valorização do outro; tais sentimentos não só marcam a relação do aluno com o objeto de conhecimento, como também afetam a sua auto-imagem, favorecendo a autonomia e fortalecendo a confiança em suas capacidades e decisões. (LEITE; TASSONI, 2002, p. 136).

Um exemplo da situação de que a preocupação do docente precisa estar voltada não somente para *o que* ensinar, mas também para *como* ensinar pode ser visualizado no relato de MP08. Este relaciona seu interesse pela Língua Portuguesa, área de sua graduação, à maneira como sua professora trabalhava com os textos em classe, fazendo com que os alunos refletissem sobre os conteúdos expostos:

... eu me lembro de uma professora de Português na sétima série, eu me pergunto muito até que ponto isso influencia. Eu gostava muito da forma como ela explorava os textos, eu achava que ela sempre trazia uma reflexão interessante, aquilo me fascinava.

Da mesma forma que podemos nos identificar com a pessoa do professor, com os conteúdos trabalhados por ele e/ou sua maneira de desenvolver sua prática pedagógica, o contrário também pode acontecer. DI01 fala sobre a boa relação que possuía com os docentes

de Ciências (área de seu interesse e formação posterior) e da relação negativa com aqueles de Matemática, área em que estavam suas maiores dificuldades. Ela questiona o fato de os conteúdos trabalhados pelos docentes não serem transpostos à realidade dos alunos, contribuindo para que estes não consigam relacionar como e onde poderão aplicar todas as informações que recebem.

... eu sempre gostei de Ciências, então eu me lembro de todos. Eu me lembro de todos e como cada um fazia suas provas, como cada um dava sua aula, isso eu tenho nítido na minha cabeça. [...] Eu detestava Matemática, então eu abomino pensar que eu tive isso na minha vida. Detesto e lembro-me de todos, como eles marcaram, na minha concepção, de uma forma muito negativa, minha formação. Eu nunca tive um professor que me mostrasse uma utilidade para aquilo que eu fazia e como eu não tinha facilidade, e não tenho, aquilo era horrível. Mas de maneira geral, eu tinha um ótimo relacionamento com os professores porque eu estudava, eu estudava e eu me saia bem.

Outros entrevistados também trouxeram lembranças negativas de experiências vivenciadas no contexto escolar, descrevendo algumas dificuldades de seus professores em estabelecer uma relação adequada com seus educandos, pelo fato de gritarem com estes, de serem nervosos, demonstrarem pouca afetividade e exporem os discentes a situações humilhantes e preconceituosas de forma intimidativa.

Não gostava de professores que gritavam, eu tinha muito medo, vergonha de falar. Quando eu tinha que falar na sala eu tinha muita vergonha. Por exemplo, eu me lembro de uma professora que tinha uma voz muito grossa, ela era brava e tomava a tabuada. Então era um dia triste para mim, sempre suava a mão, eu me lembro que ficava bem nervosa, mas fazia tudo, respondia tudo direitinho. Um dia eu virei para trás e ela me chamou a atenção. Mas eu chorei, mas eu chorei porque eu virei para trás e ela me mandou virar de volta. Foi horrível! Foi uma vergonha para mim! (DI03).

Se a gente for pensar hoje na questão, você fazer um retrospecto do porquê isso aconteceu, você pensa na questão de metodologia, na questão do como ensinar, então era aquela questão de giz e lousa, se ensina uma vez, se não aprender não aprendeu, não é? Então eu vejo nesse sentido, sem afeto nenhum com seus alunos. Então, não tem essa relação. A relação era muito quebrada! Não tinha isso com os alunos, não comigo, eu estou falando de modo geral na classe. (ES04).

No 3º ano, teve um seminário, era sobre o Brasil. Naquela época tinham os cortiços, aquelas habitações e o seminário sobre aquilo, era para a gente ler um livro e era para discorrer sobre. [...] E eu sempre muito responsável tinha lido o livro muito, sabia muito, ia a pé para a escola, no caminho eu vinha falando com meus colegas ... [...] Mas quando chegou a minha hora de falar eu não consegui, eu me embarcei toda. Nossa, foi terrível e ela me humilhou muito, mas muito. Então aquilo me marcou demais! [...] Aí eu chorei muito naquele dia, foi terrível! (riso) (ES05).

Porque ela era uma pessoa altamente preconceituosa. Uma pessoa que era, bom isso é a minha leitura hoje, eu não sei te falar na época, porque uma pessoa hipócrita, que não gostava de ser questionada, apesar de que eu mesmo nunca fui muito questionadora. (PE12).

... Na terceira série, eu tive uma professora que era muito rigorosa, enfim, ela tinha um comportamento com os alunos muito difícil. Às vezes até o ponto de bater nos alunos, a gente ficava com medo. (DI02).

As formas de agir dos ex-professores de nossos participantes nos remetem à importância de que seja pensada, durante o percurso de formação do docente, a dimensão pessoal atrelada à dimensão profissional, estando estas em constante inter-relação e que “boa parte de nossa capacidade de influência nos estudantes tem origem no que somos como pessoas, na nossa forma de nos apresentarmos, nas nossas modalidades de relação com eles.” (ZABALZA, 2004, p. 131).

A partir do que foi exposto acima, percebemos uma postura inadequada de uma educadora frente a seus alunos, sendo esta citada por PG14, podendo ser considerada também um modelo negativo a não ser repetido. Trata-se de um caso de agressão física em que a docente era, ao mesmo tempo, professora e mãe de uma criança da classe.

Teve o episódio de uma professora minha que era mãe, tinha um despotismo lá (risos), ela bate na filha dela que era aluna, então a menina cai e foi meio desagradável. [...] Dentro da sala de aula! Então ficou aquele clima, aquela tensão e eu me lembro que foi uma coisa muito chata de se presenciar. [...] A menina só levantou e foi para a carteira, sei lá se chorando, pronto, resolveu ali, porque era a figura da mãe que estava ali na hora. Dessa mãe louca muito mais do que de professora que ficou para gente como uma professora brava demais.

A situação relatada expressa a confusão de papéis dessa docente/mãe junto à sua aluna/filha, lembrando-nos das discussões sobre a questão da profissionalização do magistério feminino⁴⁸. Encontramos outro caso de parentesco na escola, em que um professor era sobrinho da diretora, isso retrata a falta de comprometimento desse profissional com o espaço educacional, com os discentes e com o ensino:

Mas tinha um professor que era sobrinho da diretora e era professor de Ciências na oitava série, deve ter ido ao longo do ano, umas 2 vezes para dar aula e umas outras duas para dar prova. [...] Era o chamado horário vago. A gente ficava, meio, ficou instituído, era o horário da bagunça. Era um livro antiquíssimo que ele trabalhava, de Química. Esse livro não existia para vender, porque já estava esgotado e ele tirava as questões desse livro. E isso já era uma história que ele vinha construindo há muito tempo. O pai de um

⁴⁸ SCHAFFRATH, Marlete dos Anjos Silva. *Profissionalização do Magistério Feminino: uma história de emancipação e preconceito*. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23 Caxambu, 2000. Anais da 23ª Anped. Caxambu, 2000.

aluno X tinha conseguido esse livro e tinha mais uns 2 ou 3 alunos que tinham por herança. Aí a gente pegava o que ele falava, localizava no livro e estudava aquelas questões lá. Ele vinha, aplicava a prova e se não acertasse tomava bomba e tudo bem. Então teve esse professor, que também foi um professor marcante, de uma forma bastante negativa. (PG14).

Em se tratando das metodologias utilizadas pelos ex-professores, os entrevistados expuseram algumas práticas daqueles que consideravam ensinar de maneira diferenciada, por meio de estratégias e comportamentos que contribuía para a melhor aprendizagem, conforme podemos verificar nos relatos a seguir:

essa professora era muito interessante, era uma senhora já bem velhinha e ela trabalhava muito com experiências, mesmo na História ela reproduzia a história. Para mostrar como era possível tomar água, por exemplo, no meio do mato, ela levava folha de taioba, fazia os copinhos com a folha, a gente ia ao bebedouro, tomava nos copinhos de taioba. Fazia doce lá na sala para gente, levava as experiências malucas lá de Ciências. Então, era a professora que trazia vida para a escola e os outros eram bem tradicionais, mas eu gostava também. (MP07).

eu me lembro de pessoas acolhedoras, bonitas, que conversava, instruía, ensinava, por exemplo, como é que era a menstruação, como que nós tínhamos que cuidar, já que não tínhamos esta orientação em casa. Então assim, descobrindo o mundo. Elas eram muito essa questão de educadoras. (PE11).

Os antigos professores dos formadores foram lembrados, além da metodologia que utilizavam, também pelo conhecimento que apresentavam. Nos depoimentos abaixo encontramos duas percepções: uma que elogia a forma organizada pelo docente para realizar sua aula (a partir de esquemas no quadro para que os alunos e ele pudessem acompanhar), e outra que aponta para a falta de planejamento dos educadores ao conduzi-la:

Teve um professor que acho que naquele momento eu tinha já certamente um desejo de ser professor e ele era o professor que eu queria ser. Ele era um cara muito bom, extremamente metódico, tradicional, mas era um cara que eu tinha uma admiração por ele. Ele dava aula com uma diversidade muito grande de conteúdo [...] E todas essas disciplinas ele trabalhava de uma forma bacana. [...] foi um professor muito marcante para mim. [...] ele chegava e fazia mais ou menos o esquema da aula no quadro. [...] e começava a andar na sala ditando aquilo de cabeça, sem olhar em nada. E isso me deixava, parece que, “porra o cara sabe tudo!”. (PG14).

Por um lado, eu os admirava pelo conhecimento que apresentavam e pelas aulas que davam, por outro lado eu ficava angustiado porque percebia que eles não conseguiam ir além daquilo e também pela falta de planejamento. (MP09).

Para Castanho (2001, p. 159), os professores marcantes planejam suas aulas e a falta disso é percebida pelos educandos. Sendo assim, o bom docente tem como papel organizar “seu trabalho visando ao progresso de seus alunos, evitando situações caóticas e promovendo interações enriquecedoras.”

Os três relatos a serem apresentados nos contam sobre a imagem que os entrevistados da pesquisa possuíam de seus professores e o quanto estes eram admirados ou não, ressaltando características físicas, emocionais ou profissionais dos seus ex-educadores, de forma a novamente nos apontar a necessidade de pensarmos a dimensão pessoal e profissional como inter-relacionadas.

No primário, professor era professor, nós tínhamos uma admiração enorme pelo professor, pelo ritual que o professor tinha, professor que leva caderno para casa para corrigir, e os alunos pedem “deixa eu levar o caderno”. O professor era uma figura muito elegante, não que fosse elegante em si, mas a gente achava elegante, pelo menos nessa fase das séries iniciais. (PG15). Na verdade, eles tinham aquilo que me motivava, que era: uma visão acadêmica, tem que ler, tem que estudar, tem que produzir e outros tinham a questão política e outros tinham tudo isso num só! (PI17).

Tive um professor na sétima série [...] e esse me marcou bastante que era um professor de Matemática. Não tinha nada de errado com ele [...] mas a turma não gostava dele [...] E o professor foi enfraquecendo [...] eles [alunos] foram ganhando a briga. Foram ameaçando, debochando [...] até que eles fizeram um abaixo assinado e a escola tirou o professor. [...] Eu não gostaria de estar na pele dele. Foi muito desagradável! [...] Não, não tinha nada de errado com o professor [...] era um pouco mais tímido. Não era uma pessoa expansiva, que fazia graça, mas era um professor normal. (PI18).

As características apontadas pelos entrevistados coincidem, de certa forma, com aquelas apresentadas por Costa (1998, p. 117-118) que afirma existirem três grupos principais de qualidades do professor ideal:

técnicas (experiência no campo pedagógico, experiência no campo em que ensina, e o conhecimento amplo da matéria ou matérias que leciona), físicas (saúde, higiene e asseio pessoais) e morais (sentimento de dever, respeito à pessoa humana e decência e humanidade básicas).

Sabemos o quanto as avaliações realizadas nas escolas são vistas de maneira negativa pelos discentes, e para um dos participantes desta pesquisa pareceu mais que isso. PG14 questionava os critérios avaliativos de seus professores, bem como se surpreendia com as atividades solicitadas que foram vistas de maneira considerada um tanto quanto subjetiva por eles.

Ela tinha umas coisas meio loucas de dar nota. Uma vez ela cismou que queria enfeitar a escola com planta, aí a gente tinha que levar um vaso, a nota era pelo vaso (risos). Você podia levar uma muda de rosas, uma muda

de não sei o quê, um vaso, e aí ela ia dar de acordo com o que você levou e de acordo com o gosto dela, se era uma planta boa ou ruim, feia ou bonita.

eu tive excelentes professores que dentro dessas condições de precariedade fizeram muita diferença para mim. E alguns fizeram essa diferença de uma forma negativa. Por exemplo, eu tive uma professora que dava nota de higiene. Tinha um dia que ela cismava de dar essa nota, ela te chamava lá na frente, fazia uma vistoria de cima em baixo, levantava sua orelha, olhava seu sapato, via sua roupa. Quer dizer, punha o aluno ali na frente da sala toda e ia dando “você tem nota 70, você tem nota 100!”.

Um docente explicitou sua concepção sobre o quanto os professores que teve durante sua formação contribuíram para a sua constituição profissional, ressaltando que as experiências vivenciadas com eles foram importantes nesse processo.

... Acho que eu tive ótimas professoras e tive péssimas também. Às vezes eu falo para os meus alunos: “ninguém ensina a ser professor!”. Acho que, na verdade, não tem uma disciplina, não tem uma metodologia que te ensine literalmente a se tornar um professor. A gente vai sendo professor, vai se tornando professor e eu acho que boa parte desse ser professor, desse tornar-se professor, é muito a partir das próprias experiências que a gente tem com os nossos professores. [...] acho que isso faz você se ver como professor, na medida em que você olha esse outro professor. Eu tive professores muito ruins, muito descompromissados, tive professores muito bons, dentro ali daquele contexto extremamente precário, das próprias condições culturais, econômicas, sociais ali daquele contexto. (PG14).

Os entrevistados acreditam que as lembranças marcantes de seus professores influenciaram em sua imagem sobre o bom e o mau docente. Para PI17, “eles marcam (risos) a nossa história, [...] mesmo estando distantes.” PI16 acrescenta que não somente essas imagens como também todas as vivências que teve em seu período escolar,

porque tudo que a gente vive nos forma, mas como eu sempre tive uma convivência muito boa [...] Nunca tive problema, nunca tive raiva de professor nenhum. [...] as coisas que eu vejo, é que a educação naquela época, era de um outro jeito. Hoje a educação, ela é mais dialógica, naquela época não era. Então, assim, as comparações que eu faço conscientemente e que eu posso falar, falar assim: ah, eu quero ou não quero ser daquele jeito, vai mais por essa linha de pensamento.

Os docentes salientaram a importância de resgatar e refletir sobre as experiências passadas para não repetir com seus alunos aquelas atitudes e comportamentos que seus professores tiveram e que não consideraram adequados. Isso é demonstrado nos depoimentos a seguir:

É o que a gente estava discutindo essa semana em sala de aula, a questão do bom professor, o que é bom professor? Quais são as características do bom professor? É um conjunto bem grande, que tem essa expectativa. Eu acho que, eu na minha profissão, eu tento relembrar esse passado que fica

marcante e, assim, não fazer o que eu julgo que não deveriam ter feito comigo. (ES04).

Ah com certeza, no sentido de não repetir, de ficar atento a nunca humilhar o aluno, de pensar que não tem pergunta imbecil, que se ele perguntou é porque tem uma dúvida, tem que considerar. E eu valorizo muito essa questão interpessoal, porque que o aluno... Não acontece tanto na universidade, mas, sempre tem aquele aluno, não indisciplinado, mas mais distante de você, da sua aula, e eu busco sempre procurar o porquê, por que ele está assim, chamar o aluno para junto, conversar, eu valorizo muito isso, a individualidade de cada pessoa. (ES05).

Eu acho que o bom professor, ele não é nem aquele que domina conteúdo, porque conteúdo é uma coisa muito relativa, eu acho que atitude das pessoas é que me influenciaram muito. Atitude! É a elegância, a postura, a linguagem, a metodologia, que não é muito uma coisa de didática em si, o gostar de ser professor, se aceitar como professor. Não ser aquela coisa frustrante, professor gosta muito de reclamar, gosta muito de ser coitado. Eu acho que me influenciou com certeza. (PG15).

As metodologias utilizadas pelos seus ex-professores também foram apontadas como temas de reflexões por parte dos entrevistados, com o objetivo de servir como referências para as práticas pedagógicas que realizam em classe:

Eu sempre tentei fazer muita coisa que meus professores fizeram, que achava que era legal. Claro que a gente não reproduz, não consegue. Mas eu fico pensando: ai meu Deus, queria tanto fazer do jeito que o professor fazia! (DI03).

Influenciam totalmente, porque eu procuro seguir esses modelos como professora. Você viu lá no questionário que eu já fui professora do fundamental, eu procurava claro seguir aquilo que a professora que eu mais adorava fazia. Então, sempre propus situações que a criança pudesse vivenciar. Influencia totalmente! (MP07).

PI18 acredita que não existe bom e mau docente, pois a forma de este se comportar dependerá do relacionamento que possui com alguma turma específica, que pode ser diferente do que ele terá com outras, em outros momentos.

Para mim, acho que nem do bom nem do mau professor, porque também depende da turma. Não é uma coisa de mão única, é um relacionamento. A escola é um relacionamento. Não existe o melhor, ou o bom professor ou o bom aluno, existe uma relação aluno-professor em que você dá aula, tem vezes que você entra na sala de aula e não consegue, não dá química, não consegue dar aula e vai arrastado até o final do semestre. Tem semestre que você entra em sala e tem sintonia total com a turma. Então é relacionamento! Falar de bom professor e mau professor depende da turma e depende do tipo de relação que você consegue estabelecer e um bom professor consegue conduzir para um bom relacionamento.

Resgatar essas imagens dos antigos professores – bons ou ruins – pode ser considerado um exercício para que os participantes desta pesquisa reflitam quais são as marcas que carregam em suas práticas pedagógicas e quais aquelas que conseguiram ressignificar.

a imagem que a gente traz do professor é muito forte e o modelo que a gente vai seguir, coisa que a formação inicial muitas vezes não consegue mexer e a gente vai para a sala de aula no começo da profissão carregando muito disso, desses exemplos muito fortes. Hoje em dia eu já repensei, enfim, eu já encontrei um caminho mais meu, mais intermediário, juntando um pouco das lembranças com as leituras e estudos. (DI02).

A continuidade do percurso formativo contribui para que os professores possam sempre refletir sobre o ser docente, seus saberes, suas práticas, além de buscarem alternativas para realizar transformações em seu saber-fazer que possam contribuir para uma ação formativa mais condizente com as necessidades de seus alunos.

4.2.4 O passado acadêmico dos formadores de professores: influências na escolha da profissão e na prática pedagógica

Entre os professores deste estudo, sete concordam que o passado escolar influenciou em sua decisão de ser docente, sendo as suas explicações para essa questão distintas umas das outras. DI01 afirmou que: “Certamente! Certamente contribuiu! Certamente estes fatores contribuíram, não restam dúvidas. Alguns de forma muito positiva, outros de forma muito negativa.”

Dentre aqueles que também apontaram aspectos positivos e negativos de seu passado escolar, encontramos ES06 que confirma a influência deste em sua opção docente, mas alerta: “Eu acho que sim, com certeza! Não por essa outra professora, porque eu me lembro dela com muita ira, lembro-me dela com muita raiva, e aquilo eu não gostava, mas as outras lembranças foram muito boas, então eu penso que sim.”

A presença do docente nas lembranças do passado como estudante foi salientada também por MP08 e por PG15. O que nos chamou a atenção é que enquanto no primeiro depoimento essa profissão é vista como difícil, desacreditada, desencorajada para aqueles que ainda estão escolhendo uma carreira a seguir; no segundo o professor é tido como personagem que possui grande valorização social e simbólica:

Acho que sim! Não por ser professor, mas pelo meu gosto da área, de querer ensinar. Eu já tive professor que falava assim: “não, não faz isso não, ser professora de Literatura? De Português? É tão difícil!”. A gente entende também porque falam “vai fazer ‘odonto’!”. Mas acho que sim, porque é lá

que a gente tem o primeiro modelo, então com certeza influencia, o querer ser professor também. (MP08).

Eu acho que de certa forma sim. Não sei dizer se foi tão importante, porque é tão normal você estar na escola que eu não sei se a escola te leva a querer trabalhar na escola. Talvez sim, mas eu não diria com certeza. Talvez a admiração pelos professores. O professor, ele tinha um valor simbólico muito grande, um valor social muito grande. Naquela época era quase que um caminho natural que tinha que seguir. Contando o fato de ser mulher, que eu acho que essa coisa do magistério ser muito ligada à questão feminina. A condição feminina, eu acho que interfere, e em nenhum momento eu me lembro na minha vida de falar quero ser engenheira, quero ser médica, (sorriso) não era muito comum. (PG15).

Uma entrevistada vivenciou durante o Ensino Médio uma situação em que pôde atuar enquanto docente, ao dar aulas particulares de Física para seus colegas e isso modificou sua relação com eles e com a escola, já que, por causa de sua timidez, possuía problemas de relacionamento nesse ambiente. Nesse cenário, ela ressalta o que essa atuação trouxe para sua vida pessoal e profissional posteriormente:

... Ensinar Física me ajudou a ter boas relações, não diretamente: “ah hoje eu quero me formar professora por causa disso! Não!”. Minha idéia era entrar para o curso de Física, Física você tem sempre a idéia que é para dar aula no ensino médio. Eu também tinha essa idéia quando eu entrei. Ensinar para mim foi uma coisa boa, eu tive bons frutos, me deu prazer. (PI18).

Para MP09, não foi somente seu passado escolar que influenciou na decisão em ser professor, ele também aponta um outro fator: “Acredito que tenha sido todo o meu passado dentro e fora da escola, passando pela família, comunidade, televisão e outros grupos sociais como os amigos.” Dessa forma, é salientada a interação social e a participação do contexto em que a pessoa está inserida em suas preferências e em suas decisões profissionais, concluindo-se que estas estão alicerçadas “em contextos e histórias individuais que antecedem até mesmo a entrada na escola e estendendo-se por toda a vida.” (CASTANHO, 2001, p. 155).

A influência familiar foi apontada por duas entrevistadas para explicar sua opção por ser docente, mesmo que indiretamente. O fato é que ambas escolheram áreas de atuação – Psicologia e Música – não pensando em ser professoras. Mas, em decorrência de questões familiares elas se enveredaram primeiramente para suas áreas de interesse e a partir destas estabeleceram uma relação com a educação e com a docência:

Eu acho que influenciou em ser psicóloga primeiro, porque ser psicólogo passou muito pela questão familiar e por esse pai atrapalhado que eu tinha, que eu tenho. Dessa relação familiar, da questão do outro, de ajudar a este outro seja na escola, seja em qualquer lugar para dar amor, eu queria dar amor, viver bem, demonstrar amor, coisa que eu não tinha. Quer dizer, tinha, mas era um amor muito estranho, não era o que eu queria. [...] Mas eu

atribuo muito isso, esse percurso ligado à educação e o ser psicólogo. Psicólogo na questão de estar com o outro e para mim na educação eu também estou com este outro sempre. Então eu atribuo muito a isso, a Psicologia, essa escolha minha por estar com pessoas e a educação é um dos primeiros lugares que a gente está aí com esse outro. (PE11).

Na verdade, eu sou docente como uma consequência de ter escolhido a carreira de música, e não tanto essa coisa da gente que acaba todo aluno é um pouco professor, porque aprende a ser professor com os seus próprios professores. Isso não tem essa coisa do que aprendi na escola, mas eu não considero essa relação tão direta, tem a ver mesmo com a minha escolha. Quando eu fazia graduação em música, eu poderia fazer a opção, ou seguir a carreira de instrumentista ou da educação musical, e eu fiz a da educação musical. (PI16).

Mesmo considerando que os tempos mudaram e que o cenário educacional hoje é outro, DI01 afirma que busca em seu passado estudantil práticas para utilizar com os discentes, colocando-se nesse momento no papel de estudante. Justifica-se dizendo que

... eu sempre volto em como eu fui como estudante porque no fundo eu acho que o tempo passou, as leis, as questões políticas mudaram, mas criança é sempre criança, adulto é sempre adulto e professor é sempre professor! E nunca concebi a ver essa distância entre quem sabe e quem não sabe. Claro que hoje eu estou expressando assim, na época eu não sabia que era assim, mas sempre recorri, tenho certeza que isso influencia.

De acordo com PI16, ela não recorre somente à sua época de aluna na busca por estratégias que possam ser utilizadas em sua profissão, mas também à sua vida, às suas experiências e às suas escolhas. Identifica sua trajetória mais recente – após a formação na graduação – como o momento do qual retira alternativas para trabalhar com os graduandos na atualidade.

Na reflexão eu recorro não tanto na vida escolar, mas na minha formação da graduação, das minhas escolhas, porque antes de sair do doutorado, eu fiz um semestre, era Prática de Ensino na época. [...] Eu estava me preparando para o doutorado, então eu estava lendo alguma literatura: por que eu sou o professor que sou hoje? Por que eu escolhi a profissão música? Por que ensino do jeito que ensino? [...] Então isso de recorrer às minhas coisas, eu recorro muito à minha vida. [...] Na parte da escolha profissional para cá, do colégio não tanto. (PI16).

Um elemento significativo da literatura, no que se refere às práticas que os professores utilizam em seu cotidiano, foi trazido por PI17: “acredito que a gente tem que refletir sobre a nossa prática, mas acho que, predominantemente, a nossa ação é marcada pelas experiências que nós tivemos com nossos professores.” Assim ele se justifica:

... uma coisa que eu estudei no meu mestrado e que eu li, na verdade eu li muito sobre isso, muito não, mas um pouquinho sobre isso era que o professor na hora que ele tem um problema na sala, ele geralmente não recorre ao que ele leu, mas ao que ele viveu [...] com algum professor. [...] A gente sempre se remete ao professor que a gente tem como exemplo e foge daqueles que a gente tem como um exemplo a ser descartado. Eu acredito nisso, eu acho que sim, que, como diria o velho Marx: “a prática é o critério de verdade”, então na hora que você vai entrar em contato com esses problemas, eu acho que a gente, na maior parte das vezes, recorre a isso. Lógico que, eu não estou querendo com isso dizer que, a formação então, ela se faz só com o professor que você tem. Não!

Nos depoimentos dos participantes, observamos que alguns deles selecionam o que poderão ou não utilizar de suas experiências com seus ex-professores, cuidando para não repetirem aquilo que não foi positivo em seu processo de aprendizagem.

Minha parte profissional hoje é justamente nessa área, na Educação Matemática, que você trabalha com as práticas pedagógicas. E por que eu fui para essa área? É justamente nesse sentido, de buscar recursos para não fazer o mesmo. (ES04).

Acho que sim, por exemplo, eu estou dando uma aula agora nas disciplinas, vem à memória coisas que nós tivemos como alunas do curso de Letras, coisas que nós julgamos boas ou ruins. Meu pai até falava muito que você deve pensar as experiências de seus professores até para você não seguir. Muitas vezes você vai pegar aquele modelo que é para você não seguir. Mas acho que sim, até as leituras que, de repente, foram interessantes, eu me vejo também trazendo uma ou outra leitura para discutir, mas com certeza, o modelo está aí para tentar fazer uma releitura, ou descartar talvez. (MP08).

Eu recorro a título de exemplos. Quando eu quero exemplificar uma situação, seja com um exemplo bom ou ruim. Então não recorro como práticas ou falo “vou usar isso, porque acredito, continuo acreditando nisso”. Às vezes só um exemplo pitoresco, alguma coisa que não se deve fazer, mas coisas que eu também já fiz, olha uma situação que não é um bom caminho. (DI02).

MP08 ressalta a importância de que as ações formativas utilizadas por seus antigos professores sejam repensadas e que, assim, possam abrir espaço para que novas possibilidades sejam construídas com o objetivo de se melhorar a aprendizagem do aluno. PG14 também comunga dessa opinião e comenta que recorre às experiências práticas, principalmente aquelas vivenciadas durante o curso de graduação. Diante disso, ela cita um exemplo da utilização de músicas em suas aulas:

Sim, eu recorro! Eu recorro, mas, ao mesmo tempo, é óbvio isso que eu vou falar, mas de certo modo eu me aproprio e de certo modo eu reconfiguro isso. [...] É engraçado que eu recorro nessa coisa, vamos dizer mais prática, mais metodológica, eu sempre recorro às minhas experiências de Pedagogia, especificamente... [...] Claro que inconscientemente, certamente, eu recorro a alguma informação, a alguma referência até disso que eu trago de cada um

na minha “professoralidade”, não sei nem se existe essa palavra (risos). Mas nesse meu ser de professor, acho que eu tenho um pouco de todos eles, pelos quais eu passei.

Para outros participantes da pesquisa, da mesma forma que para PG14, pode até ser que eles repitam práticas pedagógicas que vivenciaram enquanto alunos, mas ressaltam que esse fato pode não ocorrer de forma consciente:

Eu acho que algumas coisas sim. Isso que eu estou dizendo hoje, acho que era inconsciente. [...] Antes eu ficava pensando porque eu fazia assim com os meninos e hoje eu sei que é porque eu recebi isso! (risos) (ES06).

Não! Porque eu acho que eu não me lembro com tanto detalhe a ponto de fazer e porque eu acho que é coisa dinâmica. É como eu digo, eu tenho o meu estilo, o meu jeito de lidar com os meninos e eles têm o jeito deles de responder ao meu estímulo. Isto é mais determinante do que o passado. Que deve ter influência tem, mas nenhuma consciente. (PI18).

PG15 acredita que tudo o que vivenciou em sua trajetória acadêmica faz parte do que chama de “biografia escolar” e esta lhe serviu de referência para suas práticas pedagógicas, principalmente, no início de sua carreira na docência, sendo hoje pouco utilizada por ela:

Eu recorria um pouco, eu acho, talvez quando eu comecei na minha docência, lá com os meninos antes de formar, um pouco depois. Mas eu acho que eu recorri, eu acho que mais intrinsecamente, não tão assim “vou fazer aquilo”, aquilo passou a fazer um pouco parte de mim, aquilo passou que fazer parte do metiê. Mas com certeza utilizo, é isso que eu chamo essa fase que você está me perguntando é que eu chamo de biografia escolar. (PG15).

Nesse mesmo sentido, PE11 também confirma essa concepção ao dizer que embora “você não tenha essa consciência de que esse momento está te ajudando, mas para mim isso tudo foi me constituindo” e contribuiu para que se tornasse “uma pessoa que pudesse falar o que pensa, se colocar diante desse processo todo.” Para ela, o que possibilitou essa formação foi o tipo de escola em que estudou e a participação em projetos e discussões, e isso a fez pensar sobre a realidade a respeito da perseguição política no país (ditadura militar 1964-1985). Vejam o depoimento abaixo:

eu sempre me lembro de escola pública de boa qualidade, porque essa escola que eu estudei da quinta série até o primeiro colegial era uma escola muito boa. Então tinha muitos projetos, projetos de teatro, projetos musicais, dramatização. A gente lia um livro e tinha que dramatizar. [...] Isso aí, acho que me deu essa coisa de gostar de trabalhar com projetos. [...] E outra coisa também é que essa escola tinha momento de discussão política. Tinha que ler jornal, tinha que ler revista, discutir os fatos atuais. Então parava a escola para fazer isso e era naquela época de perseguição política e que a gente, eu vivi muito isso de não poder ouvir algumas músicas, professor sendo retirado da escola para ser preso, porque era uma escola que podia falar o que pensava.

A despeito do que foi exposto, percebemos que um número significativo dos participantes confirma a influência de seu passado como estudante em sua decisão de ser docente, acreditando que essa fase de suas vidas ajudou na constituição profissional de cada um. Apesar de terem vivenciado situações que não gostariam de repetir com seus alunos, boa parte das lembranças trazidas reforçam a imagem positiva que possuem da escola, de seus professores, de seus colegas, enfim, do contexto educacional do qual fizeram parte.

4.3 A trajetória profissional dos formadores de professores da UFU

É tão difícil falar porque a minha vida é isso! Se eu não fizesse isso, eu não sei o que eu faria. (PG15).

4.3.1 O ingresso dos formadores de professores no magistério

Os formadores de professores, em sua maioria, ingressaram no mercado de trabalho diretamente no magistério em diferentes níveis de ensino (TAB. 42). Um número significativo deles (7) começou ministrando aulas no Ensino Fundamental de conteúdos relacionados às áreas de sua formação inicial (Ciências, Educação Física, Português, Física, Matemática). A inserção direta no Ensino Superior foi realizada por apenas três docentes, outros tiveram como trabalho inicial os contextos de: (1) Educação Infantil e (1) Escola de Idiomas.

TABELA 42 – Formadores que ingressaram no mercado de trabalho diretamente no magistério como docentes em diferentes níveis de ensino (UFU, 2010).

NÍVEL DE ENSINO	PROFESSORES	%
Educação Infantil	1	8,33
Ensino Fundamental	7	58,34
Ensino Superior	3	25,0
Outro	1	8,33
Total	12	100

Fonte: Entrevistas realizadas com os formadores de professores no ano de 2010.

Os demais professores (6) afirmaram ter iniciado a vida profissional desenvolvendo atividades diversificadas como: babá, metalúrgico, guarda-mirim, ajudante em um ambulatório, biólogo em um laboratório de biotecnologia macrobiana e funcionário em uma indústria automotiva.

A partir das lembranças trazidas pelos entrevistados sobre o ingresso no magistério, podemos perceber que eles tiveram experiências diferenciadas e que lhes deixaram lembranças no que diz respeito às relações estabelecidas com a escola, com os alunos, com os seus pares, enfim, com todo o contexto educacional.

O início para alguns professores não foi considerado tranquilo em virtude de fatores relacionados ao local onde foram designados para trabalhar:

... Fui dar aula lá no [bairro] Tocantins como professora contratada. Lá era uma escola de quatro turnos, eu trabalhava no terceiro turno que começava às 3h da tarde e terminava às 7h da noite, era um bairro que estava ainda se fazendo. (DI03).

E eu começo então, vou dar aula de Ciências numa 6ª série à noite nessa escola de periferia, ponto de droga, num lugar complicadíssimo, para mim foi a melhor escola de formação de professores, que todo mundo deveria passar. É eu acho que a escola pública, todos deveriam passar por ela. (DI01).

Esses depoimentos nos remetem a vários aspectos que, ainda hoje, estão presentes de forma habitual dentro da educação. Em muitos casos os recém-formados são encaminhados para trabalhar em escolas de periferia que, geralmente, convivem com a falta de recursos físicos, materiais e humanos; pobreza; violência; drogas; preconceito; problemas comportamentais dos alunos e dificuldades de aprendizagem por parte destes, enfim, inúmeras situações que estão dentro da sala de aula. Dessa forma, as melhorias para essas dificuldades também devem ser pensadas fora do ambiente escolar, pois de certa maneira elas estão interligadas a fatores externos.

Diante desse contexto, o professor pode vivenciar o “choque do real” que acontece quando ele se confronta com a complexidade da situação profissional a qual foi exposto. (HUBERMAN, 2007). Esse choque pode ser explicado em função da diferença entre o real (as situações vivenciadas no cotidiano escolar, aquilo que acontece na prática) e o ideal (o que a docência deveria ser, ou seja, a imagem de sucesso construída sobre os processos de ensino-aprendizagem e sobre as relações que ocorrem nas instituições educacionais).

Nesse momento, o docente principiante pode incorrer em quatro erros que comprometem o seu desempenho profissional e que podem influenciar em seu desejo de permanecer ou não na escola, são eles: repetição acrítica de posturas observadas em seus pares, isolamento dos colegas, dificuldade em realizar a transposição didática daquilo que aprendeu em seu processo de formação inicial e assumir uma concepção técnica do ensino. (GARCIA, 1999).

No caso dos participantes deste estudo, para a superação das problemáticas iniciais vivenciadas, eles buscaram suporte em experiências que foram adquiridas na convivência com seus antigos professores, além de um apoio junto aos seus pares na escola, afirmando que nesse início de carreira não sabiam ao certo o que fazer:

Eu fui, então, recém-formada, muito feliz da vida, mas não sabia direito o que tinha que fazer não. Fui dar aula para a terceira série e eu fui dar aula muito assim olhando para as colegas que já davam aula. Eu não cheguei querendo fazer nada de novo, me lembro bem que eu pedia ajuda, que pedia o caderno das professoras para ver o que elas faziam. (DI03).

A boa receptividade e a colaboração dos colegas que já atuavam na instituição emprestando-lhes material e dando-lhes dicas sobre o que fazer diante de diversas situações foram apontados como fatores que facilitaram a adaptação enquanto iniciantes no contexto escolar:

Eu não tive problema e acho que elas me tratavam querendo mesmo me ensinar, me ajudar. [...] Eu tive ajuda, elas trocavam comigo, eu não dava nada, porque eu não tinha o que dar, então elas me davam um apoio daquele jeito: “olha eu trabalho com livros da página tal,” mas não tinha livro para todo mundo, então você segue o livro, você passa o livro no quadro. E aquilo ali eu fazia, mas eu não achava tão bom não! (DI03).

Outros docentes no período de recém-formados foram trabalhar, logo no início de sua carreira profissional, na área da educação especial com crianças com dificuldades de aprendizagem e também na qualificação de professores destinados a atuar junto a esses discentes.

eu tive ajuda de uma tia que era inspetora de alunos em escola pública e conhecia a dirigente de ensino de lá, de Jaboticabal. [...] ela me acolheu e ofereceu uma sala de Profic que era uma sala de reforço que existia na época, um trabalho do estado, do governo estadual. E eu trabalhei nessa sala de Profic, foi com esse dinheiro que eu sobrevivi... (MP07).

Eu formei e entrei no magistério, paralelo eu dava aula numa escola de natação e dava aula no Estado. Depois de 8 anos no Estado eu fui para a prefeitura em um concurso, só que quando eu entrei na prefeitura eu não fui para a sala de aula, fui convidada para trabalhar em um projeto de Educação Especial. [...] Eu comecei a trabalhar com formação de professores em Educação Especial, aí fiquei até sair de lá. (ES06).

Houve entrevistados que relacionaram seu ingresso à docência a experiências dos períodos em que ainda eram estudantes do Ensino Médio. Essas vivências seriam aquelas em que foram ministradas aulas particulares para parentes, colegas de classe e mesmo pessoas que os procuravam com dificuldades em conteúdos dos quais eles tinham um bom

conhecimento. Esse fato nos mostra o quanto essas primeiras práticas foram significativas para a formação desses profissionais na área da educação.

Eles [colegas de classe] iam [em sua casa] para eu poder ensinar matemática e foi assim até a terceira série do ensino médio. Aí eu fui abrindo assim para outras pessoas que não eram da minha escola, pessoas que vinham pedir aula particular que ficavam sabendo por um e por outro. Então, assim, eu comecei a ensinar desde os treze anos de idade em casa. (DI02).

... Desde a época colegial, eu dava aula particular de Português, menor ainda dava aula de Matemática para menino pequenininho, para criança. Lembro de dar aula de História para colega nossa. [...] Comecei dando aula de Inglês para o meu irmão, particular. (MP08).

Com dezesseis anos, eu dei aula durante um ano num Jardim de Infância em A., chamado “J. do S.” [...] na época, você sabe como que se recrutava para lecionar em pré-primário: pela simpatia, mas eu gostei muito dessa experiência. Eu era uma menina, mas eu era muito caprichosa com as minhas tarefas de professora, eu lembro que me dava muito trabalho, aquela coisa de separar os trabalhinhos, então, depois disso eu só fui ingressar na escola antes de me formar. (PG15).

Outros comentaram ter tido as suas primeiras experiências na profissão ainda durante o curso de graduação, lecionando disciplinas para as quais não possuíam habilitação ou mesmo cobrindo as ausências de professores concursados:

É, eu tinha dezenove anos, fazia acho que quarto período de Psicologia e eu comecei dando aula de Ciências em uma outra escola pública, porque naquela época, bastava você estar na universidade que você poderia dar aula do que você quisesse. [...] Eu fiquei um ano e pouquinho lá, depois eu parei, casei, e depois de um ano que eu casei, aí eu fui contratada para essa escola como professora de Estatística. E como a diretora gostava muito de mim e o meu trabalho e eu como ex-aluna, a delegacia de ensino me tirava todo ano porque eu não tinha formação para isso [...] Pois ela ia lá, dava um jeito e colocava de novo (risos). [...] Eu fiquei quatro anos e meio lá dando aula de Estatística para cursos de Contabilidade, Cursos de Saúde e depois eu fui dar Orientação Vocacional lá também. (PE11).

No segundo ano da faculdade nós já começávamos a dar aula como professores temporários em horários vagos, aqueles em que não tinham professor. Foi uma boa oportunidade para começar a docência. Fiquei de 85 a 90 trabalhando assim. (MP09).

Essas experiências, aparentemente consideradas positivas pelos entrevistados, podem ser vistas também como um trabalho fisicamente cansativo para o docente, em virtude dos sentimentos de insegurança e de falta de confiança que podem lhe acometer, pois diante de diversos acontecimentos ele precisará a todo momento tentar ajustar aquilo que aprendeu durante sua trajetória formativa, ainda não concluída, àquilo que será vivido em uma situação concreta de trabalho.

Percebemos que a ausência ou a carência de docentes nas escolas já é um problema antigo e que ainda hoje está entre as questões que precisam ser revistas por nosso sistema de ensino. Em relatório, divulgado pela Câmara de Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação (CNE/2007), foi apontada a falta de 245 mil professores no Ensino Médio, ausência esta sentida principalmente nas disciplinas de Física, Química, Matemática e Biologia.

Um exemplo dessa situação foi citado por um professor que ingressou no magistério em um período de carência de professores de Matemática no estado de São Paulo:

Eu trabalhava numa empresa, numa indústria automotiva durante oito anos, a minha opção foi pedir a demissão de oito anos para me ingressar no ensino público, mesmo não concursado, porque naquela época era muito carente, então não tinha professor, faltava. (ES04).

Em outro depoimento aparece a importância da experiência para a aprendizagem docente. Esta professora, em particular, ingressou no mercado de trabalho atuando em um laboratório de biotecnologia de uma empresa privada e está há um ano no magistério superior. Conta que seu ingresso na educação “Já foi no ensino superior. Desde o ano passado” (ES05) e que desde então sempre ministrou disciplinas da área da formação docente:

... é o Estágio 2, que é a única disciplina que eu tenho esse semestre, eu ministrei nos dois semestres passados. A única coisa é que no 1º semestre também ministrei Educação, Saúde e Sexualidade e Introdução ao Estágio, mas Estágio 2 nunca deixei de ministrar! É a terceira vez! (ES05).

Algumas perguntas surgem a esse respeito: é necessário que os formadores de professores que ministram disciplinas como o estágio já tenham sido docentes na educação básica? As discussões em sala de aula com os seus alunos são pautadas em qual tipo de conhecimento? Quais são os saberes utilizados por esses professores em sua prática cotidiana?

Tardif (2002) salienta que o processo inicial da carreira docente é a fase mais importante para a estruturação do saber experiencial, momento em que serão construídas as bases que funcionarão como suporte para as práticas pedagógicas futuras do profissional. Assim, acreditamos que uma das possíveis soluções para a falta de experiência dos professores nesse estágio inicial seria buscá-la em outras fontes de aprendizagem, dentre as quais: as experiências de outras pessoas (pares, colegas, ex-professores, etc.).

Encontramos também outra professora cujo início na carreira docente se deu no Ensino Superior, mas por um motivo diferente ela não possuía experiência docente. Este fato vem se tornando comum dentro das universidades: os estudantes ao término da graduação entram direto na pós-graduação (mestrado e doutorado) sem atuar profissionalmente no mercado de trabalho.

Quando eu comecei a dar aula? Foi em 2002 quando eu entrei aqui, eu nunca havia entrado em uma sala de aula! Mentira! Quando eu estava fazendo o pós-doc eu dei aula seis meses de Física voluntária, porque no concurso eu precisaria ter experiência docente e eu não tinha, porque eu fiz a graduação, mestrado, doutorado, tudo seguidinho. (PI18).

Com o objetivo de contribuir para a resolução dessa situação, foram propostas no Brasil algumas iniciativas que têm contribuído para que o pós-graduado possa preparar-se melhor para o exercício da docência. Uma experiência que tem sido considerada exitosa é o Programa de Aperfeiçoamento Pedagógico da Universidade de São Paulo (PAE/USP) iniciado na década de 1990. Desenvolvido em duas etapas (preparação pedagógica e estágio em disciplina de graduação), essa proposta “conta, atualmente, com o envolvimento de vários programas de pós-graduação stricto sensu, no aprimoramento da formação dos alunos de pós-graduação nas atividades de docência universitária.” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 259).

Em uma avaliação do programa, professores e alunos apontaram os aspectos positivos da experiência considerando-a uma

possibilidade de experimentar e desenvolver habilidades da docência, além de contribuir com a integração, a inovação, a reformulação, a modernização de disciplinas, com a observação e a reflexão da prática, e ampliar conhecimentos acerca das disciplinas da graduação e de seus alunos. Também possibilita que se percebam os problemas do ensinar na graduação. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005, p. 263).

Ao abordarem as metodologias utilizadas por eles nesse período inicial de docência, os professores relataram, com certo orgulho, algumas estratégias que consideraram marcos em suas carreiras por serem propostas diferenciadas ou mesmo por serem experiências de sucesso que tiveram.

... foi uma experiência para mim marcante, mais com a quinta a oitava e o segundo grau, porque lá eu fiz um trabalho. Acredito que no Brasil tenha sido diferente do que vinha sendo feito na Educação Física, porque nós passamos [...] por um momento de crise e de muita contestação na década de 1980 e aí essa contestação era por uma outra Educação Física, [...] que não fosse a Educação Física do “rolar a bola”. Então, a gente pensava e criou mecanismos capazes de romper como esse “rolar bola” e foi interessante, foi um diálogo com os alunos que nós tivemos. Por que não “rolar bola”? A diferença entre um professor e um árbitro, a diferença entre um professor e um guarda. Então foi muito interessante, inclusive produzi textos para os alunos através da minha prática, a gente produziu textos, discutiu os textos com os alunos, dava prova em Educação Física. Foi uma coisa diferente, no meu trabalho lá, graças não a mim, mas ao que eu vivi durante a minha formação como professor de Educação Física. (PI17).

... eu trabalhava com poesias do Paulinho Pedra Azul, um cantor que também faz poesia. Um marco que eu tenho foi quando levei uma poesia que falava da realidade das crianças, assim: “quem nunca subiu no telhado? Não comeu melado? Não soltou papagaio? Não matou passarinho, menino não foi.” E eu tinha um aluno negro que vivia matando passarinho, aí ele achou o máximo aquela poesia que falava da vida dele, então ele se identificou. [...] Nós fizemos o projeto Menino Maluquinho na escola, então esse menino foi escolhido. Eu o escolhi para ser o Menino Maluquinho, um negro, menino que não tinha nada para escolher, ninguém escolhia ele para nada e eu escolhi para ser, que tinha que ser um menino levado e todo mundo na escola sabia que ele era levado. Então todo dia na escola, a cada dia, tinha uma coisa no projeto, que eu fiz para motivar os meninos com a leitura e para conhecerem o livro do Menino Maluquinho. (DI03).

Nesse momento de carreira inicial, os participantes relataram também sobre o tipo de relação que mantinham com seus alunos, enfatizando a importância de que estes não fossem tratados como “máquinas”, mas com respeito e afeto:

Eu acho que a gente não tem, por exemplo, que ter receio de tratar uma pessoa com carinho, com respeito, e aí o passado te ajuda. Sabe por que C.? Quando você tem uma trajetória como a minha e de outros colegas, você pode dizer para o seu aluno que as dificuldades que ele está enfrentando não são impossíveis, porque se fossem impossíveis você não estaria ali, você não é nenhum Einstein, nenhum Aristóteles, não é nada disso não. Você passa a ter um trato com a ciência numa dimensão mais humana, eu raciocino muito por esse princípio, porque, às vezes, os alunos da gente precisam de conteúdo, mas precisam de uma sensibilidade sua, você sabe que em determinados momentos você tem que afagá-los. Quando é máquina a gente dá um comando na máquina, mas aqui você está lidando com gente! (PG13).

Mas eu fiquei, nesse ano que eu comecei, no primeiro ano, eu não fiz nada demais, tudo normal que todo professor faz: eu lia o livro didático, era um pouco rígida com os alunos, porque eu sempre tive medo de não conseguir ter disciplina. Então eu era uma professora que exigia deles, mas sempre fui muito carinhosa também com os alunos. Isso eu sempre tive sempre, sempre tratei os alunos com muito respeito. (DI03).

Acreditamos que somos seres sociais e em decorrência desse fato precisamos conviver com as pessoas para que possamos conhecer e apreender sobre o mundo ao nosso redor. É nessas interações que ocorre a afetividade e esta sempre estará presente. Leite e Tassoni (2002, p. 124) esclarecem que

a afetividade se constitui como um fator de grande importância na determinação da natureza das relações que se estabelecem entre os sujeitos (aluno) e os diversos objetos de conhecimento (áreas e conteúdos escolares), bem como na disposição dos alunos diante das atividades propostas e desenvolvidas.

Nessa perspectiva, é salutar a preocupação do docente em cuidar para que essas relações sejam construídas de maneira a facilitar a aprendizagem do discente e torná-la mais

significativa. Ainda sobre a relação professor-aluno, uma entrevistada relatou um caso acontecido em classe que envolveu uma aluna e que ilustra como os professores, muitas vezes, tratam seus educandos sem conhecer quem eles são, de onde vêm e as consequências disso no aprendizado e desempenho escolar destes:

Foi um dia que eu fiquei muito brava com uma aluna, ela estava com o caderno muito sujo, estava uma bagunça! Ela até tentou fazer, mas eu nem olhei no dever dela e fiquei falando do caderno dela: que coisa mais porca, que caderno horrível e falei um monte de coisas para ela. Eu não sei por que, não me lembro, não sei se eu estava nervosa, eu sei que o rosto dela não sai da minha cabeça. Ela sentava no último lugar da sala de aula, não fui eu quem pus. Ela sentava lá e eu a deixava sentar lá, eu não me preocupei de ver os espaços que os alunos ocupavam. [...] Então, o dia que eu fiz isso com essa menina, fui embora, eu pegava o ônibus na escola, 720 hs, 730 hs por aí, o ônibus já passava. [...] Na hora que o ônibus estava passando, eu vi a menina entrando na casa dela, que não era casa, era um barraco de lona, deu para ver, só tinha uma lamparina lá acesa. Eu fiquei muito “encucada” com aquilo, porque eu vi a menina entrando e eu fiquei muito chateada. Eu fiquei pensando: “Meu Deus do céu, o que será que aconteceu? Por que eu fui fazer isso com a menina?” Nem conseguia dormir! No outro dia, eu fui conversar com a mãe da menina e ela, com muita vergonha, contou que era empregada doméstica, que trabalhava e vinha direto para a escola e o horário que ela tinha para fazer dever era aquele horário, quando ela chega na casa, com uma lamparina. Então, assim, sem condições nenhuma, o que tinha de sujo no caderno dela, eram coisas da lamparina que caíram. Eu quase morri! Eu achei que fui a pior das pessoas do mundo, eu fiquei muito mal muito tempo, mas eu pedi desculpas para ela. Eu fiquei assim muito acabada! Eu falei: “Gente, o que é isso? Que absurdo!” Eu tinha muita vergonha disso! [...] depois de muitos anos, muitos anos como professora no ensino superior que fui começar a ver que isso era uma experiência que eu podia compartilhar com meus alunos. Então, quando surge oportunidade, eu percebo, eu conto para os meus alunos, para ajudar nesse processo de reflexão, de como a gente se faz professor, que a gente não fica pronto mesmo, que a vida que vai ensinando também muita coisa para a gente. Eu tive esse marco no início da carreira! (DI03).

Ao abordarem sobre o início de carreira, os entrevistados relataram algumas dificuldades vivenciadas por eles devido às condições de trabalho no interior das instituições educacionais e à falta de preparo para lidar com as situações encontradas nesse contexto, como podemos constatar nos depoimentos que se seguem:

O grande número de turmas variadas em diversas séries, com alunos de várias idades [...] números de aulas, um número sempre grande, você dá aula todos os dias, de manhã, à noite. [...] Eu penso que as dificuldades são as mesmas que existem hoje. (PG15).

Era um pouco engraçado porque eu era muito nova, com cara de menina dando aula para os meninos na universidade, no início eles tinham até um certo susto assim. Eu lembro que até quando eu entrei aqui as pessoas estranharam e um pouco de eu não saber o que fazer, ninguém nunca tinha me dito o que eu tinha que fazer, como me portar. Eu tinha as minhas

experiências como aluna e dessas experiências como aluna que eu fui construindo o meu ser professor, eu fui muito por tentativa e erro. Começa mais rígido, depois você vê que não é bem assim, você vai chegando a um meio termo com a experiência, com o tempo. (PI18).

Observamos que os formadores de professores possuíam preocupações distintas em função dos dois níveis de ensino em que atuavam nas instituições públicas: no Ensino Fundamental suas dificuldades se localizavam nos excessos – de aulas, de alunos em sala, de classes, de turnos de trabalho; e no Ensino Superior, voltava-se para a falta de experiência como docente e isso refletia na forma de ensinar.

Constatamos, ainda, que a maioria dos professores iniciou sua carreira no Ensino Superior em instituições particulares. Alguns o fizeram enquanto também lecionavam na educação básica. Nos excertos abaixo fica evidente que estas entrevistadas não precisaram passar por um processo seletivo para o ingresso na docência universitária, por terem sido convidadas para o trabalho ou indicadas para a vaga após ter apresentado o interesse em atuar nesse nível de ensino:

Depois que me formei, aconteceu uma coisa muito interessante. Ao me formar, meus próprios colegas professores da faculdade indicaram meu nome para ser professora na classe onde eu tinha me formado na área de História. E, ao mesmo tempo, eu fui pegando trabalhos esporádicos no Estado de Minas Gerais, pegando experiência no Estado de Minas Gerais, de modo que eu trabalhei oito anos, mais de oito anos na faculdade de Araguari, na Fapi, e também prestei concurso no Estado em 86, passei e comecei a trabalhar efetiva no Estado. (PG15).

Fui ao mercado com minha mãe e encontrei um professor que era o diretor de uma faculdade na cidade de Sertãozinho, uma instituição particular e ele tinha sido meu professor de Psicologia lá no tão famigerado Magistério (risos). Nós nos encontramos lá escolhendo batata (risos) e eu falei para ele assim: “J. A., eu acabei o mestrado e fiz Ensino de Ciências, você não me quer lá na faculdade para dar aula?” Nesses termos assim. Ele falou para mim: “mas o que você fez?” Ele quis entender um pouco, eu conversei ali três minutos com ele e ele me pediu para eu ir à tarde levar um currículo lá e falar com a coordenadora do curso de Pedagogia. E eu fui. [...] Fui lá falar com essa mulher e ela me contratou imediatamente, à noite eu já fui dar aula (risos). (DI01).

Foi quando eu comecei a entrar no ensino superior também, por conta de trabalhar no ensino médio com Sociologia e Filosofia. (...) A coordenadora lá da antiga FIT (Faculdades Integradas do Triângulo), que hoje é UNITRI, me ligou para dar aula no ensino superior e eu falei: Não, de jeito nenhum! Eu não tenho condições, eu não estou preparada. Ela falou: Não, o pessoal lá na UFU te indicou e a gente está precisando muito de uma professora, você foi uma indicação. Na época foi a M. que me indicou e eu falei: Não posso, eu não vou aceitar, porque eu não dou conta! E não aceitei! (...) Passou o semestre todo, nem lembrei mais desse negócio de ensino superior, aí no outro semestre, de novo ela foi me procurar pessoalmente. Ela falou: Olha,

nós estamos precisando muito e você não sabe, você não tentou! Se você pode ter condições e eu falei: Está bom, ela me convenceu. Vou tentar, mas morrendo de medo peguei a disciplina Currículos e programas. Que coisa difícil (risos)! Falei: Meu Deus do céu, não vou dar conta disso. Fui, dei aula, fui estudar muito, comecei a tomar gosto, apanhei muito, errei muito, era um pouco rigorosa e na escola particular é difícil porque os alunos têm muitas dificuldades e a faculdade não dá apoio. Então, eles me tiravam das disciplinas porque os reprovados não queriam fazer comigo (risos). Mas foram aparecendo outras oportunidades, então eu realmente deixei o meu cargo de efetiva, de primeira a quarta série, não voltei mais, fui largando o ensino médio, fui assumindo mais aulas no ensino superior, até que veio a oportunidade de concurso aqui. (DI03).

Os diversos contextos em que o docente atua nos remete a pensar sobre uma problemática vivenciada pelos professores que lecionam em instituições particulares do Ensino Superior, como é o caso de DI03; isso diz respeito às dificuldades de relacionamento com os alunos e à falta de apoio dado ao profissional nessas ocasiões. O problema que muitos apontam é que os discentes possuem uma formação deficitária quando ingressam na universidade e, por isso, apresentam muitas carências no acompanhamento e na participação das atividades desenvolvidas nesse contexto. E diante de uma avaliação negativa dos professores, os graduandos recorrem à direção da faculdade para fazer reclamações e, dessa forma, os docentes são “obrigados” a possibilitar/facilitar a aprovação dos alunos mesmo que não aja condições para isso. E nesse caso, “o professor é visto como seu funcionário. Ele [o aluno] paga e pode escolher, exigir e determinar o professor que ele quer.” (VASCONCELOS; AMORIM, 2011, p. 9).

Juntamente à falta de apoio institucional, a mesma professora relata seu sentimento de ansiedade e angústia frente à nova situação a qual seria exposta, considerando-se não preparada para assumir essa responsabilidade. MP09 e PE11 podem ter vivenciado situação semelhante, haja vista que iniciaram a carreira ministrando aulas em cursos que não eram os seus de formação inicial, fato que parece não ter lhes gerado insatisfação e mal estar:

Eu ingressei em 1998, em São Paulo, em uma universidade particular. Lá não tinha curso de Filosofia, eram cursos diversos. [...] Aí depois, a partir de 2001, eu comecei a trabalhar com Filosofia no curso de formação de seminaristas tanto na Universidade de Taubaté que era aberta, quanto em faculdades que a princípio era para formar padres, mas depois abriram, como a Faculdade Católica. (MP09).

o meu percurso começou em Gurupi, em uma Fundação, uma escola particular e depois aqui na UFU. Lá era curso de Direito e Pedagogia, então eu era professora de Psicologia Social, eu achava interessante por ser uma cidade pequena e já ter essa idéia. Num curso de Direito e num curso de Pedagogia ter aula de Psicologia Social? Eu acho que foi tudo de bom para mim, eu me encontrei demais! (PE11).

Houve professores cuja inserção profissional no Ensino Superior se relacionou com o processo de formação continuada ao cursar uma pós-graduação. É relevante destacar depoimentos que registram ter o mestrado como sinalizador do caminho da docência no ambiente universitário, já que a formação anterior não havia oportunizado um envolvimento com as áreas da pesquisa e do ensino:

... eu terminei o mestrado e comecei a trabalhar num curso de Pedagogia em Canápolis mesmo, uma faculdade ali isolada. Comecei a trabalhar com Metodologia. Foi o meu primeiro contrato com ensino superior, foi num curso de Pedagogia com ensino de Ciências para a formação de professores. [...] Aí já terminei o mestrado, entrei no doutorado, fiquei paralelamente no doutorado e trabalhando nessa faculdade. Quando eu estava mais ou menos na metade do doutorado, ou no começo do primeiro ou segundo ano, eu prestei o concurso na universidade em Alfenas, passei e fui para lá. Fiquei mais dois anos terminando o doutorado, enquanto mestre ainda e trabalhando nessa universidade. Então foi essa a minha inserção, comecei dessa forma. (DI02).

... eu penso que depois do mestrado é que comecei a pensar nas universidades para dar aulas. Foi aí que ingressei primeiro numa universidade particular e comecei a me envolver com ensino superior. [...] a gente que formou em 84, você não pensava muito naquela época em mestrado, nessas questões de ensino superior não. A gente formava e ia dar aula, a trajetória era diferente da de hoje que os alunos já fazem iniciação científica e vão direto para o mestrado. [...] A partir do momento que a gente foi fazendo o mestrado, que a gente foi despertando para a possível carreira no ensino superior, porque até então não era meta, não era. (ES06).

O ingresso dos entrevistados enquanto formadores de professores foi descrito por alguns como não planejado, e decorrente das trajetórias de vida e de formação desenvolvidas, ou mesmo pela ampliação do envolvimento deles com questões específicas dos cursos de licenciatura.

... a minha inserção ela foi, acho que eu posso dizer, casual mesmo. [...] acho que a minha própria vida em certo sentido e a minha própria formação foi me levando a isso, mas eu não tinha essa intenção deliberada. Quando surgiu esse concurso aqui, [...] eu não tinha nem muita intenção, ou diria até coragem mesmo de fazer, e aí a S., que é uma pessoa assim que eu tenho profundo respeito como profissional [...] ela falou “faz o concurso!” [...] Fiz inscrição, estudei, prestei o concurso... [...] Acho que nesse momento eu ainda não tinha claro isso, que eu sou um professor que forma professor, eu acho que eu não tinha muito isso claro. Não sei precisar em que momento que essa, não sei se consciência, mas essa... Essa consciência mesmo ficou clara. (PG14).

Eu trabalhava na licenciatura, mas não exatamente com as disciplinas pedagógicas. Na verdade, eu entrei nessa área e aí eu fiz meu primeiro projeto com a divulgação científica, fazendo eventos e tal. Então naturalmente eu fui me envolvendo, indo para as escolas, fazendo projetos com eles. Naturalmente eu fui me afastando um pouco por questão de tempo,

não é nem porque eu não gosto, porque eu adoraria fazer isso tudo ainda, mas eu sou uma pessoa só, não tem jeito (risos). Eu tenho que naturalmente me afastar um pouco da pesquisa básica de Física e ir entrando para essa área mais voltada para o ensino e divulgação científica. (PI18).

Encontramos professores com tempos diferentes de atuação, que vão desde aqueles que recém ingressaram na área no momento desta pesquisa, até aqueles que já estão nela há mais de dez anos.

... eu acho que oficialmente (risos). [...] eu acredito que como formador, realmente professor ensinando “o que é ser professor”, foi agora, de julho do ano passado. (PE10).

... eu trabalhei nos últimos 14 anos, do ano passado para trás, eu trabalhei na instituição Marista em São Paulo, com aproximadamente quatro mil alunos e nesta instituição, em 1999, eu fui convidado para trabalhar com a formação de professores, aquela formação de professores da Educação Infantil à quarta série, como coordenador de área. (ES04).

A necessidade de uma formação continuada foi apontada e valorizada por esse docente (ES04) enquanto uma alternativa para que adquirisse os saberes necessários para sua atuação com a formação de professores. Gostaríamos de salientar que a instituição onde ele trabalhava incentivou seu desenvolvimento profissional, possibilitando-lhe recursos financeiros para a realização de cursos que contribuíssem para o trabalho a ser realizado internamente com os seus graduandos. Essa participação e apoio da instituição na formação do entrevistado é considerada um fator essencial que favorece a melhoria da qualidade de ensino como um todo.

MP07 teve seu ingresso como docente no nível superior vinculado ao seu processo de formação continuada, uma vez que a sua inserção como profissional de ensino universitário coincidiu com a realização de sua pós-graduação *scripto sensu*. Entretanto, sua experiência anterior com a educação básica possivelmente contribuiu para que já iniciasse sua atuação com as disciplinas da área de “metodologia de ensino”.

... no segundo ano de mestrado, uma amiga trabalhava numa faculdade particular [...] e aí ela falou: “olha está precisando de professor de Metodologia da Língua Portuguesa e você não quer?”. Falei: “nossa! Eu estou no início do mestrado, será que dá?” Falei com meu orientador e ele disse: “não, vai lá, é uma ótima experiência!” E comecei e lá eu fiquei 5 anos nessa mesma faculdade. [...] Na verdade, dar aula lá no Ensino Superior foi também me preparar cada vez mais, porque a cada aula eu estudava muito, me preparava muito. [...] as aulas para mim eram assim, era um dia atrás do outro, preparando um saber mais profundo.

Essa busca pela melhoria da qualidade do ensino prestado pelos formadores de professores pode também ser favorecida pelo investimento pessoal dele nos seus estudos, bem como no planejamento e na expansão de seus saberes em relação ao seu trabalho. O que queremos dizer é que somente o investimento institucional externo não garantirá o investimento do professor em seu processo de desenvolvimento profissional. Dentre tantos outros fatores, a ausência de motivação e da disponibilidade interna desses profissionais pode contribuir para que as dificuldades e dilemas vivenciados por eles os impeçam de investir e permanecer no exercício da docência, de ser um bom formador de professores.

4.3.2 Ser professor formador no Ensino Superior

A concepção dos formadores de professores sobre em que consiste ser docente no Ensino Superior foi considerada difícil de ser sistematizada pelos participantes da pesquisa, que aparentaram certa hesitação em suas respostas, expressando-se da seguinte maneira:

Hum... Difícil heim! (risos). (ES06).

Cada pergunta difícil que você faz heim menina, que isso? (risos). (MP07).

Essa pergunta é complexa! (risos). (MP08).

Ai, não pode pular essa pergunta não? (risos). (PG14).

Nossa, essa pergunta é difícil! (risos). (PI16).

A partir dessas respostas, percebemos a complexidade de fazer tal definição, haja vista a diversidade de enfoques apontados pelos entrevistados que dizem respeito, principalmente, aos sentimentos gerados neles em relação ao papel que desempenham, às situações vivenciadas no cotidiano escolar com seus alunos e às problemáticas percebidas por eles a partir de experiências que tiveram até mesmo antes do seu ingresso na docência e nas licenciaturas (TAB. 43).

Verificamos que somente duas respostas se repetiram nos depoimentos dos professores: “desafio muito grande” foi citado por 3 docentes e “responsabilidade muito grande” por 2. Todos os demais abordaram aspectos diferentes, embora alguns pudessem ser agrupados, conforme será observado no texto exposto abaixo.

TABELA 43 – Concepções dos entrevistados sobre ser professor formador no Ensino Superior (UFU, 2010).

RESPOSTAS	PROFESSORES	%
“Desafio muito grande.”	3	16,7
“Responsabilidade muito grande.”	2	11,15
“Muitas angústias, muitas alegrias e muitas responsabilidades.”	1	5,55
“Fazer o aluno descobrir o eu docente.”	1	5,55
“Contribuir para o desenvolvimento da pessoa em todos os sentidos.”	1	5,55
“Mediar um processo de apropriação do conhecimento.”	1	5,55
“Abrir caminho, dialogar, aprender com os alunos.”	1	5,55
“Formar professores de alto nível de excelência.”	1	5,55
“Ajudar os alunos a se perceberem, a olhar para eles, a entender melhor o porquê estão ali, olhar para frente e saber o que eu estou querendo.”	1	5,55
“São pessoas que são multiplicadores.”	1	5,55
“Tem que dar para os alunos o que tem de melhor.”	1	5,55
“Antes de tudo, você se formar, você estar sempre em formação.”	1	5,55
“É orientar a aprendizagem, orientar a experiência.”	1	5,55
“Criar situações em que os alunos possam se expor e aprender o conteúdo.”	1	5,55
“É ser alguém que desperte, que instigue, que provoque, que desestabilize crenças arraigadas, cristalizadas.”	1	5,55
Total	18	100%

Fonte: Entrevistas realizadas com os formadores de professores no ano de 2010.

Para os participantes, ser formador de professores é um grande desafio por se tratar de uma profissão em que o nível de exigência é alto em relação ao que se espera que o docente consiga realizar metodologicamente junto aos seus alunos, e também em termos de posturas e atitudes que poderão ser tomados como referências para a atuação futura dos graduandos.

E o problema observado pelos entrevistados é que não existem receitas ou fórmulas a serem seguidas diante dos desafios que surgem na ação cotidiana. Os depoimentos abaixo retratam esse pensamento:

Um desafio muito grande em minha opinião. Olha é um desafio porque não é só transmitir, não é só dar o conteúdo, para mim é ser modelo, é ser exemplo, é mostrar comprometimento, é mais do que lecionar [...]. Exige a questão metodológica, exige a questão de leitura, da pesquisa. Eu acho um desafio, mas eu acho muito bom! (DI01)

Primeiro é um grande desafio, é você ir para sala de aula sem ter a menor noção do que vai acontecer, então é um “tiro no escuro.” Por mais que você planeje, ser professor é viver na instabilidade emocional. (risos) Tem hora que você tem vontade de sumir, porque a gente tem... Eu acho que quem gosta do que faz, vai para a sala querendo que dê certo. Então, eu acho que é uma aposta nisso, mas tem horas que é altamente frustrante! (PI17).

Eu acho um desafio muito grande. Significa que o que eu tenho que fazer nessa disciplina é não propor fórmulas, mas sim tentar discutir e desconstruir algumas coisas e lançar algumas tendências para que eles tentem reconstruir dentro do período de tempo do que a gente trabalha aqui com eles. Então eu acho um desafio muito grande formar esse profissional que já vem, entre aspas, “formatado”, ou formado pela escola. Romper isso não é uma coisa fácil, é um processo longo. (DI02).

Os entrevistados demonstram possuir consciência quanto à responsabilidade exigida deles no tocante ao papel que desempenham na formação de futuros professores. De acordo com eles, é importante que o docente tenha um profundo entendimento do conhecimento teórico que será apresentado ao aluno. No entanto somente esse aspecto parece não ser suficiente, sendo que a ação do professor deve se voltar também para a motivação dos discentes, haja vista que muitos destes estão cursando a licenciatura acreditando não ser esta a sua área de interesse.

É uma responsabilidade muito grande (risos). [...] tudo o que você vai falar você tem que ter muito cuidado. Todo o seu conteúdo você tem que estar... muito fundamentado, como se fosse assim, aquilo não pode errar. [...] o aluno cobra isso demais. [...] o que me pergunta, o que eu vou falar para ele vai ter um impacto, um cuidado muito grande com o que eu estou falando para ele. Porque eu estou formando ele para depois ele levar isso para frente, o meu modelo. É isso que eu sinto, uma responsabilidade e tanto. (PE10).

Consiste em muitas angústias, não é só não, muitas alegrias e muitas responsabilidades! [...] eu acho que é uma responsabilidade dupla e eu penso que nosso trabalho é um trabalho meio de motivação [...] você encontra pessoas desmotivadas, desinteressadas e, ao mesmo tempo, outras com perspectivas de uma profissão legal, brilhante, que vai te dar condição de vida. E estar formando gente que está com a expectativa grande do ponto de vista de realização profissional, salário legal, em ter uma casa para morar, ter as suas necessidades mínimas atendidas. (DI03).

A gente se assusta um pouco quando você pensa que aqueles meninos estão sentados ali é que vão ser professores depois. Por várias razões: primeiro porque ele está sem estímulo, ele está sem embasamentos conceituais, ele não entende o que ele vai falar, ele tem dificuldade de falar. [...] Então, essa é uma preocupação que eu tenho. E outra preocupação é a questão do conteúdo, de alguma forma as pessoas tentam separar as duas coisas e essa separação ela é nociva. O menino quando vai ensinar precisa saber o que ele está falando. Ele precisa saber ensinar também. Precisa saber as duas coisas. (PI18).

Não sei, acho que passa um pouco por, como que eu diria, primeiro eu acho que tentar motivar esse aluno a continuar, a realidade que a gente tem hoje é que muitos alunos chegam numa Prática de Ensino tendo dúvida se querem ou não ser professores. Fazem licenciatura pensando “não sei o que vai dar”. Então, talvez isso, chamar a atenção para esse lado mesmo e talvez dizer para esse aluno: “olha, você não vai virar professor com seis meses de curso! Você já vem sendo constituído professor desde quando você nasceu!” Não estou aqui para ensinar ninguém a ser professor, a gente está ali é para tentar

trocar experiência, fazer uma leitura daquele momento que o aluno fica ali na Prática de Ensino, uma regência que é muito curta. Eu acho que é isso, tentar abrir caminho, tentar dialogar, aprender também com eles, mas de forma alguma achar que está aqui a receita, que vão vir aqui buscar a receita, porque não tem mesmo! (risos). Ainda bem que não tem, porque seria muito chato ter uma receita para aplicar em todas as aulas. (MP08).

As faltas de interesse/motivação dos graduandos percebidos por alguns professores nos cursos de licenciatura transcende a questão do que ocorre simplesmente dentro da sala de aula, pois tem a ver com o contexto social, político e econômico que influencia na maneira como é pensada e tratada a profissão docente. Prova disso é que em uma pesquisa intitulada “A atratividade da carreira docente”⁴⁹ realizada pela Fundação Carlos Chagas, em 2008, com estudantes concluintes do Ensino Médio de escolas públicas e particulares de cidades de grande ou médio porte das diferentes regiões do país, as pesquisadoras concluíram que:

as falas dos estudantes em relação à docência e ao “ser professor” foram permeadas de contradições e contrastes. Os sentidos que atribuem à imagem da profissão retratam sempre duas perspectivas de análise. Ao mesmo tempo em que conferem à docência um lugar de relevância na formação do aluno e em que reconhecem a função social do professor, afirmam que se trata de uma profissão desvalorizada (social e financeiramente) e que o professor é desrespeitado pelos alunos, pela sociedade e pelo governo. O mesmo contraste é identificado quando fazem referência ao trabalho docente. Para os alunos, é um trabalho nobre, gratificante, permeado de sentimentos de prazer e satisfação; entretanto, é recorrente nas falas os comentários sobre as dificuldades dessa atividade. Trata-se de um trabalho pesado, que requer paciência, muitas vezes frustrante e que vai além da escola. E, ainda, que consome boa dose de energia afetiva decorrente da natureza interpessoal das relações professor/alunos. [...] Mesmo valorizando o professor e seu trabalho, os alunos que participaram dos grupos de discussão mostram-se pouco desejosos de ocupar suas vidas futuras com essa atividade: ela parece árdua demais se contraposta às suas ambições, necessidades e desejos. (GATTI et al., 2008, p. 5).

Esse estudo contribui para que sejam pensadas alternativas que modifiquem a difícil realidade vivenciada pelos professores, de forma que elas permitam, entre outras coisas, que esses docentes sejam valorizados em termos culturais, sociais e econômicos.

Juntamente com a (ou a falta de) motivação aos alunos, houve aqueles que chamaram a atenção para a necessidade do estabelecimento de uma parceria entre professores e graduandos, situação em que aqueles poderiam contribuir para que estes repensassem seu percurso de formação, não considerando seu início somente a partir do ingresso em um curso

⁴⁹ GATTI, Bernardete A.; TARTUCE, Gisela Lobo B. P.; NUNES, Marina M. R.; ALMEIDA, Patrícia C. Albieri de. *A atratividade da carreira docente*. Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/.../estudos1-4-atratividade-carreira.shtml>> Acesso em: 19 jun. 2011.

de licenciatura. Nesse sentido, o formador atuaria como um parceiro mais experiente, respeitaria aqueles conhecimentos que os discentes já possuem e os incentivaria a buscar novas aprendizagens.

... ser formador é retomar com ele (aluno) tudo que ele aprendeu do núcleo pedagógico desde o 1º período, porque agora eles têm do Pipe 1 ao Pipe 5, mas muito do aluno se descobrir como educador, porque está tendo essa construção do eu docente. Então é fazer, ajudar de alguma forma o aluno a se descobrir como educador. (ES05).

... professor formador, eu acho que é essa questão de você poder estar participando dessa construção, desse pensamento, dessa forma de ser, de pensar junto ao aluno. [...] Ajudar as pessoas a compreender melhor de que lugar elas estão falando, de que lugar que este outro está falando, de como é que a gente pode ir fazendo esse percurso junto a este outro, neste caminhar aí, seja na educação, seja na atuação da Psicologia, onde for, onde tiver pessoas. O conteúdo em si, isso aí qualquer um estudo. Mas eu acho que ajudá-los a se perceber, a olhar para eles, a entender melhor o porquê que eles estão ali, olhar para frente e saber o que eu estou querendo. E entender que o que eles falam, o que eles pensam, a forma de escolher livros, o que eles estão lendo, cada um fala de um determinado lugar. (PE11).

Eu acho que ninguém forma ninguém, a gente forma, a gente contribui, eu acho que a pessoa se forma e a gente contribui, porque todo mundo aprende com todo mundo. Então, o que é ser professor formador: eu acho que é orientar a aprendizagem, orientar a experiência; eu acredito muito na formação como experiência; a pessoa vivendo e as coisas que marcam que vai nos delineando, que nos define. [...] é a gente poder contribuir com aquele que a gente está formando desse jeito, assim, podendo orientar, podendo estimular reflexões, porque às vezes ele sabe muita coisa e não sabe que sabe, e fazê-lo aproveitar o curso, que as coisas que ele está aprendendo aqui ele não vai aprender em outro lugar, da mesma forma que ele está aprendendo hoje, ele não vai aprender amanhã, que amanhã é outro dia em termos históricos e sociais. Então, eu acredito no professor formador desse jeito, e enquanto formador, eu também sou “aprendente”, porque eu também estou aprendendo com meus alunos. (PI16).

Ao agir dessa maneira, o formador de professores assumiria o papel de

alguém que desperte, que instigue, que provoque, que [...] desestabilize crenças arraigadas, cristalizadas, [...] [é] desestabilizar aquela visão ou determinadas visões, ou propiciar essa passagem de um senso comum para um conhecimento mais elaborado, mais científico, acadêmico. (PG14).

Contrariamente à concepção apresentada acima e às expectativas que orientam as propostas de formação docente hoje, ES06 apresentou uma visão voltada para uma atuação mais tradicional do professor, em que ele agiria direcionando a aprendizagem de seu aluno e, conseqüentemente, a formação deste, dando a entender que o discente não teria participação nesse processo: “... eu acho que é tão profundo isso, é você contribuir para o desenvolvimento

da pessoa em todos os sentidos, dar uma formação, é você dar uma trajetória mesmo, dar um rumo, uma diretriz.”

Dentro dessa perspectiva mais atual, alguns docentes também apontaram que ser formador pressupõe uma contribuição para o desenvolvimento do graduando em todos os sentidos, mas ressaltam que a formação precisa ser contextualizada. Ou seja, o professor poderia refletir com o discente não somente o conteúdo, mas os contextos social, cultural, econômico e político do qual fazem parte e quais são as influências destes em seu (futuro) trabalho cotidiano, considerando-se a importância da participação enquanto agentes de transformações sociais.

E, para mim, ser um professor que forma professores, eu acho que é um pouco como que eu me vejo como professor, [...] eu acho que eu tenho que possibilitar ao meu aluno que ele tenha um conhecimento da educação nesses contornos da política educacional, da gestão escolar, que é a disciplina que eu trabalho. [...] É contribuir com essa formação desse futuro professor nesse sentido, de perceber que a educação é alguma coisa, é um projeto que se compõe determinado por diversas interveniências, sejam elas políticas, econômicas, sociais, culturais, institucionais, pessoais, e que tem um arcabouço político, jurídico, educacional que dá sustentação a isso. E eu acho que isso é fundamental, para que esse futuro professor saiba que a aula dele, o chão ali da sala de aula dele, também é determinado por isso, que ele não está solto, descolado desse contexto, deste projeto de sociedade, que a gente tem uma educação sendo levada a efeito. (PG14).

No caso de formação de professores eu sempre digo para eles que o meu objetivo é formar professores de alto nível de excelência. Que tenha consciência dos desafios da profissão dele, que tenha habilidade para superar as dificuldades, superar os desafios e conseguir transmitir para os alunos não só os conteúdos conceituais da disciplina, mas também dar aos alunos formação cidadã, dar aos alunos uma formação técnica e teórica dentro daquilo que lhe interessa. (MP09).

A formação continuada do próprio professor das licenciaturas foi enfatizada, bem como a sua empatia ao colocar-se no lugar de seu aluno e estabelecer uma cumplicidade que favoreça a relação docente-discente e, conseqüentemente, a aprendizagem do graduando:

Mas ser professor formador no Ensino Superior é antes de tudo você se formar, você estar sempre em formação. Você não se colocar numa posição acima de alguém que você está formando. Você sabe que tem uma quilometragem! Mas é ficar num nível muito próximo do aluno, é quase ver você como se você fosse aluno. [...] é uma coisa de quase que tentar fazer o aluno sentir o que você está sentindo, se entusiasmar com o que você se entusiasma, pensar um pouco a partir de coisas que você pensa. (PG15).

A maioria dos participantes desta pesquisa apontou que escolheram a área de formação de professores por gostar daquilo que fazem: de ministrar aulas, de trabalhar com aqueles que estão se formando, de ler, de estudar.

Não sei! Olha, eu adoro fazer o que faço, ser professora. Eu já recebi convites para coordenar projetos grandes, eu falo: “meu negócio é ser professora!”. Eu fico pensando naqueles que estão lá, porque eu dei aula no estado durante mais de 8 anos, eu sei o que é estar na escola, eu sei o que é estar ali. Então hoje aqui eu penso que o meu objetivo é fazer alguma coisa para aqueles que estão formando. Não sei, não tenho claro por que C.. Eu acho que eu gosto disso, não sei por que! (ES06).

Eu gosto disso, apesar desses problemas que a gente tem, que a gente sabe que vai ter outros, mas eu adoro falar, eu gosto de ler, eu gosto de estudar, eu gosto de discussão em sala [...]. Então por que me tornei? Pelas experiências com os meus professores, achei legal assim, nossa doutor, mestre, professor universitário. Eu achei melhor do que, por exemplo, quando eu trabalhava em S. S. eu ficava lá apitando jogo: falta, tiro de meta, não sei o quê. E eu falei assim: gente, não é isso que eu quero, entendeu? Então, eu descartei experiências anteriores e busquei algo que me fizesse ficar contente com o que eu fazia, então o que eu fazia antes não me fazia totalmente feliz. (PI17).

Alguns participantes acreditam que seu percurso na docência foi o que os levou ao trabalho com a licenciatura, ressaltando assim todo o processo como constitucional do seu ser professor formador.

Eu acho que foi uma coisa que foi levando à outra. E me parece que eu fui me tornando professora, gostando, aquelas experiências que te contei, mesmo ainda não sendo professora, eu fui me identificando e, de repente, também como professora de futuros professores parece que foi só complementando, uma coisa levando à outra. Assim sem pensar muito, parece que é isso! (DI03).

Acredito que é um processo! Eu não teria instrumentos para te dizer “sempre sonhei em formar professor!”, é um processo. (PG13).

Houve, ainda, docentes que atribuíram a profissão deles a situações pontuais que lhes aconteceram enquanto alunos em seus cursos de graduação:

Foi mais pelo PET porque eu participei do PET, Programa de Educação Tutorial durante a minha graduação. Então, desde o 1º período eu tive contato com atividades de ensino, o que despertou em mim essa vontade de ser educadora, de ensinar, de ter o gosto de ver alguém aprendendo por meio da minha fala, do meu fazer. Foi o PET Biologia, durante 4 anos, que foi a minha maior influência. (ES05).

Achei legal a oportunidade de ser docente. Desafiadora! Isso começou após meu ingresso na faculdade. [...] Achei que seria mais interessante ser docente que ser escriturário. (MP09).

Os formadores de professores, apesar de serem conscientes das dificuldades pelas quais passam no exercício de sua função, parecem envolvidos com o trabalho que desenvolvem considerando-o desafiador. Alguns afirmaram não ter optado pela carreira nessa área, mas a sua trajetória pessoal, acadêmica e profissional contribuiu para que esse fosse o

caminho a ser seguido. Além disso, a constituição de sua identidade profissional ainda está em construção, visto as hesitações apresentadas ao falarem sobre em que consiste ser professor formador. Mas, considerando-se que esse processo está em constante transformação, ao docente cabe o papel de participar ativamente deste para assim promover seu desenvolvimento profissional e a aprendizagem da docência.

4.3.3 Os processos de aprendizagem e ensino dos formadores de professores

A maneira como o formador aprende não é vista pelos entrevistados como diferente da visão de outras pessoas. Eles acreditam que todos começam a aprender antes de seu ingresso na escola, nos diferentes contextos dos quais fazem parte, utilizando-se de recursos variados e independentes da presença ou não de outros indivíduos.

Eu acho que o professor formador, eu acho que o ser humano aprende da mesma maneira, de várias maneiras. [...] de maneira rica, por isso a gente tem “n” possibilidades para ajudar as pessoas a aprenderem. Nós aprendemos sempre, a gente aprende no corredor, a gente aprende no diálogo aqui, a gente aprende na pesquisa, a gente aprende estudando um texto, a gente aprende ouvindo uma palestra, a gente aprende em um debate professor e aluno, a gente aprende em trabalho de grupo ali conversando, junta o grupo, forma e vamos fazer. Só que nem sempre estamos atentos para esses momentos de aprendizagem, situações de aprendizagem, *insights* de aprendizagem que a gente tem de diversas formas. (DI03).

Ele aprende igualzinho a criança aprende. Eu acho que todo mundo aprende de um único jeito, que é mergulhando no contexto histórico-social que ele vive. [...] Assim, o ser humano aprende porque ele está mergulhado numa determinada cultura, num determinado contexto social. Quando eu levo lá para o aluno um novo texto, eu preciso é conhecer um pouco a realidade desse aluno, procurar mapear um pouco o que daquele conhecimento que eu estou tentando apresentar ele já sabe, para que a gente possa começar a estabelecer vínculos com essa realidade e ele, então, se apropriar disso de uma maneira mais abstrata com raciocínio mais abstrato, mais intelectual, que é o que o Ensino Superior deseja. (MP07).

Um número significativo de participantes enfatiza a prática como essencial para a aprendizagem do formador de professores e argumenta que é por ela que eles poderão adquirir os saberes e habilidades necessários para a sua atuação. Em nossa concepção, por ser uma prática social, a prática docente precisaria estar alicerçada em uma teoria que oriente as ações do docente e ofereça subsídios para as suas atividades. (CAMPOS, 2010). Dessa forma, defendemos a necessidade de que haja uma reflexão por parte do professor em relação à teoria e à prática, condição essencial para uma atuação de qualidade.

Alguns aspectos são valorizados por alguns entrevistados juntamente com sua ação prática: o contato com os alunos, a aprendizagem em seu contexto de trabalho, o respeito à personalidade de cada um e a supervisão de alguém mais experiente.

... eu aprendo ensinando, eu aprendo estudando, eu aprendo observando, eu aprendo participando de eventos, eu aprendo quando o aluno questiona, eu penso que o formador ele aprende em serviço, trabalhando, em contato com os alunos! (ES06).

Fazendo! Aprender mesmo, só fazendo, porque você até não tem como falar como fazer porque cada um faz de um jeito, cada um tem um estilo, cada um tem uma forma assim de fazer aquilo dar certo, porque eu não posso dizer para um professor que tem uma personalidade completamente diferente da minha, que tem uma postura totalmente diferente da minha, que comporte como eu faço e vice-versa. A gente tem elementos pessoais que a gente precisa respeitar. Eu acho que saber mesmo, só fazendo, você vai construindo isso à medida que você vai vivenciando. (PI18).

Fazendo. Fazendo. No embate do dia a dia. [...] Porque é tudo muito inusitado! É muito legal saber a teoria, precisar da teoria, precisa. É aquela coisa da pesquisa, a aula tem que ser discussão do texto, tem que juntar a teoria com o resultado. É ter uns *insights* porque ali na disciplina você vai ter uns *insights* para poder fazer, e eu acho isso fortíssimo na prática mesmo. [...] então a gente só aprende fazendo. Mas para fazer a gente tem que ter a supervisão de alguém que já tem mais experiência. Não é que sabe mais não, é que tem mais experiência. (PE12).

ES04 parece discordar do discurso apresentado pelos colegas ao questionar a importância dada à prática na aprendizagem da formação docente. Para ele, o formador aprende “primeiro pela sua experiência em sala de aula, que você já tem, e depois com estudo. Só prática não vai te levar a ser formador de professores, você tem que estudar.”

A história de vida do docente apareceu como fator que influencia na ação realizada por ele, aspecto este considerado componente da maneira como o formador aprende. DI01, assim, aponta não somente a formação profissional em seu depoimento, mas também a pessoal, que possibilitará ao professor refletir sobre suas ações e ressignificá-las.

... Eu acredito que ele aprende trazendo um pouco da bagagem, da história da vida, eu acredito nisso, nessa questão da formação, dessa formação pessoal e profissional. E eu acho que ele aprende muito com sua prática, porque ele tem um olhar apurado para observar a sua prática, então dá errado a gente refaz... (DI01).

As duas maneiras de aprender demonstradas por PG15 se diferem das expostas até o momento, pois enfatizam os processos formais de formação continuada (pós-graduação) e a pesquisa, o estudo fora desses contextos, ou seja, por curiosidade, interesse e não como exigência:

Ele aprende por algumas etapas previstas na sua capacitação, na sua qualificação que são aquelas formais. [...] curso de especialização, você tem mestrado, você tem doutorado. Mas tem uma dimensão na aprendizagem da formação do professor que não que eu não vejo dentro dessa formalidade, mas de uma atitude que você tem com seu próprio metiê, com suas disciplinas, que é estudo, é pesquisa, mas é uma pesquisa aleatória, uma pesquisa por curiosidade, não é uma pesquisa por ter que fazer uma pesquisa. Por curiosidade ou por gosto, é uma coisa que você não faz não para ser um bom professor, é uma coisa que você faz para você. Outra coisa que eu acho é você fugir da especialização, da especialidade. [...] É você buscar referências em outras áreas, que tem tudo a ver com o que você faz, embora não tão claro. Eu sou contrária a qualquer especialidade, eu acho que, de vez em quando, seria bom um professor que mude de área, que tente uma outra experiência. (PG15).

No que se refere ao conceito de ensinar, os entrevistados nem sempre o apresentaram de maneira direta. ES05 assim se manifestou: “ensinar? (pausa) Gente, não é uma coisa fácil de responder o que é ensinar (risos).” Outros demonstram preocupação em seus depoimentos ao expressarem que “ensinar é um grande desafio!” (PI17), considerando-a uma tarefa que “a gente tenta todo dia” (DI01), mas que, por outro lado, “é algo que você não tem certeza se você fez, se você conseguiu” (PI17), “se é que alguém ensina alguma coisa a alguém.” (PG14).

Os formadores de professores afirmaram assumir no processo de ensinar um papel de participação, de intervenção junto ao discente, contribuindo para que “ele consiga compreender a realidade, e saiba sair ou enfrentar situações problemáticas...”. (ES06). Durante o percurso é relevante que seja considerado “como você consegue problematizar com os alunos o que eles vão fazer com o conhecimento que estão tendo.” (PG13).

Para que esses objetivos sejam alcançados não é necessário trabalhar somente o conteúdo com os discentes, conforme nos aponta o depoimento abaixo:

... ensinar eu acho que é auxiliar a conjunção de algumas coisas na pessoa e eu repito: eu não acho que seja só conteúdo. Aí eu tenho que concordar com os autores que falam em atitude, em comportamento, em procedimento. Eu acho que ensinar é mostrar caminhos de como é possível se fazer alguma coisa, e eu, particularmente, acredito que só ensina, só tenta, ou ousa dizer que ensina, quem realmente já ensinou, eu acho que precisa ter entrado na sala de aula, precisa conhecer a realidade, acho que é isso. (DI01).

Nessa perspectiva, o ensinar se relaciona com as experiências já vivenciadas pelo docente que são utilizadas como um fator que o instrumentaliza para o trabalho na formação de seu aluno, formação esta voltada para o desenvolvimento de atitudes e comportamentos necessários ao bom professor.

O papel de facilitador da aprendizagem do aluno também foi lembrado pelos docentes que assim expuseram: “ensinar... (pausa), eu acredito que seja facilitar ao aluno aprender algo (pausa).” (ES05) e, ainda, “eu acredito que ensinar é você criar estratégias, você pensar em formas para que a pessoa possa aprender alguma coisa, possa aprender algo específico.” (PI18).

O conceito de ensinar foi abordado pelos docentes a partir de suas experiências e atuações como formadores de professores, com comentários sobre a maneira que utilizam esses mecanismos com seus alunos, de forma que possam contribuir para a aprendizagem destes. Em alguns depoimentos, observamos duas posturas opostas assumidas pelos entrevistados: uma em que o professor se coloca como parceiro do graduando, oferecendo-lhe caminhos, mas também o incentivando a buscá-los de forma autônoma, sendo esta, portanto, uma relação em que ambos aprendem:

Ensinar, eu acho que é aprender a ensinar. [...] Não sei se a gente que ensina! Sinceramente eu não me vejo ensinando ali para o meu aluno, sinceramente não me vejo! [...] Eu me vejo como um professor que chega na sala de aula, que disponibiliza determinados textos que são escolhidos de acordo com o critério político, com critério metodológico, com critério teórico, que é meu e eu escolho esses textos, que eu disponibilizo e que eu tento abrir uma discussão, levantar uma discussão, encaminhar uma discussão a partir destes textos, destes conteúdos que estão presentes nesses textos. [...] me vejo muito mais como esse parceiro, é um jargão também que eu vou usar, nessa construção de conhecimento do aluno. Acho que eu estou ali para isso, para amparar, para fazer algumas pontuações, para reforçar algumas coisas, para ponderar outras, mas não me vejo como um “ensinador”, digamos assim, entre aspas, mas eu me vejo um professor, e para mim ser professor é isso. (PG14).

Em continuidade à ideia anterior, temos outra postura em que o professor seria a figura central no processo de ensino-aprendizagem, e o discente seria passivo e percebido como mero ouvinte de aulas expositivas em que as trocas não seriam incentivadas.

Acho que primeiro: ensinar é ter a capacidade de chamar a atenção para si como aquele que ensina. Eu tenho dificuldade, por exemplo, [...] de por meus alunos para ler texto enquanto eu fico coordenando, porque a impressão que tenho é que eu não estou fazendo nada. Então, as aulas para mim, o ensino estão cada vez mais concentradas na minha pessoa. O que não quer dizer que não esteja concentrada na atividade do aluno, mas eu concentro muito para mim, porque como eu acho que é muita responsabilidade, eu procuro, eu estou ficando assim mais autoritária. Eu gosto muito de dar aula como se fosse palestra, como se fosse uma fala, não sei se é porque eu admiro demais quem faz isso. [...] Eu gosto de falar, eu fico o tempo todo. Eu acho que ensinar é isso! (PG15).

Podemos afirmar que tal forma de pensar o ensino estaria na contramão das propostas atuais e daquelas em que acreditamos, que apontam para a importância do estabelecimento de relações interpessoais entre professores e alunos e entre alunos, condição essencial para o desenvolvimento da aprendizagem destes últimos. PE11 parece comungar dessa opinião, pois afirma que o ensino deveria acontecer “de uma forma não só pela preleção, mas que isso que você está falando dê significação a esse outro e ele possa ir amarrando com a bagagem que ele já traz.” (PE11). Dessa maneira, nota-se uma relação de importância com o outro, no caso o discente, que, conseqüentemente, irá permitir ao professor reflexões sobre sua prática, buscando atender às necessidades formativas do estudante.

Em outra vertente, PI16 demonstra sua preocupação por não ter ainda conseguido se desvincular da postura mais autoritária perante aos alunos:

... mas é isso que eu acho, por exemplo, eu trabalho muito com, no caso das leituras de texto, os alunos trazendo, quando é leitura de texto eles trazendo as suas compreensões do texto, aí eu exponho a minha. Eu tenho tido um pouco de cuidado da minha palavra não ser a última [...]. A gente, por mais que tenha sempre cuidado, a gente sempre dá a última palavra. (PI16).

Foi quase unanimidade entre os entrevistados a concepção de que o professor aprende a ensinar não somente na universidade, mas em diferentes espaços e momentos de sua vida nas relações que estabelece com as outras pessoas:

... eu acho que se aprende a ser formador com a sua história de vida também, com as coisas que você vive na sua casa, na sua família, em outras instâncias profissionais, acho que é um todo, você aprende não só na universidade, mas na sua trajetória de vida como ser humano, nas suas relações humanas. (ES06).

... acho que onde é em qualquer lugar você pode aprender ensinar. E já falei, desde que nasce, nas experiências da escola, ele já está aprendendo. Já tem um modelo ali e está aprendendo, está fazendo uma leitura do que é ser professor. Na faculdade ele vai receber outras orientações, outros discursos, mas acho que aprende em qualquer lugar. (MP08).

... eu acho que também não é só em um lugar. Eu não acho que eu me formei professora só aqui dentro do curso de Pedagogia, só no mestrado, no doutorado, na academia, na instituição escola. Eu acho que eu também me formei professora na vida. Então, eu acho que a gente aprende a ser professor no sindicato, [...] na discussão política, de enxergar a realidade. A gente aprende nos movimentos, nos grupos, nas comunidades, na igreja, na família. (DI03).

A prática também foi apontada pelos professores como uma forma de aprender a ensinar, sendo que essa ação precisaria, segundo eles, ser pensada, revista, analisada para

assim dar lugar a novas alternativas. Essa perspectiva nos remete a Freire (1999, p. 39) que ressalta como fundamental na formação docente

o momento [...] da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. ... Quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser, de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar [...].

Diante dessa perspectiva, temos logo abaixo os depoimentos dos entrevistados que acreditam na prática e nas possibilidades de transformações:

Quando ele tem capacidade de fazer reflexões sobre a vida. [...] Na prática! É lógico que não é uma prática descolada da teoria. Eu falo para você de prática enquanto articulação teoria e prática mesmo, o conceito maior. É um processo, é uma dialética constante, você se transforma. (PG13).

Eu acho que o professor aprende a ensinar, ensinando. Eu não tenho certeza se o professor aprende a ensinar com alguém dizendo para ele como ele deve ensinar. Por experiência não, porque a não ser que isso fique marcado na sua cabeça e você depois esqueceu aquilo, introjetou. Eu não acredito nisso, nesse tipo de menção de aprendizagem de alguém que te deu algumas regras e você fixou em algum lugar. Eu acho que ensinar você aprende na socialização do trabalho. Com a ajuda desses saberes, mas são saberes que vêm depois, no desafio, naquilo que não dá certo, que você revê, que você busca, eu acho que é por aí. (PG15).

Eu sempre acreditei por questões ideológicas que era na prática, na prática exatamente da maneira como eu disse, errando, vendo que isso não funciona, que esse livro não dá certo, que essa forma de fazer está errada ou que isso é ótimo. Mas agora fazendo pesquisa, eu acho que a pesquisa ajuda, eu tenho observado que passa pela pós-graduação. [...] Eu acredito que o fato de você continuar estudando é a maneira que te permite pensar sua profissão. [...] Eu acredito nessa formação continuada que passa pela questão das pós-graduações, e desse exercício de reflexão sobre como é que você vai fazer para aquilo funcionar. [...] O onde acho que é muito a prática e o espaço da universidade. (DI01).

De acordo com todas as informações apresentadas até o momento, defendemos a concepção que considera a reflexão sobre a prática como uma possibilidade de apreensão de novos conhecimentos. Mas é importante enfatizar que “esse processo pressupõe aceitação e negação de modelos, o confronto de idéias e teorias em um movimento dinâmico.” (CAMPOS, 2010, p. 225). Ao realizá-lo dessa forma, ele poderá contribuir para “o desenvolvimento profissional do professor e para o processo de ensino e aprendizagem.” (idem).

Observamos que nos depoimentos dos participantes, a socialização do trabalho e a formação continuada (pós-graduação) surgiram como componentes do aprender a ensinar e também como aspectos importantes que contribuem para a formação.

Para PG15, o professor não pode acreditar que sua formação acontece somente durante o período de seu curso de graduação, sendo que ela deve, portanto, ser concluída juntamente com este. Essa entrevistada apresenta três etapas que, em sua concepção, fazem parte do processo de formação de todo docente: biografia escolar, graduação e socialização do trabalho. Vejamos:

O próprio professor e isso é muito comum na Pedagogia, ele dá uma importância exagerada à formação dele na graduação. [...] Não, que eu não tenha valor, mas é um valor limitado. Tem uma autora que eu sempre menciono que se chama Maria Cristina da Vini, escreveu um livro relacionado à tese de doutorado dela, ela é argentina, e ela diz o seguinte, e eu concordo plenamente: “A formação de um professor ela envolve pelo menos três etapas que não têm fim, algumas têm outras não, uma é a biografia escolar desse graduando, a outra é a graduação propriamente dita, quando a gente fala formação de grado, em castelhano, em espanhol e a outra é a socialização do trabalho, que é o que você continua aprendendo depois que você está trabalhando.” A questão que os alunos costumam achar é que a formação deles acaba no dia em que eles formam. (PG15).

A ênfase na relevância da formação continuada também foi apontada por PI17 e MP07 que comentam sobre o papel das instituições nas quais o professor atua, considerando que o desenvolvimento profissional dele deve ser garantido dentro desse espaço e, ainda, nas possibilidades que são oferecidas para que ele possa refletir sobre sua prática cotidiana e, dessa forma, propor mudanças.

... acredito que o importante é a visão de formação continuada, de não finalidade nessa formação. É ter um espaço de formação desse professor na escola, na universidade, que o professor tenha espaço para discutir, por exemplo, [...] os problemas que você tem na docência, se o outro tem esses problemas, se não tem. [...] Como garantir isso institucionalmente? O curso deveria ter esses espaços. Alguns cursos até falam nas reuniões acadêmicas. Esse espaço para pensar a prática, para discutir com os iguais, com os diferentes se quiser também. (PI17).

[...] Já acho que isso é consciência de todo mundo que deve haver uma formação continuada. [...] a formação continuada vai fazer resgatar [...] esse estudo estabelecido, as diversas disciplinas da formação do aluno de Pedagogia na prática cotidiana e aí, então, dialogar por que aquela prática não dá? Por que essa receita não dá? Por que é você que tem que compreender o objeto que você está estudando para poder propor atividades significativas para o seu aluno? (MP07).

Na concepção dos entrevistados, os professores também podem se formar a partir da díade teoria e prática e ressaltam que os dois aspectos precisam estar interligados juntamente com a necessidade de reflexão sobre os trabalhos docentes realizados:

Com estudo, com reflexão, pegando experiências de sua própria prática, relacionando sua prática com esses estudos, com a teoria, sugerindo algumas mudanças, ouvindo, sugerindo. Então a formação, acho que ela nasce daí. Estabelecer uma relação de confiança, que ele confie no que você tá falando e essa fala fundamentada sempre na teoria. (ES04).

Na faculdade, com disciplinas teóricas, nas práticas, estágio. Tudo isso forma um professor! O caminho é esse! (MP09).

Acho que a base teórica ela é muito importante, então conhecer os elementos da didática, conhecer o que os educadores colocam, os pensadores. Isso é uma coisa importante? É, mais a vivência da docência e com reflexão, é aí que se forma o professor, a meu ver. Teoria e prática e reflexão. (ES05).

A questão do lugar da teoria e da prática na formação do professor tem sido discutida há tempos, e ora a importância recai sobre um aspecto, e ora sobre outro. DI01 reconhece a importância dessa relação, mas a ressalta, juntamente com a experiência do professor na sala de aula, como essencial para a sua formação.

Honestamente falando para você: lá na sala de aula. [...] acho que só se forma professor chegando no chão da sala de aula. Eu acredito que a gente tenha que ler, eu faço todo esse exercício, mas, ficar, só, eu não diria que separar teoria e prática, não é isso, mas ficar só nesse plano das leituras sem ação. Eu acho que você só se forma professor sendo professor lá dentro da sala de aula, encarando os alunos, eu digo muito isso lá na Didática, eu dou uma atividade para eles darem uma aula em escola real, com aluno real [...]. Claro que ninguém entra com senso comum, é preciso de leitura, de bagagem, questões metodológicas, mas é na sala da aula, em minha opinião. (DI01).

Houve pessoas que apresentaram uma perspectiva mais ampla de como se forma um professor, acreditando que isso se dá a partir de todas as experiências que o aluno já teve em sua trajetória de vida. MP08 chama a atenção para o fato de que esse processo de construção é contínuo, visto que suas vivências precisam ser sempre refletidas, contextualizadas e, em muitos casos, ressignificadas.

... todas as histórias de leitura que você teve ao longo da vida, as experiências de escola, experiências dentro de casa do que é escola, do que não é escola, as experiências da faculdade, das concepções que você vai ter, que você vai ser exposto, vai discutir. Agora, não é uma coisa automática! Você fala, às vezes, a gente se pega fazendo coisas que você criticava, porque nós somos construídos por todos esses outros saberes. A gente acha muito tradicional e se pega fazendo a mesma coisa (risos) com o aluno dentro da sala, às vezes. Então, eu acho que são muitos fatores, por estar na sociedade, por estar em casa, por estar na igreja, por estar em qualquer ambiente, você vai se constituindo como professor. Em todos os discursos, acho que a formação dentro de uma universidade, ela é interessante para trazer isso, as teorias, talvez um novo olhar na prática, tentar fazer algum deslocamento, mas não é só isso. Entendo que ele já é um professor antes de

tudo e vai continuar sendo um processo em construção sempre, porque senão não tem sentido, se ele achar que está pronto! (MP08).

Voltando-se para o que acreditam ser desafios para o alcance de uma formação adequada para os seus alunos, alguns dos professores entrevistados sugerem algumas questões que precisam ser buscadas por aqueles que participam desse processo formativo. São elas:

Uma delas eu penso que é ajudando os alunos a compreender a importância da sua autonomia. [...] um outro desafio é esse, é a gente propiciar (para os alunos) diversidade, outras culturas, outras experiências gratificantes. (DI03).

[...] eu acho que a formação de professores tem que estar preocupada com essas três coisas: saber da formação básica, ensinar com seriedade o conteúdo e dar oportunidade para ele de ser docente, pelo menos brincar de ser docente, porque brincando de ser docente que ele vai aprender a ser. (PI18).

Segundo Cunha (1998), há uma tendência de o docente apontar aspectos que gostaria de aprofundar em sua própria formação como importantes para a formação de todos os professores. Se partirmos desse pressuposto, e tomarmos como referência o discurso apresentado pelos participantes nesta pesquisa, as necessidades formativas de todos estariam voltadas para o desenvolvimento de pessoas mais autônomas que possuíssem conhecimentos mais amplos e de outras naturezas; de indivíduos que tiveram a oportunidade de, em sua trajetória, experimentar situações que os permitisse obter um preparo adequado para o ofício docente, de forma que estivessem prontos para lidar com os imprevistos e com as situações que todo o contexto de ensino-aprendizagem possa apresentar.

4.3.4 As características, os saberes e as práticas dos formadores de professores

O bom formador de professor foi compreendido com base em características pessoais, sentimentos vivenciados, saberes próprios da docência e relacionamentos interpessoais. Alguns participantes o descreveram com as seguintes características: dedicação, ética, responsabilidade, compromisso com a educação e ser bom no seu ofício.

Primeira coisa ser ético, responsável, ter compromisso com a formação, com a educação mesmo. E acreditar que o mundo pode ser um lugar melhor. [...] E tem que saber fazer, C., porque é assim, você só pode ensinar aquilo que você sabe, de certa forma. (PE12).

... é a pessoa que gosta de ser professor. Mas não é porque ser professor é bom, em tudo que implica ser professor, você é professor, você assume

aquilo como sendo a sua profissão. Essa coisa da dignidade de ser professor, fazer bem feito aquilo que você tem que fazer. (PG15).

Eu acho que esse ser bom professor, é a dedicação. O cara não vai dominar toda a Matemática ou todo o conteúdo da Matemática, mas ele precisa ultrapassar, ele precisa estudar, se dedicar, não só em conteúdo, em metodologia, mas na relação aluno-professor, na relação de construir a escola, toda nessa perspectiva. (ES04).

Para outros, o bom docente é considerado aquele que possui uma relação positiva com os seus alunos, para além do conhecimento teórico que traz consigo. Para isso, precisa ser sensível aos discentes, conhecê-lo, respeitá-lo, ter amizade, ser flexível e saber ouvi-los.

Um bom formador, eu acho que além dele ter que saber um pouco sobre um núcleo específico, núcleo pedagógico, teoria sim é muito importante, mas é muito importante ele estar sensível ao aluno, ao que o aluno viveu, ao que o aluno refletiu, para assim ele poder intervir. [...] ajudar o aluno a amadurecer. (ES05).

Ele precisa gostar do que faz, não precisa amar ninguém. [...] Acho que quem é professor tem que ser consciente de que vai trabalhar com seres diferentes um do outro, que nem todos vão agradá-lo, mas que ele precisa ter um olhar de respeito para todos eles. É uma busca constante de resgatar a história desse aluno para que ele se aproxime cada vez mais desse aluno, porque a característica fundamental para mim do ato de ensinar é a relação positiva entre professor e aluno. [...] Eu acho que o bom professor precisa ter, acima de tudo, o respeito com o ser humano, precisa ter interesse pelo outro, buscando a sua história de vida, e se ele tem isso é conseqüente que ele tenha também que busca pelo saber... (MP07).

... talvez passe um pouco por um professor que seja aberto, que não chegue querendo impor, que seja exigente até um certo ponto, mas que também coloque responsabilidades nos alunos, você não vai controlá-los, não tem como. [...] Mas a questão da amizade e respeito, eu acho fundamental, que não passa pelo conteúdo, e que afinal das contas a gente aprende muito mais pela identificação mesmo com o outro. [...] Eu acho que passa um pouco por isso: de respeitar, de saber dialogar, saber se colocar na posição do outro, ser flexível também, estar aberta a fazer mudanças no planejamento, talvez a necessidade do outro. (MP08).

A experiência de já ter lecionado e conseguir estabelecer uma relação entre o referencial teórico e suas vivências práticas também conferem o *status* de bom profissional ao formador de professores. De acordo com alguns docentes, essa vivência contribuiria para que o graduando das licenciaturas conhecesse sobre a realidade da sociedade na qual está inserido, da escola, da sala de aula, de seus futuros alunos:

Aquele que consegue articular leitura com realidade, aquele que já esteve na sala de aula, aquele que traz exemplos práticos no sentido de ter vivenciado e não só de ter lido, de ter visto, de ter enfrentado, “amansado aqueles leões” na convivência de todo dia, eu penso que um bom formador é aquele que

tem as competências, não só pedagógicas, mas experienciais do que é a docência. (DI01).

Um bom formador ele precisa ter experiência, porque um bom formador ele não dá para ser um bom formador só com livros. O bom professor também não basta ter só títulos. Para ele chegar a ter, eu acho que ele precisa passar sim pela experiência de sala de aula, de estar ali e vivenciar. [...] O formador precisa disso, ter conhecimento, competência nessa parte de conhecimento teórico e prático. Eu vejo que ele tem que conhecer bem a política educacional, o que influencia nessa política educacional, esse professor ele está inserido em qual contexto? Ele precisa ter essa noção macro de contextualização desse profissional política e econômica, precisa ter conhecimento e eu defendo o desenvolvimento humano sim para ele poder justificar muitas vezes as práticas, as dificuldades que os professores enfrentam, ele dá conta de justificar porque o aluno é dessa forma. [...] Então, eu acho que ele passa por aí também, técnicas, competência, experiência. (PE11).

Dentro dessa perspectiva, o formador teria condições de ajudar o discente a pensar sobre a realidade da profissão, entendê-la e, assim, contribuir para as transformações que ela necessita.

Eu acho que aquele que consegue fazer os alunos estudarem e parar um pouco para pensar sobre a realidade, sobre a dura realidade de ser professor. [...] eu acho que o professor bom é aquele que consegue provocar no sentido de fazer os alunos olharem para a realidade. [...] problematizar a realidade [...], entender o que é a realidade, o que a realidade precisa, entender como a realidade se tornou o que é. Então, o nosso desafio é fazer os nossos alunos perceberem isso, estudarem, tentar dialogar com o conhecimento que está historicamente construído, para continuar construindo. (DI03).

Ao agir dessa forma, o formador estaria enfatizando a dimensão política no exercício da docência universitária, possibilitando que os alunos possam discutir sobre “os aspectos políticos de sua profissão e de seu exercício nesta sociedade, para nela saberem se posicionar como cidadãos e profissionais.” (MASETTO, 1998, p. 25).

A importância de saber sobre o conteúdo a ser ministrado também foi apontado por alguns participantes como uma característica do bom professor formador. No entanto eles deixaram claro que somente esse tipo de conhecimento não é o suficiente, sendo que o profissional precisa estar também voltado para o contexto social, econômico e político no qual está inserido, além de se atentar para o graduando, para as aprendizagens que este está desenvolvendo no processo formativo. Segundo os entrevistados, é necessário:

... um professor que pense para além do conteúdo, um professor que entenda que o conteúdo dele está conectado com outras questões sociais, econômicas, políticas. Um professor que não pense só no aspecto técnico desse conteúdo e que leve em consideração esses e outros aspectos. [...] um bom professor é aquele professor que prepara bem suas aulas, que se

compromete com o que faz, um bom professor é aquele que está “atenado” com o que acontece no mundo acadêmico, no mundo fora da academia também. Um bom professor é aquele que consegue estabelecer um diálogo da disciplina dele com o Projeto Pedagógico do curso dele, da universidade. Enfim, um bom professor é aquele que não persegue aluno, [...] aquele que não guarda rancor, é aquele que não quer descontar no aluno, é aquele que não quer se vingar do aluno, mesmo sabendo que o aluno, muitas vezes, quer se vingar dele. (risos). (PI17).

Bom domínio do conteúdo, alguma tolerância, porque o professor que sabe o conteúdo para ele... Um pouco mais de tolerância é melhor... [...] ele tem que extrair do estudante um pouco mais, ele tem que fazer o estudante questionar, tem que estar certo de que ele consegue falar daquilo que ele está aprendendo, tem um exercício maior, tem que ter uma desenvoltura maior para poder conversar, para poder tirar do aluno aquilo que ele tem, só que nem ele sabe, para ele conseguir botar para fora. Eu acho que a diferença de estar se preocupando com o aluno, não só com o conteúdo que ele está ganhando, mas do que ele vai ser capaz, de criar condições para ele poder passar os conteúdos adiante, então você vai ter que se preocupar também com a postura dele. (PI18).

Observamos neste estudo que os saberes do conhecimento do campo específico em que se é graduado ou se leciona ainda são muito valorizados pelos docentes em detrimento dos saberes didático-pedagógicos, como podemos visualizar nesses depoimentos:

O conteúdo. (risos) Não adianta eu querer lecionar Geografia sem saber Geografia. Então ele precisa saber o conteúdo, ele precisa saber a aplicabilidade daquilo, a contextualização, vamos falar assim, do cotidiano daquele conteúdo, ele precisa saber formas metodológicas de trabalhar com aquele conteúdo, ele precisa saber lidar com situações que hoje a escola grita muito, que é a relação da disciplina. [...] Então eu acho que falta o conteúdo, a relação com os alunos, a questão da autoridade, da autoridade não no sentido de mandar, mas no sentido de respeito. A questão do trabalho coletivo na escola, a questão dos recursos metodológicos, a questão de saber trabalhar com recursos didáticos, com materiais manipuláveis e não manipuláveis, saber avaliar um livro didático, saber lidar com esse livro didático. Eu acho que aí são os saberes, um conjunto grande que ele precisa ter para poder estar no mercado de trabalho. (ES04).

... você tem que dominar o saber que você vai trabalhar ali [...] para ensinar eu tenho que saber também, vamos dizer que “pedagogizar” isso. Para quê? Mas como ensinar? Que metodologia? Que conhecimento? Que pedagogia? Como a gente lida com aluno? E também essa a esfera comunicativa e afetiva que conforme Habermas é o dialógico, a questão da relação, da comunicação. (ES06).

Ele tem que ter um suporte teórico forte [...] Não tem como deixar isso de lado! E aí, isso só vem com leitura e estudo. E tem que fazer mais, ele tem que se dispor a preparar aula, ele tem que ser comprometido com aquilo que ele faz, porque dar aula é muito fácil, se a gente for dar aula de qualquer jeito. (PE 12).

Concordamos que o formador de professores precisa ter saberes do conhecimento do campo específico no qual atua para realizar sua docência, mas esse profissional precisa ter também:

... noções de Psicologia, História, Sociologia da Educação, noções de Filosofia da Educação. [...] Um dos grandes problemas que a gente vê nas universidades, especialmente nas públicas, é que o próprio formador de professor é um especialista... [...] O professor de Sociologia da Educação não conhece nada da História e nem da Filosofia da Educação. Não conhecem e nem gostam do discurso da Psicologia da Educação. Eu gosto e eu acho que é importante que o formador de professor tenha essa visão geral. (MP09).

Essa crítica já foi abordada por profissionais estudiosos da educação que concordam que o formador de professores deve conseguir articular os conteúdos com as quais trabalha com aqueles de outros docentes que, muitas vezes, não pertencem somente à licenciatura, mas também ao bacharelado. Masetto (1998, p. 21) comenta que é muito frequente o docente lecionar uma ou mais disciplinas num determinado curso de forma independente e isolada sem estabelecer relações explícitas com outras disciplinas, e também com as necessidades que o graduando terá no exercício de determinada profissão.

Os saberes da experiência foram citados como essenciais ao professor: “saber o que é dar aula. E o que é dar aula a gente só sabe dando aula.” (DI01). Conhecer a realidade, os contextos nos quais o formador está inserido para que se possa pensar criticamente e, assim, promover transformações também foi apontado:

Eu acho que nós formadores precisamos saber profundamente os conhecimentos a respeito da realidade, da situação que nós vivemos, da escola que nós temos, das políticas que nós temos, das brechas, nós temos que ter um saber profundo do conhecimento humano. Eu acho que as bases que a Filosofia nos dá, que a Sociologia nos dá, o que é ser gente, o que é ser pessoa, são conhecimentos essenciais para todo mundo talvez e para os professores formadores, mais ainda. Agora, o elemento a mais do educador é ele sabendo o que é gente, o que é pessoa, que realidade nós temos, como transformar esse estudo que nós temos em conhecimento em aprendizagem, que aí eu acho que é uma contribuição fundamental da Pedagogia. Que a Pedagogia precisava ajudar não apenas tecnicamente, pura e simplesmente técnica, mas instrumentalmente, politicamente, entendendo e pensando o caminho para construir práticas que ajudem a aprender e transformar a realidade. (DI03).

Consideramos importante destacar a relação feita por uma entrevistada que acredita que o saber do formador de professores é semelhante ao de um profissional da área da Psicologia. Veja sua explicação e justificativa para essa concepção:

Eu brinco que é a mesma coisa de ser psicólogo. Eu falo para os alunos que a primeira coisa é você gostar de pessoas. Você tem que gostar de estar junto com pessoas, porque se você não gostar, você não vai conseguir ser

professor. Então, gostar de estar junto com pessoas, ser um investigador sempre, pode ser em qualquer área. [...] Ter esse olhar investigativo que é para você estar sempre em busca para ajudar aquele outro. Não deu certo desse jeito, que estratégia que eu posso utilizar então para conseguir isso? Esse desafio que faz parte da investigação e este olhar que faz parte para contextualizar, olhar o todo eu acho que precisa. (PE11).

Outros aspectos também foram ressaltados: gostar de pessoas e ter um olhar investigativo para o outro, além de saber sobre o desenvolvimento humano. Esses fatores permitiriam ao docente alcançar seu objetivo maior: planejar suas práticas pedagógicas para atender às necessidades dos alunos:

Outra coisa é a questão também, eu se fosse dona de uma escola meus professores teriam que saber muito de desenvolvimento humano. [...] e aí eu envolvo também o desenvolvimento da personalidade. Porque eu acho que o professor conheceria melhor as várias faixas etárias, as necessidades dos alunos e adequaria melhor o seu planejamento naquelas necessidades dos alunos, porque os professores não sabem planejar, quer dizer, planejam, mas não sabem adequar aquele planejamento às necessidades dos alunos. (PE11).

Não foi somente o conhecimento a respeito do aluno o fator enfatizado pelos docentes, o formador precisaria ter também “uma profunda sensibilidade sobre o mundo vivido.” (PG13). Nesse sentido, o discente precisaria conhecer não só o curso de graduação que escolheu, mas também a área específica da própria licenciatura: “... eu acho que o professor quando ele vai para um curso de licenciatura ele teria que entender o que é aquela área, saber como ele fala, quem são aqueles alunos, especialmente o que os espera do futuro.” (PG13).

Ainda no que diz respeito ao saber docente, foi considerado que “a coisa básica é ele saber que [...] é um professor formador de professor. [...] que ele tem responsabilidade sobre essa formação.” (PG14). Além do comprometimento com o seu papel de formador, para essa entrevistada, outros conhecimentos poderiam ser elencados: “conhecimentos específicos da sua área, óbvio, conteúdo e o que eu chamaria de conhecimentos práticos que seria como lidar com esses conteúdos, com essa dinâmica mesmo, com esse cotidiano de sala de aula.”

Voltando-se para a pessoa do docente universitário, foi mencionada a importância de o profissional possuir um saber sobre si mesmo:

... acho que um bom professor, um saber fundamental é um saber de si mesmo, um saber de si, um saber da vida, porque você sabendo de você, você sabe do outro. Então é uma coisa muito intimista, eu não consigo um saber que seja só um saber acadêmico. Agora dentro daquilo que você pegou para fazer, você tem que ter um saber formal acadêmico daquilo. (PG15).

Gostaríamos de destacar que PI17 foi o único a citar os saberes dos professores propostos por Tardif (2002), teórico que defende que o saber docente deve ser entendido em

uma estreita relação com o trabalho do professor na instituição educacional e dentro da sala de aula:

aí eu vou voltar lá no Tardif, nosso grande Tardif, acho que ele vai muito bem com aqueles saberes todos dele lá, da disciplina, os pedagógicos, os experienciais também. Eu acho que seria isso e a formação política desse professor junto com isso aí, querendo ou não querendo ela está posta aí, dentro dos saberes da experiência. (PI17).

Para alguns participantes, o formador de professores “Primeiro ele precisa saber se relacionar com as pessoas. Uma pessoa que tem problemas de relacionamento terá muita dificuldade de ajudar as pessoas a se relacionarem bem com os outros.” (PI18). Essa questão é considerada mais importante para MP07 do que o conhecimento que o docente tem do conteúdo que irá ministrar. Assim ele se posiciona:

Acho que todos os professores que formam professores precisam ter atenção com os seus alunos. Isso é o fundamental, mesmo que ele tenha dificuldade em estabelecer relações no cotidiano com seu conteúdo. Eu acho que essa é a principal característica. (MP07).

Acreditamos que as relações estabelecidas entre professores e alunos constituem-se em um fator fundamental e decisivo no percurso pedagógico, podendo produzir tanto resultados positivos quanto negativos no processo de ensino-aprendizagem. Caso essa relação não seja construída de maneira positiva, os efeitos na formação do futuro docente podem se distanciar dos desejáveis.

A maioria dos professores concorda que existe um repertório de conhecimentos próprios ao ensino, o que “... tem se discutido muito hoje, mas ainda é pouquíssimo valorizado...” (DI01). Gauthier et al. (1998) afirmam que o ensino demorou muito para começar a refletir sobre si mesmo e, em decorrência desse fato, apresenta uma ignorância sobre a sua própria condição.

Alguns professores apontaram vários tipos de conhecimento que, para eles, são inerentes ao ensino:

Os conhecimentos pedagógicos acho que são próprios ao ensino. [...] Quer dizer... Por isso que tem diferença, você vai fazer bacharelado, você não tem matérias pedagógicas, se bem que no bacharelado, também é uma forma de ensino, então... Difícil essa pergunta! Conhecimentos pedagógicos, conhecimentos que são próprios ao ensino. (PI17).

... acho que não é saber o conteúdo, é saber o conteúdo e a forma, não é só saber a forma e fazer brincadeira de tudo. Eu acho que esse é um exemplo de um conteúdo que diz respeito específico ao ensino, não adianta a gente ser um ótimo biólogo, ótimo médico e não necessariamente seremos um bom professor. Em minha opinião, para ser professor passa por ter essa

construção desse repertório que envolve: como eu vou articular isso? como eu vou me comporta diante disso? o que eu vou fazer com o meu conhecimento...? como vou fazer essa linguagem sem ser infantilizada, sem tirar conteúdo? (DI01).

Eu acho que existe sim. [...] Para mim, professor tem que saber bem como que se aprende, tem que saber bem, muito bem. Como que se aprende? Para ele ajudar o aluno a aprender. Para ele também aprender. O professor precisa saber bem como se ensina. Sabendo como se aprende, como que eu crio a condição de aprender? Criar condição de aprender para mim é ensinar. O professor precisa saber bem como é que o aluno está aprendendo ou não. [...] O professor precisa saber bem o que ele vai fazer intencionalmente, que ações que ele vai desenvolver. Então, o professor é conscientemente um planejador. Então este é um saber próprio dessa área, este é um conhecimento nosso. Eu digo muito para os alunos na sala de aula: “Aqui nós somos os responsáveis para que o trabalho pedagógico aconteça.” Se os alunos vêm para a escola para aprender, eles têm que aprender e nós é que temos que dar essas condições. Então o saber nosso está ligado com isso, com as condições de aprendizagem. (DI03).

De maneira geral, a preocupação demonstrada pelos participantes parece estar mais voltada não para os conteúdos a serem ministrados por eles, mas para a forma como estes serão trabalhados com os alunos, e isso se refere ao planejamento, às estratégias, às metodologias a serem utilizadas, às maneiras como o indivíduo aprende e a como contribuir para esse processo.

PE11 comentou sobre a existência do que ela chama de “kit para ser professor” que envolve saberes relacionados à educação, à visão de homem, à competência teórica e aos recursos didático-pedagógicos.

Eu acho que nós temos sim um kit que nós temos que estar montando que é, eu tenho que saber para eu ser formador, eu tenho que saber sobre educação, o que é isso, educação passa por que... Que concepção de homem que eu tenho [...] se eu sou formadora eu tenho que ter muito claro para mim esta concepção de homem que eu tenho para eu poder respeitar o outro e mostrar para o outro que a visão de homem que ele tem está falando de um determinado lugar. [...] competência teórica, temos que ter algumas ferramentas em termos de conhecimento, de estratégias didático-pedagógicas que justifiquem determinadas ações nossas. Por que virar as salas daqui, para que eu vou usar o computador, na minha escola tem um setor de informática, qual é a utilidade do computador. Eu colocaria também os recursos didático-pedagógicos para entender o ensinar, esses recursos pedagógicos inseridos nestes conteúdos que eu estou dando e nessas necessidades dessa clientela. (PE11).

Um dos professores enfatizou aspectos que precisam ser trabalhados com os alunos e que contribuem para a formação destes não somente enquanto futuros professores.

... acho que não específicos do ensino, importantes para o ensino, mas que não deixam de ser também importantes no bacharelado, na pesquisa, por

exemplo, do aluno saber se comunicar e transmitir uma informação. Fazer com que o aluno aprenda por intermédio dele, isso também é importante na pesquisa, muito no ensino? Sim, mas também em outros campos. Então não sei se específicos do ensino, mas muito importantes para o ensino. (ES05).

Mesmo abordando de maneira mais geral, foi mencionada a existência de “saberes que são fundamentais, clássicos, indispensáveis”. Isso estaria ligado ao descontentamento relacionado ao fato de os estudantes não realizarem leituras e/ou conhecerem teóricos que são considerados fundamentais para a docência.

Eu pergunto para meus alunos quantos livros eles estudam por semestre. Você lê o livro por inteiro? E a maioria diz que não lê o livro por inteiro, só partes. Tem livros que são clássicos, eles precisam ler o livro todo. Alguns são básicos e fundamentais. Mas eles não conhecem e não leem. Eu falo: “como vocês vão para um grande congresso de EF se vocês não conhecem os debatedores, palestrantes? Se não conhecem os livros, os autores vocês não saberão nem escolher para qual Grupo de Trabalho (GT) vocês irão participar”. (ES06).

Ao serem indagados sobre os conteúdos que viram durante a formação inicial e que ajudaram na formação enquanto formadores de professores, a maioria dos entrevistados discorreu sobre aquelas temáticas que são vistas nas disciplinas da área da formação pedagógica. Percebemos que alguns trouxeram conteúdos conhecidos por eles também no processo de formação continuada (especialização, mestrado e doutorado).

A Didática foi ressaltada como uma disciplina que os ajudou a organizar o processo de ensino ao discutir, dentre seus conteúdos, sobre as metodologias, estratégias e planejamento. Por outro lado, foi criticada por uma professora que questionou sobre sua utilidade.

Várias disciplinas e principalmente as pedagógicas. Eu me lembro muito de Didática, que os alunos na época e até hoje não valorizam muito. No meu entendimento quando você domina esta área pedagógica, fica mais fácil você ministrar uma disciplina que você não domina bem o conteúdo, porque você tem estratégias, metodologias, etc... que te ajudam no processo. (ES06).

E no curso de Pedagogia, que não foi bem só no curso de Pedagogia, começou lá, mas depois se estendeu no mestrado, que são os conceitos de metodologia, de método, de técnica, isso é muito importante também para passar para os alunos que serão professores. Que eles fazem uma grande confusão, o que é metodologia, o que método, o que é técnica, fazendo uma mistura daquilo que é abstrato, daquilo que é concreto. (MP07).

Didática eu não lembro muito. [...] O que mais me marca dessas, que eu vejo aí na atualidade, era da Psicologia, porque em Didática tem de um jeito de dar aula e tudo mais, mas é uma questão muito mais enciclopédica do que de utilidade. (PI16).

Abordando temáticas relacionadas ao planejamento, a disciplina Tecnologias Educacionais, cursada em nível de pós-graduação *lato sensu*, foi destacada.

Eu me lembro muito de conteúdos que me ajudam, mas na fase depois da graduação. Um exemplo, quando eu fiz meu primeiro curso de especialização em Tecnologias Educacionais. E não é que era um curso prático não. Era um curso que tinha tanto dimensões mais pragmáticas quanto dimensões teóricas, políticos, culturais muito fortes. Eu me lembro de uma professora dar uma aula ou duas talvez sobre objetivo, como formular objetivos educacionais num plano que me marcou para sempre. Qualquer plano que eu faço eu me lembro disso e me lembro também da influência de outros professores. (PG15).

A Filosofia foi apresentada como uma disciplina abrangente nos conteúdos lecionados por MP07 “... ajuda em tudo, porque ela trabalha fundamentalmente com esses conceitos de homem, de mundo, de cognição e acho que isso é central para o que eu preciso passar para o aluno.”. Ainda em relação a essa área, outras docentes relataram que

O que eu tive no doutorado que me ajudou muito não foi o conteúdo, mas foi a disciplina de Filosofia. A disciplina de Filosofia e a professora era muito brava, mas o jeito que ela colocava, ela nos instigou, e a mim tocou bastante isso, que eu preciso muito saber Filosofia, preciso situar que lugar que eu estou falando, de que lugar que cada autor está falando, o que eu estou lendo. [...] E isso me ajudou a, quando vou ser professor ou estou junto a professores neste trabalho de formação, ajudá-los a ler e entender porque aquele autor escreveu daquela forma ou não. (PE11).

Eu me lembro de Filosofia, dos conteúdos de Filosofia, o quanto a gente estudou Platão, a visão de mundo a partir da Filosofia Grega e fazendo uma ponte para isso aqui hoje, o quanto que aquele mundo influenciou para o nosso jeito de ser. Eu me lembro do T. explicando o conceito de essência, até contei para ele essa semana que ele esteve aqui. [...] e eu me lembro também uma prática muito interessante tanto do T., professor de Filosofia, quanto do professor A., professor de Sociologia. Eles sentavam com a gente para discutir o que a gente escrevia e depois a gente tinha que fazer de novo, de novo. (DI03).

A Psicologia da Educação foi apontada como uma disciplina que possibilita ao professor conhecer sobre os processos de desenvolvimento do ser humano e também foi considerado como um conteúdo importante para a atuação do docente.

Ah, tem muito a questão da Psicologia da Educação, [...] eu lembro que me chamou atenção o desenvolvimento do desenho, essa coisa do desenvolvimento cognitivo no Lowenfeld, eu me lembro do livro até hoje! (risos). Isso a gente usa, porque a todo o momento você saber que nas faixas etárias o ser humano pensa diferente, o jeito de raciocinar é diferente! (PI16).

Somente uma entrevistada abordou nomes de diferentes teóricos da educação, considerados por ela como autores críticos e que a permitiram conhecer e entender mais sobre o contexto escolar. Isso foi possível porque

... quando eu estudei a gente tinha uma disciplina que trabalhava os princípios do trabalho pedagógico. [...] era uma disciplina que era ligada à administração da escola. Então nós estudamos muito os autores mais críticos, os chamados críticos reprodutivistas e eu me lembro direitinho dos escritos da professora no quadro, os traços dela, a letra dela escrevendo, falando de Bourdieu, Passeron, Estable e Saviani. Nossa! A gente leu muito Saviani para entender a escola, foi muito mesmo. Paulo Freire foi pouco! [...] Mas nós estudamos Emilia Ferreiro, tudo isso eu li aqui na Pedagogia. (DI03)

Alguns docentes descreveram os conteúdos específicos de sua área de formação e atuação no momento, argumentando que conhecer sobre eles é essencial para que sejam bons formadores:

Tem muita coisa, teorias de leitura, teorias que trazem a questão do que é a linguagem, o sentido, que caminham bem para essa questão de entender que não há um sentido, a linguagem é sempre polifônica, sempre muito aberta a múltiplas interpretações, que tem leituras e leituras sempre, que o texto só existe enquanto interpretação mesmo. Acho que tudo isso eu me vejo tentando trazer para minha sala de aula de prática, de formação de professores. (MP08).

Quase todos né! Porque se hoje eu posso falar em Física é porque eu estudei muito a Física. [...] Tive uma boa formação! (PI18).

Essa concepção foi ampliada quando se enfatizou também o conhecimento dos fenômenos da sala de aula e do ensino.

Claro que para ser formador de professor de Filosofia tem que conhecer muito de Filosofia. Então, pode não ser necessariamente um filósofo graduado, mas tem que conhecer Filosofia, a História da Filosofia. Essa formação eu tenho não só como estudante, mas depois como professor. E tem que conhecer muito o que é o fenômeno sala de aula, o que é o fenômeno ensino. Não basta ter sido só professor, nem ter lido sobre. Tem que combinar as duas coisas. (MP09).

O enfoque na experiência também apareceu, sendo destacado: “... este conteúdo, essa experiência de ter vivido dentro de um Laboratório de Ensino me ajudou a pensar, a despertar algumas questões importantes da formação.” (DI01).

Contudo, alguns formadores afirmaram não ter (ou ter poucos) conteúdos que os ajudaram em sua formação. PG13 inclusive fez um alerta para todos os estudiosos da formação docente ao responder: “muito pouco! Na realidade, os alunos achavam que as disciplinas de educação eram acrílicas. [...] eu não via relação.”

Nesse relato visualizamos a importância de que o trabalho realizado pelo formador de professores deve atender realmente às necessidades dos discentes e que os conteúdos trabalhados façam sentido para eles. Caso contrário, fica inviável a possibilidade de esse futuro licenciado utilizar-se desses conhecimentos em sua prática pedagógica, já que pode ter ocorrido o fato de ele não ter aprendido esses saberes. ES05 alegou que sua aprendizagem da docência ocorreu em grande parte durante o seu processo de socialização profissional (práticas realizadas no contexto de trabalho, observação da atuação e no diálogo com seus pares) do que durante sua formação inicial.

No que se refere aos saberes, habilidades e atitudes mobilizados na ação pedagógica, alguns participantes da pesquisa demonstram dificuldades em localizá-los, argumentando que separar esses três aspectos seria difícil, visto que eles poderiam estar relacionados com a personalidade do professor.

... é difícil separar saberes, separar as habilidades e atitudes. (ES04).

Acho que estão relacionadas mesmo, e eu não enxergo essas coisas mais, como é que eu falo, eu costumo usar uma palavra que a vida é “esquartejada”. Eles não são, isso tem muito a ver com a personalidade da pessoa, aí entra psicologia, quem é essa pessoa, a identidade, a personalidade que foi sendo formada, que tem a ver com as atitudes. (PI16).

Aqueles que abordaram os três conhecimentos citados acima conjuntamente, alegam que em sua ação pedagógica devem ser mobilizados: 1) saber muito bem planejar as ações pedagógicas; 2) saber olhar e interpretar a realidade; 3) saber avaliar e entender para que serve a avaliação; 4) saber fazer planejamento; 5) saber como é que se aprende; 6) ter o saber ético muito próximo do professor; 7) boa comunicação, ser claro, objetivo, buscar sempre a participação do aluno partindo de sua realidade; 8) estar atento à questão da disciplina, do aprendizado e da avaliação; 9) ter domínio da área pedagógica e da área comunicativa/afetiva (relações, diálogo, comunicação); 10) ter criatividade para lidar com situações novas, senso crítico com as turmas com as quais trabalha e avaliar se o que está fazendo está tendo efeito ou não; 11) ter paciência, firmeza e liderança; e 12) estar emocionalmente preparado.

Dentre os saberes mobilizados na ação pedagógica, dois docentes citaram aqueles que podemos encontrar na Literatura:

... eu concordo muito com o Gauthier, eu concordo com todos aqueles saberes, saberes da prática, saberes do conhecimento, do conteúdo, os saberes da experiência, saberes atitudinais, eu concordo com aqueles saberes dele. (DI01).

Os experienciais, os pedagógicos e os técnicos. (PI17).

Alguns participantes da pesquisa enfocaram aspectos relacionados basicamente ao bom entendimento dos conteúdos das áreas específicas em que atuam, bem como o conhecimento sobre seu aluno e sua realidade, buscando articulá-los com outras áreas, podendo para isso utilizar-se de saberes práticos.

Eu acho que o professor precisa conhecer profundamente a disciplina a qual ele ministra, conhecer profundamente e pesquisar muito sobre a área da formação de professores. [...] em termos de saberes não tem que conhecer só Filosofia, mas também tem que ter noção de Psicologia da Educação, História da Educação, Sociologia da Educação. Ele tem que conhecer esse universo, o universo com o qual ele está trabalhando. (MP09).

Além do saber específico, [...] acho que também o saber de tentar tornar tudo que se ensina ali [...] totalmente relevante, que tenha sentido. Saber fazer aquilo produtivo para o aluno de alguma forma, que ele não veja aquilo como um conjunto de conteúdo que ele tem que estudar para poder passar na prova. É tentar dialogar e não só na sua matéria, tentar ver como se articula com outras áreas de conhecimento. Acho que é um saber trabalhar nessa interdisciplinaridade, que é o que se fala tanto hoje. [...] falta um pouco ouvir de fato o aluno, a partir do que ele tem interesse, do que ele quer dizer, do que ele diz... Mas acho que são saberes didáticos e específicos, saberes desses relacionamentos interpessoais. (MP08).

Acho que os saberes é esta questão de você procurar estudar, compreender os conteúdos, aquela disciplina, situar aquela disciplina no currículo que está inserido aquele determinado curso. [...] você estar de acordo com a proposta do curso, entender que perfil de aluno é esse que está voltado para o curso. (PE11).

Sobre as habilidades mobilizadas na ação pedagógica, um fator citado foi a importância de o professor, a partir de suas características e crenças, conhecer a si próprio para que possa escolher a postura, a estratégia, a maneira como vai lidar com o discente.

Habilidades eu vejo que é essa questão de você ser verdadeiro, não adianta eu querer usar uma habilidade, por exemplo, de uma dramatização, vestir diferente, fazer e chamar a atenção que eu não dou conta. Você tem que usar as minhas estratégias, daquilo que vem de encontro comigo, daquilo que eu acredito. Então as habilidades vêm muito disso, de você saber qual recurso você vai utilizar, estando de acordo com aquilo que você acredita e saber por que isso, para onde eu vou e o que eu estou querendo com isso e essa habilidade também para estar com o outro. (PE11).

Nessa perspectiva, outro entrevistado também salienta ser a pessoa do professor a norteadora de suas ações pedagógicas, até porque ele não considera possível separar a pessoa do ser docente.

... eu acho que essa habilidade é o que poderia dizer assim, acho que quando fica muito misturado a personalidade e o professor, essa junção desse ser pessoa e desse ser professor que tudo é a mesma coisa, acho que tem muito a ver com a própria maneira de ser da pessoa. E acho que essas habilidades

que são mobilizadas são da profissão sim, mas também são da pessoa e aí acho que entra muito isso das particularidades de cada um. (PG14).

E esse professor, além do conhecimento de si, precisa ter a habilidade para “estar com o outro, porque o estar com o outro não é só na presença, é muito mais do que isso. É você poder estar, compreender, entender, não é aceitar tudo e qualquer coisa...” (PE12).

Em outro enfoque, as habilidades parecem estar mais voltadas para as metodologias:

Habilidade de planejamento, habilidade de postura, habilidade de comunicação e tem outras habilidades que eu faço pouco por falta de tempo, não precisa de eu ter habilidade para eu valorizar a habilidade. Por exemplo, hoje é muito comum, há professores que fazem isso muito bem que é fazer *links*, associações e relações com outras linguagens: cinema, literatura, poesia, iconografia, imagens. E admiro o professor que tem essas habilidades, eu não tenho. Eu tenho, eu faço, mas eu não consigo mobilizar esses recursos para alimentar uns aos outros. Eu admiro quem faz isso, mas eu não acho que quem não faz prejudique o objetivo do que está fazendo. Não é uma condição indispensável, mas é uma habilidade belíssima que algumas pessoas possuem. Eu acho que uma habilidade que é muito valorizada hoje é com as novas tecnologias, que eu não tenho. Eu não acho que faça falta, porque eu sou uma professora que trabalho muito mais com a oralidade. A tecnologia, por exemplo, me atrapalha! Eu tenho dificuldade de chegar a uma sala, montar o *data show*. Eu prefiro falar, às vezes montar um esquema, umas frases, alguma coisa, mas eu admiro muito quem consegue fazer isso com propriedade. (PG15).

ES04 critica a falta de habilidade de profissionais da educação em três áreas básicas (ler, falar e escrever) no processo de ensino-aprendizagem:

... além das habilidades específicas da Matemática, que são várias, eu vou citar três: ler, falar e escrever. [...] nós temos uma dificuldade muito grande de encontrar profissionais para trabalhar com a gente que tenha essas habilidades de leitura, escrita e a fala. Então a gente se depara com profissionais que não escrevem, que têm a dificuldade, que leem um texto, que não compreendem o texto.

As atitudes citadas pelos formadores de professores podem ser divididas em dois grupos: no primeiro retratam a preocupação com o relacionamento deles com os alunos:

E as atitudes, eu acho que passa muito pela questão da ética, do comportamento, do relacionamento, de não se achar “a estrela”, de saber que a gente está na posição de “aprendente” todo dia, de estar aberto para novas experiências, eu acho que passa por aí. (DI01).

... primeira coisa então, as atitudes elas têm que ser despidas de preconceito, procurei uma palavra melhor, mas eu não achei. Eu tenho que saber lidar melhor com as diferenças, eu não posso deixar que as minhas crenças influenciem a minha forma de estar com o outro. (PE12).

Acho que é relacionamento interpessoal. O professor tem que [...] cobrar a disciplina, tem que cobrar respeito dos seus alunos do nível superior, mas

sem ser autoritário. Os alunos faltam na aula e vêm conversar. Teoricamente teríamos de dar falta, mas pode compensar isso com atividade. Mas [deve] exigir dos alunos disciplina. (MP09).

O segundo grupo aborda atitudes mais voltadas para o aspecto profissional, chamando a atenção para o comprometimento e a seriedade com que deve ser tratada a docência:

... para mim eu acho que uma atitude que é mobilizadíssima, no meu caso, eu acho que é uma atitude profissional, assim olha “eu estou aqui nesse espaço que é da minha aula e esse espaço aqui é a minha profissão que está se fazendo aqui”. Então, às vezes, eu até sou muito chato com aluno por isso, acho que tem determinadas coisas que não se faz em sala de aula. Para mim, uma atitude que é mobilizada é a atitude profissional mesmo. (PG14).

Atitude, eu acho que atitude é a questão do compromisso, que ele tem que ter com o que ele faz, eu acho que assim... Para mim a palavra-chave é compromisso, compromisso eu acho que fecha bem essa coisa de você ter seriedade com o que você faz. (PI17).

Para os entrevistados, o conhecimento que o docente possui a respeito do conteúdo que leciona interfere no ato de ensinar e na aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, o importante é estudar, pesquisar, conhecer bem sobre a área que se pretende discutir, saber sobre o que se está falando aos alunos.

Acho que sim, interfere muito! Por que como é que eu posso ensinar alguma coisa que eu conheço pouco? Então eu vejo assim, o que eu ensino é o meu tema de estudo, é o meu tema de pesquisa, é quase a minha vida. Eu não ensino uma coisa que eu não estudo, não sei, eu não consigo. Eu sei que tem muita gente fazendo isso, porque a situação econômica põe a gente nesta situação. Mas o ideal é que gente pudesse ensinar aquilo que a gente está aprofundando, aquilo que a gente está buscando mais. (DI03).

Completamente! Completamente! Como você pode falar de uma coisa que você não conhece? Você não sabe o que é? Uma coisa que o professor deve fazer é estimular o aluno a se interessar pelo assunto que você está falando. Se você não conhece, você não pode fazer isso! [...] Eu acho que é preciso saber se portar na sala, tem que ser meio psicólogo, meio orador, tem que ter todas essas habilidades, mas você tem que saber do que você está falando, senão você perde o foco. (PI18).

Conjuntamente ao saber sobre o conteúdo a ser ministrado, os docentes chamam a atenção para o fato de que o professor deverá se atentar também para a forma como irá ensinar.

Primeiramente ele tem que ter o conhecimento do que ele vai ensinar. Segundo Mário Sérgio Cortella, o professor tem que saber mais do que o aluno. [...] O professor precisa conter o conhecimento e além do conhecimento chamado conteúdo [...] há outras barreiras que ele tem que conhecer, é a forma de ensinar, não adianta ele só ter o conhecimento, como que ele aplica aquele conhecimento que ele tem... (ES04).

Ele tem que conhecer bem o conteúdo dele, tanto que eu mostro para os meus alunos insistentemente como é que se prepara aula. Dentre os temas que a gente trabalha tem “como é que se prepara uma aula? [...] Como eu recorro a outros materiais para eu preparar a aula? [...] Como eu preparo uma avaliação? Como eu preparo uma dinâmica? Como eu preparo um vídeo para apresentar em sala de aula?” (MP09)

ES05 confirma a importância do conhecimento do professor sobre o conteúdo e acredita que “... esse saber vai demonstrar ou não segurança e acho que isso é tudo, se o aluno sente que o professor não está seguro naquilo que está falando você já perde aquele aluno.” Mas caso o docente não domine o conteúdo da disciplina que irá ministrar, ES06 apresenta uma alternativa para a situação, citando um exemplo da forma como lida com o problema:

... se você vai ministrar uma disciplina que você não domina muito, você precisa estudar, e buscar alternativas, no caso da disciplina que ministrei [...] eu estava desatualizada em regras, então no início convidei um árbitro para me ajudar com regras. Se você não domina alguma área precisa buscar alternativas. (ES06).

Uma problemática apresentada por uma participante de nossa pesquisa nos chama a atenção para uma situação comum de acontecer nos cursos de licenciatura: professores que ministram disciplinas da área pedagógica sem possuírem conhecimento adequado para tal e, por isso, contribuem para que os alunos não se interessem e nem se identifiquem com aqueles conteúdos essenciais para a formação docente.

Poucos professores de Didática estudam Didática e nós estamos encerrando uma pesquisa, que deve sair publicado ainda este ano em forma de livro, que vai mostrar, talvez vá confirmar muito isso, o quanto que o professor que às vezes não dá o conteúdo da Didática gera nos alunos uma indignação tão grande quanto à disciplina. [...] Os alunos de uma professora demonstraram o quanto odeiam a disciplina e acham que ela não serve para nada, que ela é uma disciplina que é repetitiva, que não precisava, que o que tem que saber para ser professor é o conteúdo que eles vão dar ensinar, só isso. Então, nesse caso eu penso: “Bom, aqui a Didática não cumpriu seu papel. Para esses alunos aqui a gente ficou devendo!” Porque se a gente como professor não conseguir nem ver para que serve a nossa matéria, nós temos que dar conta desse recado. [...] Ter alguns problemas, tudo bem, mas ele não ver sentido na disciplina. Então pelo menos o sentido, sentido a gente dá quando a gente conhece, quando a gente entende, sabe a importância e acha que é importante. Tem professor dando aula de Didática, mas que acha que ela é uma grande besteira. Então como ele vai “vender o peixe” que ele não comprou? (DI03).

Percebemos nesse depoimento o quanto essa questão merece menção e preocupação por parte dos estudiosos da área da educação, mais especificamente da formação de professores, dada a importância da formação pedagógica para os futuros docentes. Esta possibilitaria a eles a presença em discussões que colaborassem para o aprendizado não

somente as disciplinas a serem ministradas, mas também aquelas que são pedagógicas, ou seja, sobre o como ensinar e o como aprender.

PG15 argumenta que o formador precisa se manter atento às mudanças nos conteúdos a serem abordados em sua disciplina, de forma que possa acompanhá-las e conseqüentemente adaptá-las ao seu trabalho. Por outro lado, é importante que o docente conheça sobre a disciplina que ministrará e as relações desta com a escola:

Eu acho que o conhecimento do conteúdo da disciplina, da história da disciplina, a história da disciplina é muito importante! O porquê daquela disciplina, de onde ela surge, a evolução da disciplina no contexto da escola, porque às vezes ela deixou de ser importante, depois veio a ser importante... [...] Agora o conteúdo em si, fechado, ele não faz muito sentido porque ele muda muito, as perguntas sobre os temas mudam muito, as questões mudam. Então, o conteúdo muda, você tem que mudar junto com ele. [...] eu posso pegar o mesmo conteúdo hoje, há dez anos, a visão que eu tinha dele era totalmente outra, então os conteúdos são balizadores, o seu comportamento para com eles é que muda. E eles mudam por isso. Sem conteúdo não tem aula! Você vai ficar falando do quê? (PG15).

Concepções diferenciadas são apresentadas por duas entrevistadas que abordam em seus relatos a questão da experiência. De um lado, PE12 argumenta sobre a importância do conhecimento teórico, afirmando que se o professor “... não tiver conhecimento teórico, como que ele casa teoria com a prática sem o conhecimento teórico? Vai virar contador de história, relato de experiência.” Por outro lado, DI01 confirma a importância do conhecimento do docente ao focar os saberes da experiência como essenciais para a boa atuação deste:

Eu acredito que sim, certamente, certamente por isso que eu falo que é importante a questão dos saberes da experiência, não dá para desprezar isso daí. Por exemplo: eu nunca trabalhei com a Educação Infantil, nunca fui educadora infantil, até trabalho aqui na universidade com estágio numa etapa de Educação Infantil, me sinto completamente com dificuldade, porque eu não tenho exemplo, eu não tenho essa vivência, é só observacional, eu nunca ouvi uma criança se dirigir a mim, ser responsável por aquilo. Então, eu acho que faz diferença sim.

O professor que não domina o conhecimento sobre a área de formação/que leciona é criticado por PI17, que afirma que esse docente trabalha com uma limitação que é prejudicial ao seu aluno, já que devido a esse fato, o graduando precisa buscar outras formas de aprendizagem. Assim, para o entrevistado, ao ser questionado se o conhecimento do professor sobre a disciplina que leciona determina o ato de ensinar e a aprendizagem do aluno, ele respondeu:

Acho que interfere. Não sei se determina, mas interfere. [...] Eu nunca ouvi falar que conhecer demais é ruim para o aluno, quer dizer, eu prefiro ser um professor que saiba muito do que um que saiba pouco, porque ele vai ter

mais subsídios, para começar a conversa por aí. [...] Então, às vezes, um professor que fica preso num texto lá, ele só conhece esse texto aqui, do Frigotto. Aí, o mundo dele gira em torno do Frigotto, ele não conhece nada além do Frigotto, porque ele é um professor domesticado para aquele texto ali. Mas a literatura da área se resume ao Frigotto? Não! Existe literatura que se contrapõe ao Frigotto? Sim! O professor domina essa literatura? Não! Então o mundo dele vai ficar reduzido a quê? A isso. Limita as possibilidades tanto do professor pensar a aula como do aluno também pensar outras possibilidades de ver o conteúdo. Assim, quanto mais, melhor, quanto menos, pior.

As práticas formativas consideradas pelos entrevistados como importantes para a formação docente foram subdivididas em quatro grupos de acordo com a temática a que se relacionavam (TAB. 44). A maior parte delas (51,61%) diz respeito às metodologias que podem ser utilizadas pelo futuro docente em classe e fora dela; aquelas voltadas para a atuação do professor aparecem com 25,81% das citações; seguidas por aquelas relacionadas ao discente (12,90%) e, finalmente, as relacionadas aos recursos didáticos (9,68%).

TABELA 44 – Práticas formativas consideradas pelos formadores de professores como importantes para a formação do professor (UFU, 2010).

PRÁTICAS FORMATIVAS	PROFESSORES	%
Relacionadas às metodologias	16	51,61
Relacionadas ao professor	8	25,81
Relacionadas ao aluno	4	12,90
Relacionadas aos recursos didáticos	3	9,68
Total	31*	100%

*Mais de uma citação por participante.

Fonte: Entrevistas realizadas com os formadores de professores no ano de 2010.

Dentre aquelas *relacionadas às metodologias* podemos encontrar: mostrar aos alunos possibilidades de trabalhar questões metodológicas; criar na sala de aula uma rotina de leituras (leituras alternativas/críticas); trabalhar situações-problema da realidade escolar; apresentar aos alunos literatura, grupos musicais, cultura regional (Congado e Folia de Reis) e filmes; trabalhar com objetos concretos e práticos; estabelecer discussões e diálogos com os graduandos; realizar aulas expositivas e trabalhos coletivos; favorecer ao discente experiência no campo e instrumentação teórica e, por fim, incentivar os alunos a fazer uma análise crítica dos textos a serem indicados pelos professores.

Nesse mesmo item encontramos dois docentes que apontaram a importância de o aluno ser realmente acompanhado pelo professor durante a realização do estágio supervisionado. Mas conforme podemos perceber nos depoimentos de ambos, ainda que seja

possível realizar esse trabalho, alguns fatores podem impedir que os resultados alcançados sejam os esperados:

No curso de Matemática nós fazemos as práticas de modo geral, colocando os recursos metodológicos, os conteúdos, dentro do próprio grupo, dentro da própria universidade. Da metade do curso para frente essas práticas vão ser aplicadas na questão do estágio, observadas, compartilhadas com professores e até aplicadas com a autorização do professor. É um estágio supervisionado assistido, porque nós vamos até a escola com esse aluno, com esses professores. Então nós tentamos desenvolver essas práticas, são pequenas e lógico, que é por conteúdo, é por tópicos, é por aula, não é por um ano, nós tentamos acompanhar esse aluno, fazemos as reflexões constantemente e dessas reflexões o aluno seleciona uma prática que mais se sentir confortável para trabalhar essa prática na sala de aula, com o professor lá na escola e assistida por mim ou pelo professor do estágio dele. (ES04).

Eu entendo que estágio do jeito que está é muito complicado. Porque aumentou-se muito a carga horária, [...] o currículo é altamente fragmentado e disciplinar. Eu vejo que o estágio deveria ser você acompanhar poucos alunos. [...] você acompanhar de fato, porque você manda o aluno para a escola, eu já fui a algumas escolas, mas não dá para você acompanhar 40 alunos. O ideal é que eu tivesse poucos alunos e acompanhá-los sistematicamente até o final de sua formação, e para isto teria que modificar toda a estrutura curricular hoje existente no curso... (ES06).

A ênfase na possibilidade de futuros professores vivenciarem práticas que os permitam conhecer sobre a realidade na qual trabalharão posteriormente foi assim apontada:

... a forma como eu conduzo a aula. [...] as técnicas que eu uso para ensinar aqui na graduação são técnicas que podem ser espelhadas no ensino fundamental. [...] Eu crio mecanismos para que todos tenham necessariamente que falar, às vezes, construo perguntas, e essas perguntas são distribuídas para esses alunos, ou chamando aleatoriamente pela chamada [...]. Nas aulas que eu tenho maior tempo a gente desenvolve oficinas práticas de manuseio com materiais práticos mesmo, por exemplo, de literatura. [...] Uma oficina de produção de texto [...] mas com o conteúdo nosso, não com o conteúdo infantil. (MP07).

Precisa estar exposto a esse conhecimento teórico, questionando, e eu entendo que é desde o início... Ele tentar articular essa teoria com a prática. [...] Eu acho que tem que pôr o aluno mesmo na prática, experienciar porque por mais informação que a gente possa dar para esse aluno, é estando ali na condição de professor, é que ele vai ter essa experiência, que ele vai se ver, como articular agora o que eu planejei, com a realidade da sala... (MP08).

As práticas formativas *relacionadas ao professor* descrevem algumas atitudes, posturas, comportamentos, procedimentos que o formador precisa assumir, estas se relacionam à questão de como esse profissional pode conduzir ações que favoreçam a formação de seus alunos.

Primeiro, eu acho que se colocar numa situação de que a gente tem um pouquinho mais de leitura, [...] se colocar numa situação de humildade, até para reconhecer que a gente não sabe tudo daquilo. Também dar voz aos alunos, ouvi-los [...] Colocá-los como partícipes mesmo desse processo de ensino e de aprendizagem. (DI01).

Vamos começar de postura, impostação. Postura e impostação vêm de uma coisa que se chama entusiasmo, que não é do contexto de formação. Tem uma característica que eu admiro muito que se chama honestidade intelectual, você ser coerente com aquilo que está ensinando, que não quer dizer que você seja coerente, porque até assumir as incoerências eu acho importante, o professor ser mais pessoa frente aos alunos, mostrar suas deficiências, suas fraquezas, seus medos, suas incoerências políticas. [...] É questão de uma coerência entre as coisas que você lê, que você faz, as atitudes com os alunos. Você procurar estar sempre atualizado, com boas discussões. (PG15).

... eu sou um professor que eu falo muito das experiências que eu tive, [...] eu brinco com as experiências [...] acho que você recorrer às suas experiências é algo que os alunos não esquecem [...] eu sou um professor que eu sou rigoroso em relação a texto, se eu indiquei o texto, nós vamos discutir esse texto aqui. Eu procuro discutir exaustivamente esse texto, fazendo diálogos com as experiências que eu tenho, que eu já tive, com os alunos, como é que o aluno vê o que ele leu, a análise crítica do texto. (PI17).

As práticas formativas *relacionadas ao aluno* estão voltadas para a busca de ações que contribuam para que os discentes possam conhecer a realidade e que, assim, possam atuar sobre ela profissionalmente. Os formadores de professores apontam métodos que já seriam utilizados por eles:

... venho tentando desenvolver é, primeiro criar na sala de aula uma rotina de leitura e de leituras mais alternativas. Eu já tento oferecer para os alunos uma leitura que eles geralmente não encontrariam, leituras mais críticas [...]. A gente trabalha muito com situações problema e essas situações vem de onde? Vem às vezes de pesquisas, vem às vezes de jornais, mas não qualquer jornal, eu não trabalho com qualquer jornal. [...] Algumas literaturas eu trabalho. [...] Faço sempre propaganda de grupos musicais daqui de Uberlândia, de festas ligadas à cultura de Uberlândia [...]. Trago, às vezes, alguns CDs de músicas infantis de cantores que eles não ouviram falar [...] Filmes, alguns filmes que não são os mais vendidos no mundo comercial, mas são filmes que a gente sabe que, não é que são melhores, mas é que são diferentes, que mostram um outro olhar sobre a realidade. (DI03).

Para mim isso é uma questão curricular, os cursos poderiam ajudar, [...] quantas vezes os alunos tiveram uma palestra com o diretor de uma escola para dizer o que eles enfrentavam ou não? Quantas vezes veio um secretário de educação dizer o que era possível fazer e por que que não era? Quantas vezes veio um professor? Muitas vezes citam grandes nomes, que são importantes para a formação intelectual do aluno, não vou negar não. As pessoas que estão num momento de pesquisa, que estão num momento de reflexão, mas que, muitas vezes, as pessoas estão ausentes dessa dimensão

do que acontece no chão da escola, que é onde os alunos vão se defrontar. (PG13).

PI16 alerta para a necessidade de que o aluno compreenda que ele também participa de sua própria formação e, para isso, suas experiências enquanto docente, se as tiver, precisam ser valorizadas pelos formadores de professores e refletidas por ambos, com o objetivo de relacionar o conhecimento teórico com a prática.

A experiência no campo, junto, é lógico, com a instrumentalização teórica, porque uma coisa alimenta a outra. A instrumentalização teórica ajuda a enxergar e entender esse campo, mas se ele não for para lá e não experimentar na carne, ele também nunca vai desenvolver isso. O nosso problema, eu acho que acontece também aqui na sua área, é que quando eles vêm fazer faculdade, a grande parte já é professor. [...] Então, eu acho que dentro dessas práticas, essa experiência é importante e os nossos alunos já têm ela, e a gente, às vezes, não sabe trabalhar com elas. É um trabalho interessante que é de autorreflexão, para ele entender que ele também se forma e ele se conhecer se formando por si mesmo. (PI16).

As práticas formativas *relacionadas aos recursos didáticos* salientam a necessidade de, ao mesmo tempo, incentivar os alunos a refletir e conhecer sobre o conteúdo que irão ministrar e os recursos didáticos que utilizarão para isso.

Além de ele refletir, além dele ter conhecimento do conteúdo que ele vai ministrar, eu acho que conhecimento, saberes de recursos didáticos, de utilização de recursos didáticos, acho que sim. (ES05).

Eu gosto de discutir com os alunos o uso de recursos didáticos, [...] imagens em movimento, imagens paradas, música, diferenciando música, canção, som, uso de recursos visuais simples como cartolinas, que é um dos exercícios que eu mais gosto e que eles mais gostam, dinâmicas de leitura. Estes são aspectos didáticos! Por outro lado, a gente discute também o que ensinar em Filosofia. Eu gosto de discutir com eles o conteúdo a ser ensinado, porque os meus alunos vêm de uma formação analítica, então eles costumam levar textos de comentador para a sala de aula. (MP09).

Abordamos nessa parte do nosso estudo informações que nos permitiram conhecer a trajetória profissional dos formadores de professores da UFU e, através desses dados, perceber que a maioria deles desenvolveu seu percurso em instituições públicas de ensino, tendo como ingresso inicial a educação básica antes mesmo de lecionarem no Ensino Superior e se tornarem docentes nas licenciaturas. Ao mesmo tempo, identificamos concepções sobre o ensinar e o aprender, sobre os fatores intervenientes nesses processos, sobre os saberes que eles utilizam na prática pedagógica e quais são aquelas que eles creem ser importantes para a formação do professor.

Dessa forma, acreditamos que a trajetória profissional dos participantes desta pesquisa contribui para o processo de constituição da identidade desses docentes juntamente com as suas vivências pessoais e experiências no meio acadêmico, sendo estas influentes na prática formativa que desenvolvem na universidade com seus alunos.

CAPÍTULO 5

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS FORMADORES DE PROFESSORES DA UFU

Hoje nada garante o sucesso do trabalho docente se os professores não superarem as suas crenças e se dedicarem ao fazer pedagógico que leve o aluno a experimentar um outro comportamento diante dos objetivos de ensino.

(CAMPOS, 2007)

Diante das complexas exigências no que se refere à formação de professores para atuarem enquanto docentes no Ensino Superior, percebemos uma ampliação da preocupação destes que, atualmente, não diz respeito somente ao *que ensinar*, mas também ao *como* e a *quem ensinar*. Nesse contexto, algumas propostas buscam direcionar as práticas desenvolvidas em sala de aula, momento em que aqueles que lecionam se deparam com situações imprevisíveis e que requerem saberes e habilidades específicos para o exercício da função docente (MASETTO, 2001) (GIL, 2008).

Consideramos oportuno lembrar que, por muito tempo, as salas de aula foram consideradas lugares onde o professor transmite seus conhecimentos e suas experiências aos alunos. Na concepção atual, esse espaço, em função das relações sociais que ocorrem em seu interior, seria um local propício não só para construção do conhecimento, mas também para a aquisição de valores, atitudes e comportamentos. Além disso, seria possível fazer reflexões sobre os modos de ser e de agir dos discentes que se constituirão não somente em professores, mas também em sujeitos históricos.

Para que esse espaço realmente consiga alcançar o referido propósito, é consenso que mudanças nas práticas dos professores precisam ocorrer, bem como é certa a necessidade de que os alunos, participantes ativos no processo de aprendizagem,

aprendam a reconstruir o conhecimento, a descobrir um significado pessoal e próprio para o que estão aprendendo, a relacionar novas informações com o conhecimento que já possuem, com as novas exigências do exercício de sua profissão, com as necessidades atuais da sociedade onde vão trabalhar. (MASETTO, 2001, p. 84).

Mas essa mudança na maneira de se pensar a aprendizagem dos alunos já pode ser encontrada no meio acadêmico? Quais são as práticas formativas que os professores universitários estão utilizando com seus alunos em sala de aula? Elas realmente contribuem para a formação dos futuros docentes? Com o propósito de conhecer as práticas pedagógicas dos formadores de professores da UFU junto aos seus discentes, realizamos aproximadamente

149 horas de observações das aulas de seis professoras⁵⁰ que ministraram, durante o primeiro semestre de 2010, as disciplinas do Núcleo de Formação Pedagógica (Didática, Estágio Supervisionado, Metodologia de Ensino, Política e Gestão da Educação, Pipe e Psicologia da Educação) em cinco diferentes cursos que são representantes das três grandes áreas (Biológicas, Exatas e Humanas).

Todos os docentes observados são do sexo feminino e possuem, no mínimo, o doutorado como titulação, sendo duas delas pós-doutoras. Somente duas não ministravam disciplinas em suas formações específicas, tendo uma trabalhado em um curso da área de Ciências Exatas e não de Ciências Humanas da qual faz parte.

Conforme apresentaremos a seguir, as observações nos permitiram identificar: os objetivos que orientam as ações do docente; as práticas pedagógicas utilizadas pelo professor na formação de seus alunos; os conteúdos que foram trabalhados durante as aulas (políticos, disciplinares, pedagógicos e humanos) e a unidade teoria-prática na formação do professor.

5.1 Os objetivos que orientam as ações do docente

A professora explica que eles [alunos] devem saber quais são seus objetivos na disciplina: “você farão força para aprender e eu força para ensinar. Nosso objetivo é viajar para o mesmo lugar!”. (1ª Observação - Diário de Campo - professora 2 - 31 mar. 2010).

Partindo do pressuposto de que o processo de ensino-aprendizagem na universidade é “intencional e contextualizado”, é importante que os professores construam um plano de ação que os permitam chegar aonde pretendem, tendo claros quais são os objetivos que esperam atingir. (MASETTO, 2001, p. 90). Mas esses propósitos seriam apenas um dos itens que compõe o plano da disciplina a serem discutidos com os alunos nos primeiros dias de aula. Esse plano constitui-se em uma previsão das atividades que o docente realizará no decorrer do semestre ou ano letivo, sendo que dessa forma ele terá “sempre à mão um roteiro dos caminhos a serem seguidos e das providências a serem tomadas no seu devido tempo.” (GIL, 2008, p. 100).

Para compreendermos quais seriam os caminhos trilhados pelas participantes das observações, solicitamos a elas a disponibilização de seus planos da disciplina. Analisando as

⁵⁰ Para garantir o anonimato das professoras que tiveram suas aulas observadas, elas serão identificadas pelos números de 1 a 6.

propostas contidas neles e as ações desenvolvidas pelas docentes em sala de aula, verificamos que foi estabelecida uma relação entre ambos.

Essa afirmação está embasada na percepção de que os objetivos construídos nos planos das disciplinas estavam voltados para o desenvolvimento de um trabalho com os alunos que lhes permitissem: a apreensão de “informações suficientes” para serem utilizadas em situações de sala de aula, a compreensão das “relações e os determinantes históricos e sociais que constituem o contexto escolar”, “a configuração atual da estrutura e do funcionamento do ensino brasileiro”, a identificação de “fatores que afetam e/ou limitam a organização do trabalho pedagógico” e, por fim, a reflexão “sobre a realidade educacional [...] por meio da observação e registro sistemático das práticas vivenciadas no cotidiano da escola.”⁵¹

Verificamos que os propósitos foram buscados pelas professoras no desenvolvimento das práticas pedagógicas que realizaram em sala de aula, sendo que estas serão aqui apresentadas com o intuito de evidenciar em quais ações consideramos que os objetivos foram efetivados.

Na Resolução nº 03/2005/UFU, as práticas são enfatizadas e destacadas em sua importância para a formação do futuro docente. Para que haja a realização e o acesso a elas existem duas disciplinas do Núcleo de Formação Pedagógica: o Projeto Integrado de Prática Educativa (Pipe) e o Estágio Supervisionado.

Na primeira disciplina (Pipe), observamos a professora ir ao encontro de um dos princípios que consta no “Projeto Institucional para orientação dos cursos de formação de professores da UFU”: a “articulação entre a Formação Inicial e Continuada, Bacharelado e Licenciatura, Universidade e Educação Básica e outras instâncias educativas.” (RESOLUÇÃO 03/2005/UFU).

Uma das propostas realizadas por ela nos remete a esse princípio pelo fato de haver a busca em contribuir para que os graduandos vivenciem experiências que os permitam exercitar o “ser docente” e que, dessa forma, os aproximem de seu campo posterior de atuação. Vejamos o trecho a seguir:

A professora chega cumprimenta os alunos e comenta que já é o momento de pensarem nas atividades para fazer. Questiona: “que tipo? Será no Ensino Médio?” Informa: “será para público aberto, pois faremos um evento público no final do semestre. Continuaremos com a teoria, mas precisamos pensar sobre as possibilidades.” (2ª Observação - Diário de Campo - professora 1 - 23 abr. 2010).

⁵¹ Estes objetivos foram retirados dos planos das disciplinas fornecidos pelas docentes participantes das observações em sala de aula realizadas para esta pesquisa no ano de 2010.

Apesar de solicitar a colaboração dos alunos e incentivá-los a buscar e desenvolver ideias criativas para serem apresentadas no evento a ser realizado, como dito no excerto anterior, a professora 1 já direcionou um pouco o tipo de atividade que seria organizada. Sua explicação para esse fato foi:

... diz que o que aconteceu é que eles trouxeram idéias que seriam complicadas de serem desenvolvidas nas escolas por causa dos recursos necessários, além da preocupação de não conseguirem escolas em número suficiente. Por causa disso, ela [a professora] havia esperado para ver o que eles iriam trazer, para pensar como poderiam desenvolver, por isso a idéia do evento, pois assim teriam mais condições de realizar um trabalho melhor. (4ª Observação - Diário de Campo - professora 1 - 21 mai. 2010).

A Resolução nº 03/2005 da UFU salienta a necessidade de nessa disciplina (Pipe) serem realizadas atividades que “possibilitem a compreensão sistemática dos processos educacionais, que ocorrem no espaço escolar ou em outros ambientes educativos, do trabalho docente, das atividades discentes, da gestão escolar etc.” (RESOLUÇÃO 03/2005/UFU, p. 10). A tentativa de atender a esse propósito não foi alcançada adequadamente, já que os alunos na realidade não chegaram a ter contato com a realidade educacional naquele primeiro semestre de 2010.

Essa situação, provavelmente, contribuiu para que a docente 1 comentasse ao final do semestre sobre as dificuldades vivenciadas por ela no desenvolvimento do Pipe, dentre as quais: “o fato de não ter uma proposta definida sobre a disciplina e a falta de valorização dos colegas do seu curso para com as disciplinas da área pedagógica” o que impede a realização de trabalhos em parceria. Mas, por outro lado, a formadora de professores “ressalta seu gosto por atuar nessa área apesar das dificuldades.” (9ª observação - Diário de Campo - professora 1 - 2 jul. 2010).

Na segunda disciplina (Estágio Supervisionado), durante as observações, percebemos algumas situações propiciadas pela professora que iam de encontro às diretrizes apontadas na Resolução nº 03/2005/UFU, que orientavam os docentes a trabalhar o componente de caráter teórico-prático. (QUADRO 4).

Objetivos	Situações observadas
– criar condições para a vivência de situações concretas e diversificadas que estejam relacionadas à profissão docente;	“Um aluno participa da aula comentando sobre a falta de planejamento que ele percebeu durante o estágio que realizou. Segundo ele, o professor de Educação Física jogou a bola para os alunos e foi comer macarrão. A professora vai ao quadro e explica para todos que muitos docentes não compreendem a Educação Física em seu verdadeiro papel, ressaltando a importância deste para a formação do ser humano ao trabalhar não somente a parte técnica/instrumental, mas também a social e a afetiva.” (1ª Observação - Diário de Campo - professora 6 - 11 mar. 2010).
– construir a compreensão sobre a identidade profissional do professor e de sua importância no processo educativo;	“A gente da área escolar faz opção por teorias mais transformadoras. A gente não tem que dogmatizar e dizer para você o que você vai ser. Depende da concepção de Educação Física, de mundo, de homem. Vocês vão ver a minha prática, como eu trabalho. Mas vocês é que vão definir o que irão fazer.” (2ª Observação - Diário de Campo - professora 6 - 25 mar. 2010).
– promover a articulação teórico-prática;	“A professora incentiva os alunos dizendo que eles terão que estudar sempre, procurar artigos científicos que possam orientá-los sobre o que fazer, pois isso irá ajudá-los. Ressalta a importância da formação continuada para os profissionais [...] nas escolas e ainda que gostaria que eles se tornassem autônomos em suas propostas futuras.” (4ª Observação - Diário de Campo - professora 6 - 29 abr. 2010).
– possibilitar situações de ensino a partir das quais seja possível a experiência da intervenção pedagógica;	“Um aluno questiona sobre as dificuldades vivenciadas pelo professor em sala de aula. A professora alerta a todos que eles não podem se acomodar e que é importante discutirem sobre esse tema. Fala que eles têm que mostrar competência para amenizar os problemas que existem na escola. Não existem receitas, precisam usar de sua criticidade.” (2ª Observação - Diário de Campo - professora 6 - 25 mar. 2010).
– contribuir para a discussão e atualização dos conhecimentos do curso de formação.	“... (a professora) mostra para os alunos no <i>data show</i> uma aula sobre planejamento. [...] Enfatiza a importância do planejamento, argumentando que será ele que norteará o que acontecerá na prática pedagógica do professor em sala de aula. Expõe sobre o conceito e as funções do planejamento.” (1ª Observação - Diário de Campo - professora 6 - 11 mar. 2010).

QUADRO 4 – Situações observadas relacionadas aos objetivos da disciplina Estágio Supervisionado (UFU, 2010).

Fonte: Observações realizadas durante as aulas dos formadores de professores no ano de 2010.

Devido a uma greve⁵² nas escolas públicas – lócus das atividades programadas pelas professoras das disciplinas Pipe e Estágio Supervisionado – uma situação se apresentou: as formadoras pareceram tratar desta questão com os alunos como um impedimento para o desenvolvimento das propostas inicialmente pensadas por elas para o semestre, acreditando terem sido comprometidas. Gostaríamos aqui de destacar, por um lado, a importância deste

⁵² Na luta por melhores condições de trabalho e remuneração, os professores realizaram um movimento de greve das escolas públicas de Uberlândia -MG no mês de abril de 2010.

momento histórico-social vivenciado pelos profissionais da área da educação naquele momento, visto estarem reivindicando questões diretamente relacionadas, dentre outros aspectos, à identidade e à profissionalização docente; e por outro, a oportunidade das formadoras discutirem com os futuros professores em sala de aula o cenário atual da profissão docente e as influências do contexto social, econômico e político no trabalho desenvolvido pelo professor no cotidiano escolar, contribuindo assim para o exercício da dimensão política com seus alunos. Ou seja, o que queremos enfatizar é o conteúdo formativo aí desprezado em detrimento ao estabelecido curricularmente.

No entanto, diante da greve, as formadoras buscaram outras alternativas para substituir as práticas e observações anteriormente planejadas e que deveriam acontecer nas instituições educacionais.

A professora pergunta aos alunos pela greve, se as escolas em que eles [os alunos] estão indo já voltaram às aulas. Os alunos dizem que ainda não. Ela comenta que ligou na secretaria e eles informaram que retornam na próxima segunda. Um aluno diz que na próxima segunda eles voltarão para discutirem se retornarão ou não ao trabalho. Ela comenta que se não retornarem até a próxima semana, ela levará o caso do estágio ao colegiado do curso. (3ª Observação - Diário de Campo - professora 6 - 15 abr. 2010).

O aluno comenta que por causa da greve e da reposição das aulas não terão muito tempo para realizar a atividade pensada. A professora sugere que eles peguem turmas fora do horário de aula. (2ª Observação - Diário de Campo - professora 1 - 23 abr. 2010).

A partir das observações de todas as disciplinas, percebemos uma ação significativa das docentes que incentivavam seus alunos a participar de eventos científicos, palestras, defesas de monografias, o que colabora para que eles tenham a “possibilidade de produzir, sistematizar e socializar conhecimentos”, e para o desenvolvimento da concepção de que seu processo de formação não acontece somente dentro da sala de aula. (RESOLUÇÃO 03/2005/UFU, p. 07).

A professora convida os alunos para estarem na terça às 8h participando da III Semana da Física. [...] Ela os incentiva dizendo: “não deixem de ir, não deixem de participar!” (2ª Observação - Diário de Campo - professora 1 - 23 abr. 2010).

A professora, antes de iniciar a aula mostra para os alunos o folder de um evento que ocorrerá na área da Educação, afirmando que é importante que eles participem do mesmo. (1ª Observação - Diário de Campo - professora 6 - 11 mar. 2010).

A professora diz que fará um convite para que eles (alunos) assistam às defesas das monografias da turma que vai se formar neste semestre. (9ª Observação - Diário de Campo - professora 1 - 1 jul. 2010).

Além desse incentivo, as docentes também argumentam com os alunos a favor da necessidade de estes se desenvolverem enquanto pesquisadores, sugerindo que acreditem na concepção de que “a pesquisa é uma atividade da vida cotidiana que se sistematiza e amplia o conhecimento, mas que também pode desenvolver muito o ensino, e [...] que o ensino precisa apoiar-se na pesquisa.” (CHIZZOTTI, 2001, p. 103). Assim as formadoras de professores observadas discorreram com os graduandos sobre essa questão:

A professora fala sobre a importância de serem [os alunos] pesquisadores, fazer perguntas para os autores sobre a realidade e buscar respostas na teoria e na pesquisa de campo. (3ª Observação - Diário de Campo - professora 2 - 28 abr. 2010).

A professora diz para os alunos: “Temos que ir para a escola com um olhar de investigador e depois vocês podem levar essas experiências para congressos, relatar, socializar isso.” (5ª Observação - Diário de Campo - professora 6 - 29 mai. 2010).

Nessa perspectiva, os alunos foram orientados a pesquisar, a sugerir temas, a buscar artigos científicos de temáticas relacionadas aos conteúdos estudados no âmbito acadêmico e a discorrer sobre estes realizando uma discussão com as professoras e com os colegas, o que permitiu, ao mesmo tempo, seu desenvolvimento enquanto pesquisador e também o conhecimento da realidade, o contexto no qual vive:

A professora diz aos alunos [...] que eles farão uma apresentação do que pesquisaram. Comenta que se eles concordam com esta dinâmica, farão assim, mas que poderão mudar caso a dinâmica não funcione. [...] pergunta: “por quem vamos começar? Pelo R.?” O aluno comenta uma matéria que saiu na Folha de São Paulo, em março deste ano. Ele vai contando o que fala na reportagem. [...] A professora pergunta: “qual a relação do que leu com o que discutimos em sala de aula? Vamos comentar?” Ela começa a comentar com a participação do aluno. (5ª Observação - Diário de Campo - professora 3 - 29 mai. 2010).

A possibilidade de trocar experiências com seus pares/colegas constituiu-se em um fator que merece menção por ser motivo de incentivo e inquietação dos professores na trajetória de formação de seus alunos. Estes também demonstraram preocupação sobre o apoio que poderão receber posteriormente à sua formação inicial.

A professora diz para os alunos: “vocês vão ter que chegar lá e conhecer a realidade.” Uma aluna a questiona: “e se eu chegar na realidade e não souber o que fazer, a universidade vai me apoiar?” A professora responde: “sim e não! Vocês poderão sempre procurar seus antigos professores, mas não existe um momento específico para isso...” (9ª Observação - Diário de Campo - professora 5 - 1 jul. 2010).

Outro aspecto apontado e que pode ser considerado um fator que dificulta o docente a contribuir adequadamente para a formação dos futuros professores é a falta de apoio dos colegas que ministram aulas no bacharelado:

quando chego às 10h40, a professora já está na porta da sala. Cumprimenta-me e reclama do professor que está dentro da sala e que não libera a turma para a sua aula. Comenta que ele não considera a licenciatura e que ele teria algumas coisas a aprender com essa área. (8ª Observação - Diário de Campo - professora 6 - 24 jun. 2010).

Por mais que se argumente a favor da importância de que haja uma integração entre bacharelado e licenciatura, há ainda algumas dificuldades que precisam ser refletidas não somente pelos docentes, mas também pela própria instituição formativa. Uma delas se refere à compreensão de que

assegurar essa articulação significa mais do que apresentar uma estrutura curricular que compartilha disciplinas ou cargas horárias entre as duas modalidades. Significa a implementação da idéia de que os futuros professores, além de elaborarem um entendimento sólido sobre a prática docente e sobre a teoria pedagógica, precisam dominar o campo de conhecimentos das disciplinas que irão ministrar, as suas relações com outras áreas do conhecimento humano e precisam ser formados como professores-pesquisadores. (RESOLUÇÃO 03/2005/UFU, p. 07).

Todavia, para realizar essa tarefa, os formadores esbarram em algumas questões que foram expostas por nossas participantes: a primeira se refere à falta do domínio que os graduandos apresentam dos conteúdos teóricos que deveriam utilizar em disciplinas que buscam articular o conhecimento teórico com uma vivência prática:

... a professora me conta que não era para ela estar discutindo sobre aqueles conceitos com os alunos, mas que teve que fazê-lo nessa disciplina, argumentando que seria difícil que eles realizassem as práticas nas escolas sem saber o que estavam fazendo. Explica que seriam prejudicados em suas propostas e que fez a opção de, mesmo que perca algum tempo nesse início, discutir com eles aquilo que poderão utilizar posteriormente. (1ª Observação - Diário de Campo - professora 1 - 26 mar. 2010).

Essa situação exemplifica a segunda questão tratada aqui, que diz respeito à dificuldade de um trabalho articulado entre os professores que ministram as disciplinas do bacharelado e aqueles da licenciatura que, muitas vezes, não trabalham conjuntamente, apesar do desejo de alguns: “gostaria de trabalhar com profissionais de outras áreas. Quando se consegue conversar saem produtos lindos. O problema é que isso não acontece.” (2ª Observação - Diário de Campo - professora 4 - 6 abr. 2010).

A ausência de um trabalho coletivo entre os docentes pode até mesmo causar situações, como a descrita abaixo, em que os alunos notificam o professor sobre as repetições que acontecem em termos de conteúdos, o que retrata a falta de diálogo entre os formadores em relação àquilo que será trabalhado na mesma turma, causando assim a falta de relações (e variações) entre as diferentes áreas do conhecimento:

A. [aluna] avisa aos colegas que o texto do Padilha é o mesmo que a professora M. irá utilizar e que, portanto, nem precisarão xerocar. A professora pergunta se é o mesmo texto e diante da afirmativa da aluna ela diz que irá conversar com a colega, pois elas não poderiam utilizar o mesmo texto sobre o planejamento. Os alunos lhe dizem que ela também trabalhará com o livro do Vasconcelos. A professora diz que é um capítulo que não é sobre o planejamento e que aí não tem problema. Um aluno pergunta se as duas não podem trabalhar o mesmo texto com olhares diferentes e a professora responde que sim, desde que elas tenham discutido isso antes e não a professora descobrir isso por acaso. Pede para que os alunos consigam um outro texto ou a aguardem conversar com a outra professora. (5ª Observação - Diário de Campo - professora 2 - 26 mai. 2010).

No entanto, nesse cenário já está havendo mudanças, visto que especialmente após a década de 1990 tem havido uma ênfase maior na necessidade e importância desse trabalho coletivo entre os docentes, o que fez com que Vasconcelos (1998, p. 78) afirmasse que

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

Uma das alternativas utilizadas nesse sentido é a pesquisa colaborativa que tem como propósito contribuir para a formação continuada de professores. (ALVARADO PRADA, 2006). Trata-se de uma construção teórico-metodológica que acredita que o “coletivo pode mudar o pensamento de seu papel social próprio e o dos outros, mediante uma ação formadora, educativa e transformadora.” Também é dito que além de ser um processo formativo, “constitui-se num processo de compreensão da realidade, reflexão sobre ela mesma, estudo de outras experiências e, na maioria dos casos, de mudança de pensamento, o que implica também a mudança de atitude e postura diante do coletivo.” (idem, p. 107).

Partindo desse pressuposto, a proposta de criação desse espaço de discussão entre os pares, de reflexão sobre a realidade vivenciada pelos docentes, poderia contribuir para que eles compreendessem melhor o contexto em que lecionam, evitando que a prática pedagógica que desenvolvem possa lhes causar sentimentos de preocupação e angústia e, ainda, a

sensação de que não está realizando seu trabalho de maneira adequada, não atingindo os objetivos iniciais.

... a professora comenta comigo sobre sua preocupação ao dar aulas de Psicologia em cursos de licenciatura. [...] Para ela, deveria ser construída uma forma diferenciada de trabalho para cada curso de licenciatura, pois todos têm uma especificidade que precisa ser considerada. [...] Volta a dizer que se sente angustiada pelo fato de que a Psicologia ainda não encontrou uma boa forma para trabalhar nas licenciaturas. (1ª Observação - Diário de Campo - professora 4 - 9 mar. 2010).

Ademais, não são somente os propósitos gerais que podem não ser alcançados, mas também aqueles específicos referentes aos projetos de curso diante da não articulação entre os pares e de uma discussão em nível coletivo. Nesse contexto, faz-se necessária uma conscientização do professor e o desenvolvimento de algumas habilidades para que ele:

dialogue com seus pares, que planeje em conjunto, que exponha as suas condições de ensino, que discuta a aprendizagem dos alunos e a sua própria formação; [...] que transgrida as fronteiras de sua disciplina, que interprete a cultura e que reconheça o contexto em que se dá seu ensino e no qual sua produção acontece. (CUNHA, 2007, p. 18).

Mesmo sabendo que não é somente um aspecto que influencia no desejo e no interesse dos alunos em seguir a profissão docente⁵³, a dificuldade da realização de uma proposta consistente e coletiva por parte dos professores, para a formação dos graduandos, também pode se configurar em um fator importante nesse sentido. Percebemos duas situações em que aparece um discurso do qual os alunos nos remetem à falta de identificação deles com o campo pedagógico e a falta de compreensão sobre a necessidade de aprender os conteúdos dessa área:

“Eu [aluno] queria que as disciplinas de Matemática fossem no lugar das disciplinas pedagógicas.” [e] Explica que como quer ser professor, ele acha bom assim. Outros implicam com ele por esse comentário. [outro] aluno fala que eles ficam criticando porque ele gosta das matérias pedagógicas... A professora sorri e diz que eles sempre reclamam, quando não é uma coisa, é outra. (6ª Observação - Diário de Campo - professora 1 - 11 jun. 2010).

Um aluno comenta com colega: “por que aprender isso?” O outro responde: “porque é básico!” (4ª Observação - Diário de Campo - professora 3 - 12 mai. 2010).

A partir do que foi exposto, verificamos que as formadoras de professores pareceram construir seus planos da disciplina tendo como referencial o “Projeto Institucional de Formação e Desenvolvimento do Profissional da Educação” (Resolução nº 03/2005/UFU).

⁵³ Em pesquisa realizada por Gatti et al. (2008), estudantes apontam outros fatores como: os professores além de trabalhar muito são mal remunerados e não têm reconhecimento social.

Por outro lado, percebemos algumas dificuldades vivenciadas por elas nesse processo, que nos levam a pensar sobre alguns fatores, dentre outros, que ainda precisam ser analisados não somente por aquele que leciona, mas também institucionalmente como: a dificuldade de oferecer aos futuros professores experiências que os permitam realmente conhecer e refletir sobre a realidade educacional, a ausência de um trabalho coletivo entre os docentes que ministram as disciplinas do bacharelado e da licenciatura e a falta de uma proposta que tenha como objetivo não somente incentivar o discente para que ele ingresse e se mantenha nos cursos de licenciatura, mas que compreenda a importância dessa área de formação.

5.2 As práticas pedagógicas⁵⁴ utilizadas pelo professor na formação de seus alunos

É importante a gente refletir, a gente se faz professor refletindo sobre a nossa prática. (10ª Observação - Diário de Campo - professora 2 - 30 jun. 2010).

No cenário educacional atual percebemos que a prática vem sendo cada vez mais valorizada “como espaço de construção de saberes, quer na formação dos professores, quer na aprendizagem dos alunos.” (CUNHA, 2007, p. 15). Partindo desse pressuposto, procuramos conhecer quais são as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes no contexto da sala de aula e que, provavelmente, contribuirão para a constituição de seu aluno enquanto futuro profissional. Essas práticas serão alvo de reflexões com o intuito de identificar as possibilidades e alcances das estratégias que os docentes utilizam na realização do seu trabalho.

Dentre as estratégias de ensino observadas, encontramos a aula expositiva tradicional que é realizada como se fosse uma palestra: “a professora, sentada em sua mesa, vai fazendo uma exposição do conteúdo. A maioria dos alunos conversa e dois já foram embora. Em alguns momentos, ela pergunta algo para os alunos, mas estes não a respondem, não sendo participativos.” (3ª Observação - Diário de Campo - professora 3 - 5 mai. 2010).

Destacamos aqui um aspecto relevante: a prática da professora 3 é reveladora da ideia que ela construiu sobre a docência. E é sob esse aspecto que queremos chamar a atenção: como esperar que essa pessoa forme professores com outra concepção de ensino, quando ela mesma não foi formada para isso? A sua trajetória e experiência formativas são reveladoras

⁵⁴ Utilizaremos a mesma concepção de prática pedagógica defendida por Fernandes (1998, p. 98) que a compreende como uma “prática intencional de ensino e aprendizagem, não reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar, mas articulada à educação como prática social e ao conhecimento como produção histórica, datada e situada, numa relação dialética entre prática-teoria, conteúdo-forma.”

de uma visão de ensino como aquela que se constitui no silêncio, o que se caracteriza essencialmente por uma prática da exposição.

Algumas críticas têm sido feitas a esse tipo de prática, pois se acredita que “reduzir o ensino a aulas expositivas significa compactuar com posturas empiristas que consideram o aluno uma folha em branco na qual se inscrevem os conhecimentos”, bem como “que o aluno aprende apenas ouvindo em vez de manipular conceitos.” (CASTANHO, 2001, p. 158).

Nesse sentido, essa estratégia “de mão única, ou seja, dada pelo professor e assistida pelo aluno”, ao invés de ser reconhecida como sendo “feita pelos sujeitos que ali atuam” (ANASTASIOU, 2007, p. 54), desconsidera, ainda, a interação professor-aluno e entre discentes, fato este essencial para a ocorrência da construção do conhecimento no âmbito acadêmico, embora se reconheça que momentos de exposição conceitual possam ocorrer no processo de ensino. A situação é que o “modelo” de aula assumido pelo professor, no caso dos cursos de licenciatura, acaba se configurando em conteúdo didático e formativo no que tange à constituição do “modelo” de ser professor. Se a aula expositiva for a única forma de trabalho metodológico daquele que leciona, ou a mais proeminente, certamente consistirá no graduando ainda mais a compreensão de que o ato de ensinar assim se executa. Isso só vai reforçar todos os paradigmas já constituídos e apropriados na sua trajetória estudantil, na qual se constituía a prática central da docência.

A aula essencialmente expositiva é diferente da aula expositiva dialogada, que envolve a participação do aluno e permite uma maior interação entre este e os professores. Essa interação pôde ser visualizada em uma classe em que a participante 1 utilizou-se da discussão com os graduandos sobre a temática proposta para aquele dia, incentivando-os a participar juntamente com ela, ao mesmo tempo em que ressaltou a importância de que eles relacionassem o conteúdo com a realidade. Podemos constatar isso no excerto a seguir:

A professora escreve no quadro o tema da aula e pergunta para os alunos: “Mas o que é radiação?” Comenta com os alunos: “Vamos fazer com essa temática como fizemos com as outras: uma discussão superficial.” Os alunos começam a dar respostas a essa questão. A professora os incentiva a buscarem as alternativas e utiliza-se da fala deles para construir a resposta. Após essa construção conjunta, pergunta se entenderam o que é aquele conceito. [...] Vai conversando com os alunos e dá exemplos que tem a ver com a realidade, solicitando que eles façam o mesmo. Utiliza-se das falas deles e comenta que precisam conseguir ver os conceitos da física nas situações do dia-a-dia. (1ª Observação - Diário de Campo - professora 1 - 26 mar. 2010).

É preciso destacar uma fala da professora 1, pois isso nos dá elementos para discutirmos um aspecto importante no que tange a formação de docentes, especialmente, no

que diz respeito à formação destes. Vejamos: “eu devo estar achando que aula dela é catastrófica, já que não tem muita organização. Pergunto se dessa forma ela consegue alcançar seu objetivo e ela explica que se não for desse jeito mais solto os alunos não conseguem se soltar e ter ideias criativas.” (3ª Observação - Diário de Campo - professora 1 - 7 mai. 2010).

Essa concepção nos remete à visão tradicional de ensino que defende que a sala de aula deve ser um lugar silencioso, com alunos enfileirados e organizados, na contramão do que defendemos, que é a possibilidade de que a aprendizagem aconteça em um espaço onde o diálogo e as trocas sejam privilegiados.

De qualquer maneira, percebe-se um esforço de alguns professores ao desenvolverem com os alunos práticas pedagógicas voltadas para esse fim:

A professora está sentada em círculo com os alunos e conversam sobre os projetos que irão desenvolver durante o semestre. Ela explica a eles que faz essa conversa porque não gostaria de direcioná-los no que fazer e que gostaria que usassem a criatividade. (3ª Observação - Diário de Campo - professora 1 - 7 mai. 2010).

A professora desafia os alunos a pensarem onde se encontra o erro em uma fórmula apresentada e conta como o teórico fez para conseguir chegar à explicação para aquele fenômeno. Nesse momento, os alunos se mostram interessados e participativos. (1ª Observação - Diário de Campo - professora 1 - 26 mar. 2010).

Percebemos que nem sempre os discentes conseguem compreender e desenvolver a proposta de atividade coletiva e participativa realizada pelos professores. Um dos fatores que poderiam justificar essa dificuldade estaria voltado para o paradigma de formação que também norteou as experiências do graduando até o momento e que, provavelmente, relacionava-se ao esquema de transmissão de informações pelo docente e à absorção e reprodução de dados pelo aluno. Esse fato pode ser percebido a seguir:

O importante é a gente pensar, refletir sobre a educação, sobre a vida, sobre a prática pedagógica. Muitas vezes a gente fica sempre no mesmo lugar, no mesmo espaço e tem coisas que podem se tornar muito mais interessantes para os alunos. Uma aluna coloca a importância de os professores não darem as respostas prontas. [e a professora diz:]“Quando damos espaço para as pessoas perguntarem, participarem, até mesmo no ensino superior, as pessoas não sabem o que fazer, já que foram acostumadas somente a dar respostas.” (5ª Observação - Diário de Campo - professora 6 - 29 mai. 2010).

Um exemplo da não participação dos graduandos foi a falta de leitura dos textos a serem utilizados como base para as aulas a serem realizadas pelo professor. Considerado inicialmente um exercício individual, o ato de ler também seria um suporte para o desenvolvimento das atividades coletivas, fundamentais em nossa concepção que acredita ser

nas interações sociais que a aprendizagem acontece. Além disso, o discente poderia usar a leitura para “se dar conta dos sentidos acumulados da cultura humana, bem como para extrair ferramentas específicas para a produção de novos significados.” (SEVERINO, 2001, p. 77).

Por esses motivos, para favorecer a aprendizagem significativa do aluno e sua participação nesse processo, o ideal seria que todos realmente assumissem seu papel individual, realizando a leitura anterior do material solicitado pelo professor, para que assim possam compartilhar com o grupo a construção do conhecimento em sala de aula.

No entanto, o que verificamos em nossas observações não confirma essa afirmação, visto que encontramos formadoras de professores reclamando da falta de leitura dos textos solicitados: “... a professora comenta que muito pouca gente leu o texto. ‘Quem está com o texto?’ Ela pergunta: ‘viram como é bom o professor utilizar recursos diferentes? As últimas aulas foram de apresentação de slides e vocês pararam de ler o texto. Gostaria que vocês lessem o texto da próxima aula’”. (7ª Observação - Diário de Campo - professora 5 - 17 jun. 2010).

Como o problema permanece na aula seguinte observada, a docente discute com os alunos sobre como poderão resolver o problema da falta de leitura:

A professora comenta que acha que não está valendo a discussão hoje, pois só tiveram quatro leitoras do texto. “Como fazer para que vocês possam ler?” Uma aluna sugere: “você passar e dar visto no caderno.” A professora sorri e diz: “A necessidade não chegou por amor ao saber. Se não, é pela coerção. O fato de vocês não lerem prejudicou vocês fazerem o artigo. O segundo semestre não será artigo, será prova. Aí vocês terão um outro comportamento. Vocês podem decidir: dar o visto no caderno, eu posso dar, mas vocês podem tentar ser mais assíduas na leitura, pela necessidade de saber. A professora questiona: Tem mais alguma coisa que eu possa fazer? Como eu faço com o meu aluno que não faz as tarefas?” Uma aluna sugere: “vai chamando pelo nome e fazendo perguntas.” A professora responde: “Vou fazer uma caixinha de sorteio e vou sortear aqui na frente seis pessoas para participarem da aula. Isso é menos tradicional que o visto no caderno.” (9ª Observação - Diário de Campo - professora 5 - 1 jun. 2010).

As sugestões oferecidas pelos graduandos nos remetem a uma concepção de educação calcada na relação de obrigação que se constrói pelo reforço, seja ele positivo ou negativo. Assim, o motivo de o discente fazer ou participar da atividade não está especificamente nesta, mas nas consequências a ela relacionadas. Na perspectiva teórica de Leontiev, quando motivo e objeto da ação não coincidem temos aí uma perspectiva mais voltada para a constituição de uma ação alienada, pois o significado da ação não corresponde ao sentido pessoal atribuído a ela. Essa situação não é favorável ao desenvolvimento dos discentes. Ao agir dessa forma, o

professor assumiria um papel de reforçador externo desses alunos, sem conseguir garantir que na ausência desse “reforço” o comportamento deles se mantenham.

Algumas docentes utilizavam a leitura dos textos em sala de aula como uma estratégia de ensino, solicitando: para um aluno ler um trecho do material e, em seguida, comentá-lo percorrendo sobre o assunto relacionado; para os alunos sentarem em duplas e, após fazer a leitura, exporem o conteúdo para os demais colegas da turma; as professoras alternam a leitura com seus alunos somente das passagens consideradas importantes no texto, cobrando dos discentes a participação deles na atividade.

Em relação a essa questão, é oportuno esclarecer que a realização das leituras solicitadas pelos alunos não poderá ser entendida apenas “como uma ‘lição de casa’ sem consequência, mas uma preparação para as atividades que serão realizadas em aula com o professor e outros colegas.” (MASETTO, 2001, p. 94). Pensado assim, o ensino não seria organizado com base na atividade de leitura, mas em torno de um conjunto de ações, a partir das quais a leitura prévia seria apenas uma delas, sendo, ainda, preparatória para exercícios coletivos a serem aplicados posteriormente.

Em se tratando de atividades coletivas, as técnicas de dinâmica de grupo foram consideradas. Uma formadora de professores utilizou uma dinâmica para atender, a nosso ver, a dois objetivos diferentes em uma de suas aulas, que seriam: desenvolver uma técnica diferente com os alunos e ensiná-los a usá-la em sua vida profissional:

A professora entregou 10 papezinhos para alguns alunos e pergunta a eles: “isto é método, técnica ou metodologia?” Eles respondem técnica e ela questiona: “É uma técnica que serve para que?” Ela mesma responde: “Despertar a curiosidade do aluno, a interação no assunto, a participação na discussão. É uma técnica que ajuda na aula dialógica. Ao fazemos uma discussão linear, todos podem participar.” (1ª Observação - Diário de Campo - professora 5 - 1 abr. 2010).

Essa perspectiva de possibilitar ao graduando vivenciar experiências que contribuam para a prática profissional constitui-se em uma iniciativa salutar dos professores, que coincide com as orientações contidas nas diretrizes que norteiam a formação dos profissionais da educação. (RESOLUÇÃO 03/2005/UFU). Ao dirigir os discentes na preparação para essa atividade vivencial e reflexiva, uma docente procurou deixar claros quais eram seus objetivos e intenções com tal proposta:

A idéia é que vocês planejem uma aula como se fossem professores [...]. Precisam trabalhar a partir da realidade. Não é para brincar de dar aula. É para vocês fazer um exercício de dar aula. A organização da aula é a partir daquilo que sabem e da experiência que têm. Até mesmo com a inexperiência, porque é assim que se aprende. Vamos analisar, criticar, aqui

todo mundo sabe o que é criticar. E assim todos vão aprender. [...] A experiência é que vai me dando mais certezas, podem ficar tranquilos. O objetivo é aprender e não punir ninguém. (5ª Observação - Diário de Campo - professora 2 - 26 mai. 2010).

Observamos que algumas dessas atividades propostas foram alvo de reflexões pelas professoras e pelos alunos, cujos comentários estiveram voltados não somente para o aspecto da técnica de ensino utilizada por eles, mas também para os conteúdos trabalhados, para a postura deles frente aos colegas e destes em relação àquilo que propunham, dentre outros.

A professora foi, durante seus comentários para os grupos, apontando aspectos dos alunos não somente no que se refere aos conteúdos ministrados, mas também outros relacionados à forma de apresentar, de falar com o grupo como se fossem seus alunos. (3ª Observação - Diário de Campo - professora 5 - 15 abr. 2010).

“A gente vai devagar, a cada aula, colocando os pontos importantes. O que eu senti? Foi muito mais um trabalho a ser apresentado do que uma aula. Apresentar um trabalho para os colegas é uma coisa e dar aula numa escola é outra. Quero que se comprometam neste sentido. A nossa postura tem que ser de professores. Quero que vocês venham, exercitem a docência e não o companheirismo com os colegas. Dá para encarar uma sala de aula parada aqui no quadro? Tem que superar a timidez, falar com o corpo e não somente com a voz.” Uma aluna diz que já ouviu muita crítica porque fala gesticulando. A professora diz que tudo o que faz com exagero é ruim, pois senão eles vão prestar mais atenção no que faz do que no conteúdo que tem que falar. “Temos que nos policiarmos. Rever o nosso jeito para gerar mudanças, que não é de um dia para o outro. Mesmo que vocês estejam aqui como professores é um exercício apenas. Temos que falar das nossas fragilidades aqui, para vocês tentarem se superar na preparação de uma aula mais como professores do que como alunos”. A professora comenta que o grupo ficou lá no fundo [da sala]: “não é assim que se conclui uma aula. A gente precisa introduzir e concluir uma aula. Precisa saber como começar e como fechar. A postura e o controle da sala tem que ser da gente. Tem que ser professor, mais que ser colega.” (9ª Observação - Diário de Campo - professora 2 - 23 jun. 2010).

O seminário foi utilizado por quase a totalidade das professoras em suas disciplinas, seguindo, assim, a ideia apontada já no início da década de 1990 por Veiga (1991) na qual as aulas expositivas deveriam ser substituídas por aquela técnica de ensino. Para Masetto (2005), o seminário deveria ser entendido como uma atividade composta por dois momentos: no primeiro vários grupos de alunos, orientados pelo docente, realizariam uma pesquisa com o intuito de produzir um trabalho conclusivo, e depois, durante uma mesa redonda, seria proposta a discussão de um tema que não foi pesquisado diretamente por nenhum dos grupos, mas para o qual todos eles poderiam contribuir, resultando em um novo conhecimento e em uma nova produção coletiva.

Essa conceituação se diferiu significativamente da maneira observada por nós em relação a essa atividade e o que na realidade tem ocorrido nas práticas de ensino universitário de um modo geral. Uma das professoras comentou sobre a falta de compreensão que os docentes têm sobre o que é e sobre como se realiza um seminário no contexto da aula. Para ela,

Seminário não é apresentação de pedacinho de texto que cada um fala. Dificilmente vi um seminário no Ensino Superior, pois os textos são divididos. Cada um lê o seu pedaço e fazem um jogralzinho. Seminário é o lugar onde brota idéias, a discussão sai do coletivo. Exige que todos tenham se preparado. Uma aluna comenta que este foi o primeiro trabalho que todas tinham se preparado para a aula. A professora afirma que para fazer um seminário exige um tempo, não dá para ser somente em uma aula de 50 minutos. É um processo. Tem o dia da preparação. Vir aqui para frente e falar não germina nada. O que fazem é uma apresentação oral. (10ª Observação - Diário de Campo - professora 2 - 30 jun. 2010).

Não podemos deixar de comentar a utilização (ou “tentativa de”) das novas tecnologias nos contextos observados, visto que os avanços tecnológicos ganharam espaço na sociedade contemporânea e no ambiente acadêmico. No entanto, ainda existem educadores que possuem dificuldades em lidar com essas transformações e se recusam a utilizar-se desses meios em sala de aula, ou mesmo deixam de considerá-los uma forma inovadora de ensino. Uma das professoras observadas usava alguns recursos que eram tomados por ela e pelos alunos como já ultrapassados:

A professora vai à frente da sala, pega o retroprojeter e após posicioná-lo sobre a mesa, diz: “Já vai eu com o meu dinossauro!” (6ª Observação - Diário de Campo - professora 3 - 26 mai. 2010).

Um aluno pergunta se ela não quer que ele escreva no quadro para ela. A professora não responde e continua sua escrita. O mesmo aluno depois sugere levar o material e fazer cópias para todos no mimeógrafo. Os colegas sorriem e a professora não comenta. (1ª Observação - Diário de Campo - professora 3 - 31 mar. 2010).

Na tentativa de utilização da mídia eletrônica, a docente 3 descreve sua experiência ao comentar que: “um colega me ajudou a mexer no *moodle*. O meu era mudo, cego e surdo.” (5ª Observação - professora 3 - 19 mai. 2010). Ela falou sobre sua inabilidade no uso desse recurso, bem como sobre a falta de tempo para buscar orientações e informações que contribuíssem para sua melhor utilização, o que fez com que continuasse usando os instrumentos que já dispunha anteriormente.

É importante ressaltar que não estamos defendendo que o ideal seria abandonar os mecanismos até então disponíveis, substituindo-os por outros mais modernos. Mas sim que

podemos encontrar nestes maneiras diferenciadas de favorecer o processo de ensino e de aprendizagem dos discentes, utilizando além das linguagens oral e escrita, a linguagem audiovisual etc.

Outras duas questões ainda precisam ser consideradas no que se refere à utilização das novas tecnologias: 1) “os recursos tecnológicos só terão sentido a partir de uma mudança da postura pedagógica do professor e com um repensar deste sobre sua prática”; 2) “os professores são sujeitos que possuem suas próprias maneiras de entender a prática e de implementá-la. São suas concepções e competências profissionais que irão definir o uso que irão fazer de qualquer meio, tecnológico ou não, na escola.” (FERREIRA; SOUZA, 2010, p. 168).

Quanto à avaliação da aprendizagem, é preciso enfatizar que ainda não se tem um consenso quanto à sua concepção e objetivos, assim como em vários outros aspectos relacionados ao ensino e à prática do e para o ensino. O fato é que ela não pode ser pensada enquanto uma atividade pedagógica cuja finalidade seria apenas verificar o que os alunos aprenderam, seja pelo julgamento dos resultados obtidos, seja pela “ameaça” explícita ou não a ela relacionada:

A professora faz uma pergunta sobre o conteúdo que está ministrando e como os alunos ficam em silêncio e não a respondem, ela fala em tom de brincadeira: “estou sentindo cheirinho de pólvora!” Um aluno pergunta o porquê e ela diz que é porque se tivessem fazendo a prova, eles tomariam bomba! Retoma o conteúdo e responde ela mesma a pergunta feita à turma. (6ª Observação - Diário de Campo - professora 3 - 26 mai. 2010).

Acreditamos que esse importante instrumento precisa ser capaz de

refletir sobre o processo de aprendizagem, buscando informações (feedback) para nossos alunos que os ajudem a perceber o que estão aprendendo, o que está faltando, o que merece ser corrigido, o que é importante ser ampliado ou completado, como eles poderão fazer melhor isto ou aquilo. (MASETTO, 2001, p. 100).

Esta parece ter sido a concepção adotada pela docente 2, que ao ser questionada pelos graduandos sobre a avaliação que estava propondo, deu a seguinte explicação:

“a avaliação deve ser feita com o objetivo de que possamos retomar no semestre posterior aquelas dificuldades e conteúdos que não foram bem compreendidos.” Ressalta que não é para eles ficarem acanhados de colocarem o que não compreenderam, pois isso faz parte do processo de aprendizagem. Diz que não podem consultar, já que durante o semestre já fizeram isso nos registros que já foram entregues e que agora é o momento de ela conhecer individualmente a aprendizagem de cada um. (11ª Observação - Diário de Campo - professora 2 - 9 jul. 2010).

A proposta de realizar essa atividade individualmente pode ser considerada uma forma de o aluno fazer uma autoavaliação, permitindo que ele mesmo consiga verificar suas aprendizagens, suas dificuldades e seus limites, bem como compreender quais são as habilidades e as técnicas de ensino utilizadas pelo professor que mais lhe facilitam aprender.

Para um discente, a avaliação realmente foi considerada um momento de aprendizagem ao expressar que “o que ele mais aprendeu foi na avaliação e por isso tinha gostado de fazê-la. A professora comenta que a idéia era mesmo de retomar o que haviam trabalhado durante o semestre.” (9ª Observação - Diário de Campo - professora 3 - 30 jun. 2010).

É oportuno lembrar que a atividade avaliativa precisa ser pensada enquanto processual e que, nesse caso, algumas iniciativas podem não contribuir para a aprendizagem do aluno como esta que apresentaremos a seguir: “a professora explica que fez algumas questões para que (os alunos) resolvam e tirem as dúvidas na semana que vem, véspera da prova. Argumenta que é importante que respondam para esclarecer as dúvidas antes da avaliação.” (4ª Observação - Diário de Campo - professora 4 - 4 mai. 2010).

O que estamos dizendo é que as dúvidas e as dificuldades apresentadas pelos discentes diante dos conteúdos ministrados durante o semestre não deveriam ser esclarecidas somente em um momento imediatamente anterior à avaliação. Elas fazem parte do repertório de conhecimentos dos alunos que devem ser relacionados àqueles que eles já possuem em um processo de construção também cumulativo.

Em razão dessa possibilidade, Masetto (2001) afirma ser a avaliação capaz de motivar os alunos a desenvolver e progredir cada vez mais no processo de aprendizagem. No entanto, esse instrumento não é bem visto pelos discentes que desde o momento de sua solicitação questionam ao professor sobre sua necessidade e objetivos. A docente 2 vivenciou essa situação ao tentar agendar uma avaliação da aprendizagem com seus alunos que:

reclamaram com ela questionando porque tinham que fazer a avaliação. A professora respondeu: “É para ver se vocês entendem o texto sem mim. (sorri). Na verdade, preciso saber o que vocês estão aprendendo e eu estou fazendo isso não é somente na prova, é no dia-a-dia. Mas acredito que ela é um momento importante para isso.” [...] Pergunta o que entendem por prova e escreve a palavra no quadro: Prova – instrumento para investigar. Diz que quer investigar se eles têm: dúvidas; certezas/incertezas; fragilidades; conceitos. A professora pergunta: “se eu encontrar mais incertezas que certezas, mais fragilidades, mais dúvidas, o que eu faço?” (8ª Observação - professora 2 - Diário de Campo - 16 jun. 2010).

Os resultados das atividades avaliativas seriam um outro foco de preocupação daqueles que a elas se submetem. Ainda podemos perceber resquícios da concepção mais

tradicional de que o mais importante em uma avaliação é seu resultado final e não o seu processo, o que contribui para que os discentes fiquem preocupados somente com a nota final e não com tudo o que foi construído no percurso da produção do conhecimento.

Esse aspecto surgiu em nossas observações com duas reações diferentes apresentadas pelas formadoras de professores: a primeira docente, diante da reclamação dos alunos ao terem que fazer o fichamento de um texto e ao perguntar-lhe quanto a atividade valeria, respondeu a eles sem dar muito espaço para maiores questionamentos: “minha preocupação não é a nota, mas a leitura. Mas já que na Educação não tem nada por prazer, vai por dever”. (4ª Observação - Diário de Campo - professora 3 - 12 mai. 2010).

Diferentemente, a segunda docente discutiu com os alunos sobre sua concepção de nota e como acreditava que esta poderia ser vista pelo professor, argumentando a favor de que não é esse o aspecto mais importante em um processo de avaliação da aprendizagem dos graduandos:

“Mas eu sei que tem uma coisa que está preocupando uma cabecinha, mas que pode estar representando o grupo. Escreve no quadro: NOTA. A nota precisa ser coerente com o aprendizado. Mas eu não vou retomar?” Uma aluna questiona: “Então, deveria retirar aquela nota que foi dada e colocar aquilo que o aluno aprendeu!” A professora diz que concorda e que é assim que trabalha. Comenta que tem professor que fala que não dará uma chance para o aluno. Ela diz que quer dar muitas chances para os alunos, pois eles precisam se esforçar para diminuir suas dúvidas e incertezas e que a aprendizagem depende do esforço do aluno. (8ª Observação - Diário de Campo - professora 2 - 16 jun. 2010).

Além da possibilidade de contribuir para a reflexão sobre as aprendizagens e o desempenho do aluno em determinada disciplina e no curso, o método avaliativo assume também o papel de colaborar para que o professor reflita sobre o plano da disciplina e sobre as formas que se utiliza para colocá-lo em ação, verificando, assim, a adequação deste. Duas docentes solicitam essa atividade aos alunos dizendo-lhes:

“gostaria que fizessem o favor de responderem a um formulário sobre o PIPE, argumentando que gastarão somente 2 minutos.” Explica-lhes que podem falar mal de qualquer pessoa que não tem problema, pois eles não precisam se identificar. (3ª Observação - Diário de Campo - professora 1 - 7 mai. 2010).

Vou entregar uma folha para vocês fazerem uma avaliação. Se quiser por nome, põe, se não quiser, não põe. Quais são as contribuições dessa disciplina para a formação de vocês? Em sala e no estágio? Quero que coloquem os aspectos negativos e algumas sugestões para os próximos estágios ou disciplinas que eu vou ministrar. E a minha atuação enquanto professora, para que eu possa ir melhorando enquanto profissional. (8ª Observação - Diário de Campo - professora 6 - 24 jun. 2010).

Essa última professora parece buscar realizar essa ação no sentido explicitado por nós, ao apresentar a seguinte justificativa para a pesquisadora enquanto aguardava os alunos realizarem o preenchimento da avaliação:

Ela me diz que eles (os professores) estão tentando pensar como melhorar a proposta da disciplina e que por isso resolveram fazer a avaliação com os alunos. Segundo ela, os docentes não costumam se reunir para organizar os 6 PIPEs do curso, e que ela se senta mais com um único professor para fazer o planejamento. (3ª Observação - Diário de Campo - professora 1 - 7 mai. 2010).

A avaliação da disciplina foi realizada pelos alunos, dessa forma, a docente 5 solicitou a eles que discutissem “pontos positivos, negativos, coisas que poderíamos acrescentar para o segundo semestre”, justificando que “Eu não preparo o ano e sim o semestre, por isso eu gostaria de ouvir vocês.” (9ª Observação - Diário de Campo - professora 5 - 1 jul. 2010). Em continuidade a esse fato:

Uma aluna comentou: “você está dando uma oficina sobre livros e a gente tem muita teoria e prática não. Então eu acho que esta parte poderia continuar, pois foi uma parte positiva.” Outra aluna relata: “quando a senhora vai explicar a matéria a senhora incorpora o método de ensinar, isso é importante. A gente aprende na teoria, mas não sabe como fazer. É importante a gente saber como fazer na prática o que aprendemos na teoria. Sem isso, não saberíamos como agir.” Outra aluna expõe: “todas as aulas você mostrou seus trabalhos e isso é bom. Gosto muito também deste estilo de aula em círculo, aula motivadora, que esclarece sobre o assunto, de ouvir a opinião dos outros.” A professora concorda com o comentário da aluna dizendo: “Gosto muito de círculo e usamos pouco.” Outra aluna aponta como positivo que quando o texto é muito pesado, eles esclarecem melhor o texto. Uma aluna sugere como temática para o próximo semestre: “como trabalhar com o aluno do fundamental para que ele possa escrever o próprio texto sem copiar do texto?” A professora responde a ela: “A gente fez um pouco disso neste semestre. O que eu estou entendendo é que é para eu intensificar esta questão.” [...] “Eu marquei aqui como sugestão: como ajudar o aluno a produzir mais texto dissertativo.” [...] Uma aluna aponta: “uma coisa que não teve foi contação de história.” [...] “... fazer simulação de oficina de contar história.” As colegas pedem para ela não inventar. A professora pergunta: “Vocês estão pedindo a técnica de contar história. Como eu posso motivar uma turma a ouvir uma história. É isso que vocês querem?” As alunas respondem que sim. [...] A professora pergunta sobre os pontos negativos. As alunas falam sobre o laboratório: aula de círculo lá, não tem como; “quando é aula de texto também a gente não enxerga direito e nem ouve.” A professora argumenta que pode marcar algumas aulas lá e outras na sala. Uma aluna pergunta se não vão ver sobre gramática. [...] A professora as questiona: “o que chamam de gramática?” A aluna responde: “quando a criança vai aprender a ler e escrever.” A professora diz: “Ah então, isso não é gramática! Na metodologia da alfabetização vocês vão aprender isso.” (9ª Observação - Diário de Campo - professora 5 - 1 jun. 2010).

Diante da significativa participação dos discentes nessa tarefa, consideramos essa proposta importante para a formação deles, visto que ela lhes propiciou realizar uma reflexão sobre os processos de ensino e de aprendizagem, bem como utilizar-se da criticidade e argumentação para apontar aquilo que foi positivo e negativo, o que favoreceu e o que dificultou no desempenho acadêmico. E, ainda, com igual importância, permitiu à professora verificar junto ao seu público em quais aspectos poderia investir para garantir a qualidade da aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, da ação formativa dela.

5.3 Os conteúdos que foram trabalhados durante as aulas: políticos, disciplinares, pedagógicos e humanos

O aluno, de alguma forma, se espelha na pessoa do professor e nós precisamos parar e pensar nisso enquanto alunos e enquanto futuros professores. (5ª Observação - Diário de Campo - professora 6 - 29 mai. 2010).

Nas últimas décadas, podemos afirmar que houve um avanço relacionado aos estudos sobre a atividade docente, o que contribuiu para que fosse percebida a necessidade de que o profissional, para atuar nessa área, recebesse uma formação que colaborasse para a construção de habilidades e atitudes que contribuíssem em sua prática pedagógica. Nesse momento também foi percebido que, para o atendimento a essa necessidade, a formação dos professores deveria assumir um caráter multidimensional em que os aspectos científico, político e afetivo estivessem intimamente articulados entre si e ao meio pedagógico. (CANDAUI, 1997).

Porém como os formadores de professores trabalham esses fatores no processo de formação dos futuros docentes? Eles fazem uma articulação entre esses aspectos ou ainda desenvolvem práticas que privilegiam um(uns) em detrimento de outro(s)? Quais são os conteúdos que trabalham com os seus alunos? Eles se relacionam a esses fatores, que precisam ser desenvolvidos na formação dos discentes? Essas são questões que buscamos apreender com base nas práticas pedagógicas observadas.

A dimensão política na formação dos professores, primeiro aspecto aqui em destaque,

supõe uma perspectiva clara do papel social do conhecimento em questão, do tipo de sociedade e de homem que se quer ajudar a construir, da realidade que se quer compreender, desvelar e transformar. Supõe também uma consciência crítica sobre o papel da ciência, da educação e do professor na sociedade em que vivemos. (CANDAUI, 1997, p. 46-47).

Em nossas observações, percebemos ações formativas realizadas que sinalizavam para algumas reflexões que buscavam atender a uma proposta que favorecesse a inserção do aspecto político na formação dos futuros licenciados. Uma das docentes apontou para os alunos a importância da participação deles nos processos de mudança: “não podemos ficar esperando as pessoas trazerem as coisas prontas para nós!” (1ª Observação - Diário de Campo - professora 2 - 31 mar. 2010). Chama a atenção dos graduandos ao afirmar que: “ainda temos que construir experiências de participação. O conceito de participação é abstrato, porque a gente participa pouco. Vocês têm representação no D.A. [Diretório Acadêmico] e não vão lá votar.” (4ª Observação - Diário de Campo - professora 2 - 12 mai. 2010).

Para essa profissional, a participação precisa ser construída com um olhar crítico da realidade e este é construído a partir dos seguintes questionamentos: “que sociedade é esta? Que aluno é este? Que escola é esta? A professora diz que eles (alunos) têm que olhar para os temas e sua concretização na realidade.” (1ª Observação - Diário de Campo - professora 2 - 31 mar. 2010). A formadora ainda os alerta: “Não quero que vocês olhem para a realidade de maneira ingênua! Precisa-se, às vezes, anos para se encontrar as respostas. Precisamos entender o contexto, o cenário político...” (5ª Observação - Diário de Campo - professora 2 - 26 mai. 2010).

Consideramos essas ações significativas para a formação do professor, pois acreditamos que o futuro docente somente terá condições de compreender a prática dele e transformá-la a partir do momento em que entendê-la não somente no contexto de sala de aula, mas também nos contextos mais amplos do qual faz parte: social, econômico e político. Nestes, o aluno estará a todo momento atuando, enquanto naquele será influenciado pelas concepções e condições atuais da educação e da escola, e ao mesmo tempo poderá atuar em busca da transformação da realidade profissional. Nesse processo, o discente precisa estar atento, pois conforme questionou uma formadora de professores: “quais são as armadilhas que você acha que a gente vai vivenciar?” (6ª Observação - Diário de Campo - professora 3 - 26 mai. 2010). Para ela,

“temos que estar atentos aos processos de mudança e não aceitá-los simplesmente. Os professores devem ter sempre uma atitude de suspeita em relação às políticas públicas, e não de aceitação. Mas isso não quer dizer que eles já não o façam.” Um aluno comenta sobre o regime de progressão continuada comentando que vivenciou isso em sua escola. Os professores não concordavam com o sistema, mas faziam o que era pedido. Ele sugere que os professores façam uma greve para brigarem por isso e não somente por salário. A professora diz que a greve pelo salário é mesmo válida e necessária, pois os professores precisam ter um bom salário e boas condições de trabalho. (6ª Observação - Diário de Campo - professora 3 - 26 mai. 2010).

A participação do aluno nessa discussão nos aponta para a compreensão deste de que os docentes precisam participar e lutar pelas decisões políticas que influenciam diretamente em seus trabalhos, não sendo somente a questão salarial a ser alvo de reclamações. Por outro lado, esse mesmo discente faz uma crítica à atuação dos professores nos dias de hoje, parecendo não confirmar a sua percepção de que são inúmeros os fatores que interferirão nas ações e atitudes desses docentes, não sendo adequado, então, atribuir somente a eles a realização de práticas incoerentes e destituídas de sentido.

Em um episódio observado, a participação do aluno e o movimento de greve foram temáticas que surgiram na classe de uma formadora de professores que

fala sobre a assembléia que ocorreu no dia anterior, contando para os alunos que ficou impressionada com a quantidade de gente que compareceu representando os professores, técnicos e alunos da universidade. Comenta que todos estão preocupados com o processo de expansão da UFU que está acontecendo sem que as condições sejam as mais adequadas. Fala sobre a necessidade do envolvimento deles. “Aproveitem a universidade como universidade e não como escola! Vem, senta e vai embora! Vocês se formam em outros espaços que não a sala de aula”. Diz que ficou satisfeita com a manifestação [paralisação] dos alunos na semana anterior... (1ª Observação - Diário de Campo - professora 2 - 31 mar. 2010).

Verificamos que a docente 2 se coloca próxima dos alunos, não somente incentivando-os a participar do movimento que está acontecendo na universidade, mas colocando-se também enquanto participante dele. Acreditamos que

como cidadão, o professor estará aberto para que o se passa na sociedade, fora da universidade ou faculdade, para suas transformações, evoluções, mudanças; atento para as novas formas de participação, as novas conquistas, os novos valores emergentes, as novas descobertas, as novas proposições, visando mesmo abrir espaço para discussão e debate com seus alunos sobre esses aspectos, já que eles afetam a formação e o exercício profissionais. (MASETTO, 1998, p. 24).

Dentro dessa perspectiva, um fato nos chamou a atenção, visto que este aborda questões que influenciam a formação dos alunos: a professora 2 incentiva-os a tomar decisões para solucionarem uma situação. Isso acontece quando ela chega para dar aulas:

Observa a sala de aula e comenta: “Não tem condição! Esse espaço não é adequado! Como a Pedagogia já está revolucionária, fazendo até greve, vocês devem brigar.” Argumenta que seria incoerente para ela dar aula de didática em uma sala em que não pode utilizar formas diferenciadas de ministrar a aula e realizar trabalhos em grupo, por ter um número de alunos que não caberia no lugar. Fala que nessa quantidade, eles somente poderiam ficar dispostos em fila, o que contraria suas propostas de trabalho em grupo. Diz que os alunos não têm que aceitar! Critica a forma como são distribuídas as salas: “Precisa de senso e bom senso para distribuir essas salas! Vamos fazer aula embaixo da árvore, uma bem grande, antes que eles cortem

todas!” Fala ainda que para alocar as salas, o administrador deve pensar no objetivo da disciplina. Finaliza: “Não temos que aceitar!” (1ª Observação - professora 2 - Diário de Campo - 31 mar. 2010).

Com sua atitude, a docente 2 talvez contribua ainda para a discussão da relação que deve ser estabelecida pelo professor entre os conteúdos a serem trabalhados em uma disciplina, os objetivos desta e as condições mais adequadas para que isso aconteça que, neste caso, se referiam ao espaço físico. Outro fator que influencia para que a aprendizagem aconteça é que ela precisa ser significativa para o aprendiz, envolvendo-o como pessoa, ou seja, em suas “idéias, inteligência, sentimentos, cultura, profissão, sociedade.” (MASETTO, 2001, p. 88).

Para o mesmo autor, esse processo exige algumas ações do professor em relação à utilização de estratégias e mesmo de atitudes e comportamentos, sendo várias delas apreendidas no contexto das aulas observadas: possibilidade de integração entre o conhecimento científico-escolar e aquele que o aluno já traz em termos de experiências e vivências anteriores; utilização de estratégias que motivem o discente a buscar novas aprendizagens; incentivo ao aluno para que possa formular perguntas relacionadas à sua área de interesse; oportunidade de o educando ter contato com situações concretas e práticas da profissão, bem com a realidade da qual participa; e orientação para que ele participe ativamente de seu processo de aprendizagem e consiga relacioná-lo àquilo que aprendeu na universidade com as situações profissionais que poderá vivenciar.

Essas ações devem ser pautadas na concepção de que é importante que o docente, ao desenvolver a sua prática, considere o seu papel e o papel da universidade na formação dos alunos; nesse local onde “diferentes situações são vividas, relações interpessoais são construídas e novas aprendizagens podem surgir devido à cumplicidade afetiva estabelecida entre o professor, o aluno e o grupo da classe, o que estimulará o processo de aprendizagem.” (SCARPATO, 2008, p. 37).

Isso nos remete a outra dimensão da atividade pedagógica: a afetiva. Ensinar “supõe interação humana, envolvimento emocional, prazer, compromisso.” (CANDAU, 1997, p. 46-47). No processo de formação analisado, verificamos essa dimensão quando a aprendizagem dos alunos foi foco de atenção demonstrado pelos professores:

Estou preocupada com o D., pois sei que ele não está entendendo isso! (4ª Observação - professora 4 - Diário de Campo - 04 mai. 2010).

Eu preciso te tocar D.! Acho que eu não consegui e eu vou ficar frustrada caso isso não aconteça. É importante que você amadureça seu fazer profissional. Você já está em que período? Quinto. Até hoje o que te

despertou ou desperta nestas discussões foi o que você realizou no seu curso! Queremos aprender com você! (8ª Observação - Diário de Campo - professora 4 - 15 jun. 2010).

“Pessoal, como é que é, vocês fizeram a atividade que eu pedi?” Todos respondem que sim! Ela diz que esta sala é espetacular! Perguntam se eles se lembram que no início do semestre ela lhes contou que só tinha ouvido elogios do grupo e que ela continua fazendo somente elogios deles, pelo comprometimento que eles apresentam. (7ª Observação - Diário de Campo - professora 2 - 9 jun. 2010).

O *compromisso* com o ensino-aprendizagem não foi verificado somente na fala da docente 2 em relação aos graduandos como apontado acima. Nesse sentido, no que se refere ao comprometimento das formadoras de professores com os discentes, uma situação chamou a atenção: “A professora comenta sua ausência na aula anterior e uma aluna lhe diz que foi muito bom ela ter avisado sobre sua falta. Outro aluno afirma que se sentiu especial já que ela ligou em sua casa para avisá-lo.” (2ª Observação - Diário de Campo - professora 4 - 6 abr. 2010).

Em contrapartida, uma discente apresentou um depoimento sobre as disciplinas que estava cursando no semestre, ressaltando o que ela chamou de “descompromisso” dos professores com a aprendizagem dos alunos.

Uma aluna chora ao dar seu depoimento. Diz que não está falando sobre o professor e sim sobre a disciplina. [...] “Enquanto professora, fico limitada ao discutir sobre esta questão. Quando formos pensar sobre isso, deveremos ter que mexer com uma cultura do nosso curso, qual é o comprometimento dos alunos do curso com a disciplina” [...] A aluna diz que não tem como ela garantir o comprometimento, pois esta é uma questão individual. Comenta que se tivesse tido o primeiro ano como têm o segundo, ela teria desistido do curso. Outra aluna concorda e conta que têm muitos professores descomprometidos, “estrelas”. Disse que está triste da opção de curso que fez. O que buscava está sendo muito diferente. [...] Começa a entender porque chega ao terceiro ano, dos cinquenta chegam vinte e cinco. “Como é que vai ser o terceiro?” (7ª Observação - Diário de Campo - professora 2 - 9 jun. 2010).

Não podemos deixar de apontar que esse exemplo não diz respeito somente à questão da dimensão afetiva da formação do professor, visto que isso envolve também as demais dimensões (pedagógica, disciplinar e política) ao colocar em pauta temáticas relacionadas ao ensinar e ao aprender; aos conteúdos que estão sendo ministrados; à compreensão do contexto político e social no qual a questão da formação do professor está inserida e outros. Esse cenário ressalta a necessidade de que sejam repensados por toda a comunidade acadêmica, nesse caso, com urgência, a proposta do curso de Pedagogia e das disciplinas que o compõe,

de forma que sejam discutidos fatores que comprometem a aprendizagem da docência e a prática profissional.

Ademais, ainda em se tratando do depoimento da aluna, citado acima, defendemos que as relações de mediação feitas pelo docente ao realizar sua prática pedagógica “devem ser sempre permeadas por sentimentos de acolhimento, simpatia, respeito e apreciação, além de compreensão, aceitação e valorização do outro.” (LEITE; TASSONI, 2002, p. 136). Utilizaremos outros dois excertos para relatarmos essa perspectiva:

A professora comenta que ela [aluna] tem habilidade para isso [para ser professora] e pergunta se já tinha pensado no ser professor [...] Ela [professora] diz que este conhecimento [refere-se ao conteúdo da apresentação da aluna no seminário] será necessário para seu futuro profissional. A aluna sorri e pareceu satisfeita com o comentário. (9ª Observação - Diário de Campo - professora 4 - 22 jun. 2010).

[...] A professora pergunta para uma aluna se ela não está se sentindo bem. Ela diz que não e que está ligando e pedindo para seu marido vir lhe buscá-la. A professora pergunta se ela está tensa com a apresentação do seminário e ela diz que não, que é por causa do tempo é que está com falta de ar. (9ª Observação - Diário de Campo - professora 4 - 22 jun. 2010).

É oportuno salientar a percepção realizada pela professora a partir das emoções e dos aspectos corporais da discente, o que confirma que

como tudo que ocorre com a pessoa tem um lastro afetivo e a afetividade tem sua base a emoção, e como a emoção é corpórea, concreta, visível, contagiosa, o professor pode ler o seu aluno: o olhar, a tonicidade, o cansaço, a atenção, o interesse são indicadores do andamento do processo de ensino que está oferecendo. (ALMEIDA, 2004, p. 126).

No entanto em nossas observações, nem sempre esse processo teve um bom andamento, haja vista que os graduandos apresentaram alguns comportamentos que provocaram queixas dos docentes. Aquele que mais foi alvo de reclamação foi a conversa paralela, mas também tiveram outros casos como: uso de celular em horário de avaliação e apresentação de seminário; brincadeiras em momentos inapropriados com a professora e/ou com os colegas; tentativa de desviar a atenção da professora e/ou dos colegas com algum comentário sem relação com o tema estudado; entre outros.

Os alunos sorriam e conversavam enquanto a professora fazia a exposição e ela teve que parar sua fala em vários momentos para pedir silêncio e para que participassem da aula. (1ª Observação - Diário de Campo - professora 6 - 11 mar. 2010).

O aluno começa sua apresentação do seminário e pára para atender ao celular. A professora lhe diz: “Você não vai fazer isso comigo, pode desligar!” [...] A professora comenta com o aluno sobre ele atender ao

celular. Pede para que ele não faça isso junto aos seus futuros alunos, argumentando que é importante que ele possa cuidar de estar junto com o outro em qualquer contexto. (9ª Observação - Diário de Campo - professora 4 - 22 jun. 2010).

Um aluno pergunta se a professora gosta de futebol. Ela diz que sim, mas que já gostou mais. Pergunta se ela viu a escalação ontem. Ela diz que sim, mas não conhece todos os jogadores. Os alunos ainda discutem sobre o assunto enquanto a professora continua a passar o conteúdo no quadro. (4ª Observação 3 - Diário de Campo - 12 mai. 2010).

Frente a esses comportamentos, os professores reagiram de maneiras diferenciadas, variando suas atitudes desde o pedido para que o discente não emitisse mais aquele comportamento até o pedido para que ele se retirasse da sala de aula. Uma reação que merece menção se refere a uma professora que comentou com os graduandos sobre a falta de maturidade que apresentaram em um certo momento, salientando que isso não os permitiu se envolver com a atividade proposta, que era assistir a um vídeo e depois comentá-lo:

A professora pergunta se alguém quer fazer alguma colocação sobre o vídeo, já afirmando que nem todos ouviram o que ele dizia e outros somente viram as imagens. Como ninguém comenta, ela reclama que infelizmente percebe que alguns ainda não têm maturidade e que voltarão a procurá-la após anos para pedir o material emprestado e para refletirem sobre a questão. (6ª Observação - Diário de Campo - professora 6 - 17 jun. 2010).

Percebemos que os graduandos não se mostraram indiferentes aos comentários e às atitudes dos professores nesses instantes, expondo aquilo que os incomodava naquelas ocasiões. No trecho abaixo uma aluna expressa seu descontentamento com uma situação vivenciada em classe, com uma reação voltada para o comportamento da formadora e não para o comportamento de seus colegas.

A professora diz: “E aí gente! Estou esperando!”. Os alunos estão: alguns sentados e outros em pé organizando as cadeiras. [...] A professora afirma que vai se sentar e marcar o tempo que eles gastarão para se organizar para descontar depois, argumentando que já havia avisado para eles se dividirem anteriormente. Uma aluna ao meu lado parecendo estar brava, me pede para chegar minha cadeira para o lado e diz: “o tempo que ela gasta arrumando as cadeiras, ela podia dar aula!” (2ª Observação - Diário de Campo - professora 2 - 14 abr. 2010).

Isso nos leva a pensar sobre a necessidade do estabelecimento de uma parceria e corresponsabilidade entre professores e graduandos, devendo esses últimos serem incentivados a participar da construção das disciplinas conhecendo quais são seus objetivos e quais os recursos e estratégias que poderiam ser utilizados para facilitar a sua aprendizagem.

Sendo assim nesse processo, é salutar que os docentes desenvolvam a percepção dos alunos como adultos que podem também ser responsáveis por seu período de formação profissional.

Em relação aos conteúdos disciplinares⁵⁵ abordados pelas formadoras em sala de aula, a maior parte se relacionava diretamente aos conteúdos pedagógicos, dentre os quais: planejamento; avaliação; desenvolvimento e aprendizagem; formação do professor; indisciplina; violência; inclusão; estado e administração pública do ensino; estrutura e funcionamento do ensino no Brasil e políticas públicas educacionais para a educação básica. Outros conteúdos disciplinares configuram-se como específicos na área de formação dos futuros docentes como: esporte; dança; jogo; lutas; ginástica; saúde e qualidade de vida; linguagem e aquisição de língua; história e abordagens didático-metodológicas da língua portuguesa e da língua escrita.

Consideramos significativa a discussão realizada pelas participantes desta pesquisa, que foi articulada com os documentos que norteiam as políticas educacionais no Brasil. Estes foram citados e discutidos na maioria dos planos das disciplinas, buscando-se relacioná-los com as temáticas abordadas. São eles: Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE/2008); Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001); Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN/1997); e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996).

Ao verificarmos os planos das disciplinas, percebemos que os conteúdos a serem abordados foram apontados pelos docentes nesses documentos, acrescidos de outros que foram surgindo no desenvolvimento do semestre. Uma professora utilizou-se de uma proposta diferenciada ao solicitar aos alunos que trouxessem para a apresentação em um seminário temáticas pelas quais eles tivessem interesse: “gostaria que trouxessem um tema que vocês gostariam de discutir em sala de aula para que possam fazer a busca bibliográfica e eu possa ajudá-los.” (6ª Observação - Diário de Campo - professora 4 - 25 mai. 2010).

Assim, foram acrescentadas temáticas como avaliação escolar, criatividade e educação, arte e educação, questões de gênero em classe que possibilitaram aos alunos uma aproximação com conteúdos relacionados à realidade de seu curso e ao contexto no qual atuará profissionalmente.

No que diz respeito à importância dos conteúdos trabalhados pelo docente em suas práticas pedagógicas e a forma como eles contribuem para a formação do professor acreditamos que uma questão é fundamental ser pensada:

Não basta [...], levar à sala de aula conteúdos criticamente selecionados e estrategicamente organizados, é necessário que professores e alunos se

⁵⁵ Cf. planos de cinco disciplinas disponibilizados pelos professores para a pesquisa. (2010).

transformem, no cotidiano de suas práticas, em sujeitos/atores do seu ensinar e do seu aprender no ato mesmo do ensino-aprendizagem. (MARQUES, 2003, p. 168-169).

Essa perspectiva foi percebida por uma das professoras, que foi questionada sobre o cronograma da disciplina que ministrava:

A professora fala sobre os momentos do curso, explicando sobre os conteúdos a serem vistos durante o semestre. Um aluno pergunta sobre o cronograma e ela responde que ainda não organizou, mas que ela o fará para a próxima aula inclusive com os textos selecionados, considerando a flexibilidade de acrescentarem outros materiais no decorrer da disciplina. Outro aluno pergunta sobre a avaliação e ela explica que precisa perceber primeiro, antes de propor, como ele está aprendendo o conteúdo e utilizando este em sua prática. (1ª Observação - Diário de Campo - professora 4 - 9 mar. 2010).

Argumentando a favor da importância de que conteúdos das dimensões política, pedagógica, disciplinar e humana façam parte das propostas desenvolvidas pelos formadores de professores junto aos seus discentes, concordamos com Candau (1997, p. 46-47) quando ela afirma que

Muitas vezes, estas dimensões não todas explicitamente trabalhadas na formação de professores e, quando o são na sua totalidade ou em alguns de seus elementos, estes são focalizados de modo isolado, um independente do outro. Propõe-se trabalhá-los de modo articulado, procurando-se as implicações de uns em relação aos outros, construindo-se, assim, uma visão unitária e multidimensional do processo de formação de professores.

Assim, ao trabalhar dessa maneira os docentes contribuirão para uma formação mais integral do futuro professor, preparando-o mais adequadamente para a realidade escolar que encontrará, lançando mão em seu trabalho não somente do conhecimento do conteúdo disciplinar, mas também daqueles outros que o permitirão realizar um trabalho de melhor qualidade junto aos seus alunos.

5.4 A unidade teoria-prática na formação do professor

A professora escreve no quadro: PRÁXIS – teoria e prática. Depois comenta com os alunos: “Só construo teorias se eu pensar sobre a prática. Todo ser humano pensa e faz! Temos que compreender isso! A ânsia que ficamos pela prática, mas sem o embasamento da teoria não dá.” (5ª Observação - Diário de Campo - professora 2 - 26 mai. 2010).

Uma das grandes dificuldades vivenciadas nos cursos de formação de professores diz respeito à (ou “falta de”) articulação entre teoria e prática. É comum percebermos nos

currículos dos cursos de licenciatura uma nítida separação entre os conteúdos teóricos que são introduzidos nos seus períodos iniciais e os conteúdos práticos que são pensados como partes integrantes e reservadas aos estágios realizados, normalmente, já na fase final dos cursos. Acreditamos que teoria e prática não podem ser separados, pois

Nem a prática é realidade pronta e indeterminada, nem a teoria é sistema autônomo de idéias. Se a prática é ação historicamente determinada, produto e produtora, ao mesmo tempo, da existência social concreta, a teoria não é senão revelação das determinações históricas da prática, delas inseparável, mas delas distinta enquanto negação de realidade postas em separado e acabadas e do esquecimento das determinações da prática. (MARQUES, 2003, p. 93).

As formadoras de professores apresentaram um discurso com seus alunos voltado para a concepção de que seria necessário que eles buscassem trazer para o contexto da sala de aula situações concretas da realidade escolar que sejam pautadas em suas vivências, para que estas, dessa forma, fossem discutidas e servissem como referencial para as práticas que desenvolveriam posteriormente enquanto profissionais:

Precisamos construir concepções de aluno, para não ficar longe da realidade. O que aprende aqui é reorganizado por você a partir da realidade (5ª Observação - Diário de Campo - professora 4 - 18 mai. 2010).

Vocês devem pegar situações concretas para refletir sobre elas, pensar sobre para compreender a situação. (2ª Observação - Diário de Campo - professora 2 - 14 abr. 2010).

Uma das docentes incentiva os graduandos a responder a seguinte pergunta: “o que do que estou vendo na universidade poderei utilizar no meu dia-a-dia em sala de aula?” (8ª Observação - Diário de Campo - professora 4 - 15 jun. 2010). Tal postura nos remete à concepção de que as experiências e vivências concretas dos alunos e também dos professores é que deveriam fundamentar o ensino nos cursos de formação, apontando para uma dicotomização teoria-prática em que a instrumentalização teórica ficaria em segundo plano.

Outro apontamento que também nos indica essa dicotomia foi feito por uma docente que afirmou que, muitas vezes, os professores, ao realizarem a sua prática pedagógica, utilizam-se muito mais daquilo que aprenderam enquanto alunos do que o que estudaram durante o curso de graduação:

“... normalmente a gente não se lembra do que estudamos nos quatro anos e sim naqueles 18 que vivemos na escola, da mesma forma que aprendemos.” A professora lê um trecho no texto que fala sobre a mudança nas crenças dos professores e comenta a importância dessa tentativa de pensar novas possibilidades, sem reproduzir o que foi feito na escola. [...] “É quase impossível você sair de sua constituição para ser outra pessoa ao dar aula.

Você não consegue deixar para trás toda a sua carga cultural. [...] O importante é você ter passado por algumas experiências que as façam pensar: o caminho que estou está dando certo?” (6ª Observação - Diário de Campo - professora 5 - 10 jun. 2010).

Outra questão a ser considerada se refere às aprendizagens que os discentes adquirem ao observar as posturas, os comportamentos e as atitudes do professor. Tal fato pode ser explicado em função de que os alunos

já vêm, há mais tempo, passando pelos bancos escolares e aprendendo em profundidade mais, talvez, do que das preleções dos professores; aprendendo das atitudes deles o que seja ser professor, de forma mais consistente do que nas aulas “teóricas” de Didática. Fazer dessas experiências de vida e de educação objeto de reflexão e aprendizagem coletiva deve ser a preocupação primeira dos cursos, no afã de associar o fazer, o viver e o saber. (MARQUES, 2003, p. 94).

A construção desse saber se efetiva no momento em que se questiona aquilo que já está posto na realidade e na busca de ações que possam transformá-la. Dessa forma, os graduandos foram alertados com o seguinte discurso:

A professora comenta que é importante que eles (alunos) possam ver as situações de realidade para discutir e estudar sobre elas. “Não se pode simplesmente reproduzir e engolir. É preciso conhecer e refletir.” Ela ressalta: “Pára de sonhar de ir para a escola sem ter nada para levar! Quem está em formação tem que se formar! E como é que se forma? Estudando as disciplinas de cunho teórico e prático. Não pode vir fazer uma faculdade e ficar no senso comum! Temos que nos apropriar dos estudos! O que é problematizar? Discutir? Busca de resposta! Problema é pergunta! É questionar!” (1ª Observação - Diário de Campo - professora 2 - 31 mar. 2010).

Esse questionamento pode contribuir para que o futuro licenciado se sinta participante dessa realidade e, ainda, que sinta necessidade de investir na busca por atender às necessidades de seus alunos. Caso contrário, dúvidas surgiriam como a apresentada por uma formadora de docentes: “como eu luto por algo que eu nem sinto como necessidade? Nem sinto que é falta?” (5ª Observação - Diário de Campo - professora 2 - 26 mai. 2010).

Não poderíamos deixar de lembrar a importância de que na formação dos futuros professores sejam abordadas questões relacionadas à sua profissionalidade. Algumas problemáticas nesse sentido foram apontadas pelas docentes e pelos alunos no que diz respeito a:

1) fatores externos que influenciam na atuação do professor em classe:

A professora e os alunos discutem sobre o piso salarial dos professores, comentando sobre a greve, sobre a carga horária trabalhada. (5ª Observação - Diário de Campo - professora 3 - 19 mai. 2010).

Uma aluna comenta que parece que muitos (professores) somente estão na profissão por sua estabilidade e para conseguir um emprego. Conversam que nem sempre é o que a pessoa quer, mas que é o emprego que conseguem. A professora diz que é favorável acabar com a estabilidade, pois esta não nos faz bem. “Quem gosta e que leva a sério sofre muito, pois tem gente que quer, se não quer não faz. Deveria ser por produtividade e se não der certo, troca. Um grupo de professores carrega mais o piano e aqueles que não carregam não é feito nada.” Um aluno comenta: “e na particular? São mandados embora!” (6ª Observação - Diário de Campo - professora 4 - 25 mai. 2010).

- 2) aspectos dos documentos legais que dificultam a compreensão do discente quanto às possibilidades de atuação profissional: “uma aluna pergunta sobre a habilitação do curso de Pedagogia que estão fazendo ser gestão e não licenciatura. A professora explica sobre a legislação.” (1ª Observação - Diário de Campo - professora 2 - 31 mar. 2010).
- 3) visão negativa da profissão docente: “A professora diz não ser muito religiosa, mas rezou para seus filhos não serem professores.” (1ª Observação - Diário de Campo - professora 3 - 31 mar. 2010).
- 4) problemas na formação do docente juntamente com a falta de parceria deste com seus pares:

“Na escola existem professores com formação ruim, não há espaço, reuniões tediosas. A gente precisa cuidar, escutar as pessoas.” [...] Comenta (a professora) que “os demais professores não sabem o que faço. Não há um diálogo para se pensar o projeto pedagógico. Isso é lamentável! Você vai para dentro de sala e deixa muito a desejar. Os cursos de formação não proporcionam isso.” (3ª Observação - Diário de Campo - professora 4 - 20 abr. 2010).

Uma aluna comenta que seria interessante se os professores fizessem práticas diferentes com as crianças. A professora responde: “claro que sim, mas que o problema é que os professores que passam por uma formação aligeirada tem muito mais dificuldades para realizar a prática. Mesmo aqueles que têm uma boa formação já têm problemas, isso é normal.” (6ª Observação - Diário de Campo - professora 5 - 10 jun. 2010).

Trabalhando com projetos vamos ter que ir atrás. Vocês dão aula de tudo, mas não fomos formados para tudo. (6ª Observação - Diário de Campo - professora 5 - 10 jun. 2010).

- 5) diferença entre o *status* dos professores que trabalham na graduação e na pós-graduação, e entre ensino, pesquisa e extensão:

Sou professora da graduação e das fundações (especialização). Todos com status diferentes. Professores 3 em 1! [...] Foi na greve de 2005 a primeira

vez que escrevi em primeira pessoa. Eu, [...], professora da unidade acadêmica e membro do sindicato. Entrei em greve? Quem de mim fez greve? A graduação que é a parte pobre. O ritmo da pós-graduação, fonte de financiamento e avaliação é diferente. A pesquisa é mais que ensino. O ensino é mais que extensão. Extensão que está no “pau da goiabeira.” Parei em algumas coisas e outras não. Se fosse uma decisão coletiva, parava tudo. (2ª Observação - Diário de Campo - professora 3 - 14 abr. 2010).

A temática “ensino de pessoas com necessidades especiais” pareceu ser outro motivo de preocupação dos graduandos no tocante à sua formação e aos conhecimentos teóricos e práticos para lidar com situações diversas interligadas a esse assunto. Isso surgiu em dois momentos diferentes nas observações das aulas e foram explicitados por uma professora e por um aluno.

A professora traz imagens de uma escola estadual onde trabalhou [...] mostrando que trabalhavam com recursos precários e comenta sobre o trabalho que realizou [...] com pessoas com necessidade educacionais especiais. (2ª Observação - Diário de Campo - professora 6 - 25 mar. 2010).

Um aluno pergunta: “É verdade que todo professor deve saber libras?” A professora responde: “Todos os professores não deverão estar preparados para trabalhar com alunos com necessidades especiais? Então tem! A universidade precisa formar todos os licenciados.” [...] Uma aluna questiona: “em uma sala com 40 alunos como o professor vai fazer?” [...] Outro aluno pergunta: “O professor que está nesta escola está preparado?” A professora responde: “Não! Isso está em debate! Ter disciplinas que o preparem para receberem estes alunos diferentes.” Uma aluna diz: “A pessoa não aprende e atrapalha os outros a aprender.” [...] Um aluno ressalta: “O professor não está preparado para formar nem os alunos normais, quanto mais os especiais!” A professora finaliza dizendo: “Hoje existem demandas modernas que precisam ser atendidas pela universidade e pelos cursos de formação.” (9ª Observação - Diário de Campo - professora 3 - 30 jun. 2010).

Em busca de uma solução para essas questões, é preciso “valorizar a teoria e a prática pedagógica, interligando-as no decorrer do curso de formação.” (RESOLUÇÃO 03/2005/UFU, p. 6). Existe, ainda, a compreensão de que a prática pedagógica precisa “possibilitar ao futuro professor a compreensão da complexidade dos processos educativos e deve auxiliá-lo na reflexão sobre alternativas para as questões que se apresentarem como problemáticas.” (idem).

Concordamos com a afirmação de Guimarães (2004, p. 86) que ressalta que

... as soluções para as dificuldades, para os sobressaltos inerentes ao cotidiano docente, não se encontram diretamente na teoria [...], nem só na intuição, mas na composição entre atuação e formação, entre prática e teoria. Parece que é assim que o professor vai produzindo seu saber profissional, enquanto vai modificando as explicações anteriores da realidade e a própria realidade.

Portanto, concluímos que a formação do professor não se restringe somente à aquisição de conhecimentos e habilidades que o qualifique para a profissão. Além disso, acreditamos que seja necessário que ele se utilize constantemente de um processo de reflexão sobre a realidade em constante mudança e que é influenciada por inúmeros fatores historicamente situados. Diante desses aspectos, é possível transformar suas ações e atitudes e, simultaneamente, suas práticas pedagógicas.

A FORMAÇÃO DE FORMADORES DE PROFESSORES: INDICATIVOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UM PROJETO INSTITUCIONAL

É preciso perguntar, entender e questionar a identidade do professor, sobre como nos constituímos e quem somos como profissionais. É preciso entender sobre nossa formação no que diz respeito ao exercício diário da docência, sobre o como percebemos e vivemos esta relação e até que ponto fomos preparados e formados para sermos formadores de futuros professores. É preciso questionar qual é a influência da vida pessoal e escolar na escolha e na nossa ação diária profissional, e na nossa formação docente.

(LODI, 2010)

Recorremos à Lodi (2010) para apresentarmos a concepção que norteou o desenvolvimento da pesquisa realizada nesta tese, que partiu do pressuposto de que para conhecermos e compreendermos quem é o formador de professores e as ações que ele desenvolve precisaríamos responder a questões referentes à sua constituição pessoal, acadêmica e profissional, considerando serem esses fatores que influenciam sobremaneira sua prática pedagógica. Nesse processo, fomos direcionados por um olhar e pela certeza de que não é possível essa construção sem “entender que o que procuramos no presente é carregado de todo um passado que foi nos construindo através de diversas influências, conheceres, relacionamentos, viveres.” (idem, p. 203).

Dessa forma, este estudo teve como principal objetivo identificar a trajetória formativa dos formadores de professores da Universidade Federal de Uberlândia e discutir a articulação entre a sua formação e a sua ação formadora. Para isso, buscamos informações relacionadas ao perfil desses docentes; à sua trajetória formativa nos aspectos familiar, acadêmico e profissional e, por fim, às práticas pedagógicas desenvolvidas por eles na formação de seus alunos.

Consideramos importante esclarecer que o olhar para os dados que ora apresentamos traz as marcas de nossas concepções, expectativas, crenças, enfim, daquilo que nos constitui como professor, pesquisador e como sujeito. Nesse processo de leitura e releitura para a realidade em discussão nos deparamos com uma riqueza de informações que nos apontou para inúmeras possibilidades de análise e de descobertas que tentaremos relatar nesta seção do trabalho.

Nesse movimento de análise nos apoiamos na concepção de que o homem é um ser singular, mas mergulhado em contextos históricos e sociais que significam essa singularidade. A atividade docente é, portanto, uma atividade significada socialmente e assim é constituída, sendo uma prática social. Dessa forma, os “fenômenos psíquicos não são um simples reflexo

da realidade, mas são desencadeados nas formas pelas quais os indivíduos desenvolvem a sua atividade e as relações sociais.” (SILVESTRE, 2011, p. 12).

Isso quer dizer que para termos acesso à subjetividade do formador de professores, ou seja, para que consigamos conhecer a esse sujeito e as suas ações precisamos identificar as significações e os sentidos apreendidos por ele da realidade. Dessa forma, podemos compreender como ele pensa a docência e, ainda, como organiza a sua prática docente, haja vista que aquilo que ocorre no espaço da sala de aula depende “do professor, de suas condições subjetivas, isto é, de sua formação.” (BASSO, 1998, p. 3).

Os dados analisados com o propósito de responder às nossas indagações iniciais nos permitiram evidenciar que as mulheres configuram-se maioria enquanto formadoras de professores, reforçando a concepção de estarem mais voltadas para profissões relacionadas à área da educação. Na UFU como um todo, bem como nas universidades do país, podemos constatar que a quantidade de homens se mantém superior.

De forma geral, os docentes analisados estão na fase adulta e ingressaram na UFU após o ano de 2002, sendo que a maioria pode ser considerada iniciante na instituição. Já na área da educação, eles não podem ser assim percebidos, visto que são professores com uma experiência significativa já tendo iniciado sua carreira enquanto profissional nessa área e atuado nos diversos níveis de ensino.

Essas informações nos indicam a influência de fatores dos contextos histórico, social, político e econômico que, certamente, contribuíram para que os formadores de professores tivessem esse perfil. Dentre outros, são eles: o ingresso da mulher no mercado de trabalho; a permanência de pessoas do sexo feminino por mais tempo na escola; o papel da mulher na sociedade; o processo de expansão das universidades públicas em todo o país e o aumento no número de vagas para docentes do Ensino Superior.

No que se refere ao contexto familiar, os participantes da pesquisa são oriundos de Uberlândia e cidades próximas, de família não numerosa, de origem humilde e que precisavam do apoio de familiares. Possuem pais com pouca formação acadêmica, que exercem profissões menos valorizadas socialmente e que, em função dos poucos recursos, os irmãos tiveram que ingressar precocemente no mercado de trabalho e, assim, muitos não cursaram o Ensino Superior. Estes apresentam um nível de formação acadêmica melhor que os pais, mas não optaram, como os formadores de professores, pela profissão docente.

Acreditamos que as relações sociais ocupam lugar de destaque nos processos de desenvolvimento e formação da individualidade do sujeito, visto que

cada geração começa [...] a sua vida num mundo de objetos e de fenômenos criados pelas gerações precedentes. Ela apropria-se das riquezas desse mundo participando no trabalho, na produção e nas diversas formas de atividade social e desenvolvendo assim as aptidões especificamente humanas [...]. (LEONTIEV, 1978, p. 284).

Partindo desse pressuposto, não há como negar a influência da família na constituição pessoal e profissional dos formadores de professores. Mas esses profissionais apresentaram uma contradição em relação a essa questão, já que ao mesmo tempo em que afirmaram não terem sido influenciados pela família e apontam sua escolha como sendo pessoal, enfatizam a convivência cotidiana com familiares atuantes na área: a imagem do pai professor com o livro na mão; o pai falar errado; o incentivo da mãe que valoriza muito a profissão; e a imagem que tinha da profissão em virtude da mãe e das tias professoras.

Ao buscarmos os motivos que impulsionaram os formadores a se dedicarem a essa carreira e considerando que eles “estão sempre relacionados à produção de novos sentidos pelo sujeito no espaço de suas relações sociais” (AGUIAR; SOARES, 2008, p. 227), podemos destacar a ação da família atuando como maior incentivadora para que estudassem e investissem em sua formação. Para os pais seria através da escolarização que os filhos conseguiriam evitar que a história daqueles se repetisse nestes e que passassem pelas mesmas dificuldades que vivenciaram.

A história acadêmica é outro elemento no processo de constituição dos formadores. As lembranças desse período nos contam que eles possuíam uma visão positiva da escola e de seus antigos docentes, que pode ser percebida no desejo e na ansiedade de frequentar essa instituição antes mesmo do ingresso formal nela. Não somente no caso desses participantes, mas de forma geral, acreditamos que o âmbito escolar, os professores e os colegas de sala de aula exercem papel importante na direção a ser tomada pelos alunos tanto na vida particular quanto na prática social.

Identificamos, ainda, que eles vivenciaram experiências voltadas para um modelo mais tradicional de ensino visualizado pelo papel da instituição educacional, nas atividades desenvolvidas, na postura e nas atitudes de seus ex-professores, as quais as estratégias de ensino estavam voltadas para a aula expositiva com pouca participação dos alunos. Esses aspectos figuraram entre os fatores que contribuiriam para que os formadores de professores não tivessem uma boa relação com a escola.

Para eles, essa instituição era percebida como um “espaço de reprodução de conteúdo”, que não estimulava a criatividade, o que lhes causava certa desmotivação. Além

disso, existia, por vezes, uma dificuldade de relacionamento com os seus antigos educadores, com os colegas de classe e com os conteúdos de algumas disciplinas, bem como a utilização por seus ex-docentes de estratégias de ensino voltadas para a memorização e para a repetição dos conteúdos.

Tal cenário nos remete primeiramente a discutir o papel da escola que, diferentemente do que pensavam os participantes, constitui-se em um espaço em que as atividades educativas são “sistemáticas, têm uma intencionalidade deliberada e compromisso explícito (legitimado historicamente) em tornar acessível o conhecimento formalmente organizado.” (REGO, 1995, p. 104). Mas que também, utilizando-se daquilo que o aluno já sabe (o conhecimento do cotidiano, suas ideias, fatos e fenômenos, suas teorias sobre aquilo que observa no mundo), possa atuar no sentido de buscar ampliar e desafiar o discente para a construção de novos conhecimentos.

Nesses momentos, as interações sociais tornam-se imprescindíveis para que a aprendizagem possa acontecer, correndo-se o risco de comprometimento não somente no desempenho acadêmico do aluno, mas também nos sentimentos construídos por ele nesse processo. Por isso, apesar de relatarem lembranças negativas vivenciadas com seus antigos professores (que gritavam, eram bravos, demonstravam pouca afetividade com os alunos) durante a trajetória acadêmica, os participantes trouxeram relatos que enfocaram recordações positivas das interações vivenciadas nos diferentes níveis de ensino. Na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, elas ficaram voltadas para o relacionamento afetivo entre professores e alunos, já nas séries finais do Ensino Fundamental foram enfatizadas as relações interpessoais desenvolvidas com colegas e grupos por meio de amizades construídas no cotidiano escolar.

Gostaríamos de ressaltar dois aspectos referentes ao exposto acima: o primeiro diz respeito à importância da mediação afetiva do professor em sala de aula, enfatizando que a qualidade do ambiente desta determina, de forma significativa, a qualidade da aprendizagem do aluno e da relação sujeito-objeto; enquanto no segundo é enfatizada a relevância das interações sociais

entendidas como condição necessária para a produção de conhecimentos por parte dos alunos, particularmente aquelas que permitam o diálogo, a cooperação e troca de informações mútuas, o confronto de pontos de vista divergentes e que implicam na divisão de tarefas onde cada um tem uma responsabilidade que, somadas, resultarão no alcance de um objetivo comum. (REGO, 1995, p. 110).

No entanto na pesquisa, percebemos a baixa frequência de ações propostas pelos professores para o alcance dos objetivos descritos acima, bem como a dificuldade dos discentes em desenvolver atividades coletivas e participativas. Convém esclarecer que os formadores ressaltaram a importância de se refletir sobre as metodologias utilizadas por seus ex-professores, com o objetivo de que estas servissem como referências para as práticas pedagógicas que realizam em classe.

Diante desse fato, eles argumentaram que agindo assim poderiam evitar a repetição de atitudes, comportamentos e ações que seus antigos docentes tiveram e que não consideraram adequados. Entretanto, o que pudemos observar é que houve uma tendência de alguns participantes em realizar ações similares àquelas as quais foram submetidos, o que nos dá indicadores importantes sobre a relevância de se investir na formação dos formadores de professores. Isso se deve não como mais um curso a ensiná-los o que hipoteticamente não sabem, mas como um processo coletivo de organização de uma prática conjunta que permita a formação de uma concepção de maneiras de se ensinar com base na construção do próprio ensino. Isso parece um jogo de palavras, mas não é. Vejamos a densidade do que se quer anunciar como perspectiva de formação. As ações formativas definem de forma sobremaneira as práticas educativas dos professores. Assim, não se pode esperar que esse ciclo seja rompido se não qualificarmos os formadores a partir de outra abordagem.

É necessário, pois, compreender que se o docente das licenciaturas não experimentar, enquanto formando, outras práticas, não as tomará como perspectiva formativa e, dessa forma, permanecerá repetindo as práticas que fizeram parte de sua formação. Como um “efeito dominó”, os graduandos também as repetirão. Sendo assim, esse é um dos grandes desafios no campo da formação docente e precisa ser objeto de atenção das instituições para que sejam pensados projetos no âmbito universitário de formação de professores e formação de formadores de professores tendo em vista que sejam criadas condições objetivas de se romper o ciclo de reproduções de ensino. Só assim é possível que se modifiquem as concepções e práticas criadas pelos professores, de modo que esses indivíduos sejam compreendidos e, concomitantemente, que compreendam que o

educando é sujeito de sua educação, participa ativamente do seu processo de aprendizagem e só pode aprender como co-produtor dessa atividade, ou seja, para que a aprendizagem aconteça, o estudante deve estar em atividade. O estudante não é, portanto, mero consumidor da aula ou objeto de trabalho do professor, mas é principalmente sujeito da atividade de aprendizagem. Como sujeito, só se modifica, só aprende, se participa ativamente do processo educativo e, para isso, deve querer aprender, deve ser compreendido como ser de vontade, ser ético. (RIGON; ASBAHR; MORETTI, 2010, p. 31).

O desenvolvimento desse “querer aprender” se configura como uma das responsabilidades do professor visto não ser um valor natural e sim construído historicamente. Mesmo sabendo que a atuação do docente não é o único fator que interfere na construção dos motivos para o aprendizado dos alunos, acreditamos na importância do papel desse profissional ao tentar possibilitar a eles condições que os despertem para o alcance dessa capacidade. Diríamos até que: se os motivos são educados socialmente, uma das atividades do ensino seria a de criar coletivamente os motivos para as atividades de aprendizagem.

Para Vygostky, esse processo no ser humano está associado ao espaço social em que uma determinada pessoa está inserida e é construído a partir das relações interpessoais que ocorrem nesse ambiente, iniciando-se bem antes do ingresso do indivíduo na escola. Sendo assim, constatamos que os participantes da pesquisa deram indicativos de concordarem com essa concepção e afirmaram que o formador aprende da mesma maneira que as demais pessoas: antes do ingresso escolar e nos diferentes contextos dos quais fazem parte.

Mas e a aprendizagem docente? O início desta não foi estabelecido pelos professores da UFU somente no momento do ingresso em um curso de graduação. Eles relataram experiências nas quais já tinham se sentido como tais em diferentes momentos de suas vidas como: na infância ao brincar de escolinha com os colegas e familiares; na pré-adolescência e adolescência ao ministrarem aulas particulares e na idade adulta ao cubrirem as faltas de outros professores.

Consideramos que essas vivências lhes permitiram “apropriações culturais da docência, do ensino, da aprendizagem, da educação” (ALVARADO PRADA; LONGAREZI, 2008, p. 107) e que contribuíram para o início do processo de constituição do ser docente para os nossos partícipes. Vale ressaltar que

a aprendizagem docente pressupõe sair de um lugar para outro, não como negação dos processos e contextos históricos vividos, mas como forma de reelaborações e construções que permitem desenvolver o docente como pessoa e profissional da educação. (idem).

Em relação à formação acadêmica recebida pelos formadores de professores da UFU, verificamos que ela foi realizada (Educação Básica e Ensino Superior) em escolas/universidades da rede pública. Diante disso, os cursos de graduação escolhidos por eles estavam inseridos nas licenciaturas e, posteriormente, nas especializações (pós-graduação, mestrado e doutorado), as áreas eleitas para esse fim estavam voltadas para o campo da educação, o que nos aponta para uma continuidade dos docentes em seus processos

formativos e para um interesse no aprofundamento dos conhecimentos em relação à função que desempenham.

Contrariamente ao que estamos discutindo, os professores destacaram somente a graduação e a pós-graduação como aqueles momentos mais relevantes para o processo formativo, sendo poucos os que consideraram toda a trajetória escolar e acadêmica e, mais ainda, toda a história de vida. Com base nos dados apreendidos empírica e teoricamente, podemos afirmar que os saberes utilizados pelos docentes em suas práticas cotidianas não são construídos apenas nos cursos de licenciatura, mas constroem-se no decorrer da história de vida dos indivíduos, nas atividades que eles realizam em suas práticas docentes, ou mesmo no espaço de representação dos professores, que é a sala de aula. (PENIN, 1994).

A partir da concepção de que o aprender depende de cada indivíduo, mas que ao mesmo tempo, “se faz dos, para e com os outros”, podemos concluir que “a aprendizagem pode ser coletiva, se incorporada por cada pessoa, membro do coletivo com interesses e necessidades comuns e contribui para o desenvolvimento do coletivo como tal.” (ALVARADO PRADA; LONGAREZI, 2008, p. 108).

Essa perspectiva nos remete a uma alternativa para se realizar o desenvolvimento profissional dos professores por meio da possibilidade de trocas de experiências com seus pares/colegas, conforme explicitado pelos formadores no momento inicial de nossa pesquisa. Porém, nas etapas seguintes, o que observamos foram reclamações que apontavam para a dificuldade de realização de um trabalho coletivo, o que compromete a consecução do projeto pedagógico dos cursos e a qualidade da formação dos futuros docentes.

ainda estamos começando a criar, entre nós, o hábito salutar de discutir e refletir sobre a nossa própria prática docente com nossos pares, trocando experiências, verbalizando dúvidas, constituindo, enfim, um corpo docente na mais correta aceção do termo, um todo harmônico em que cada parte complementa a outra e é complementada pela outra. (VASCONCELOS, 1998, p.78).

A troca de experiências entre professores favorece a ampliação das condições objetivas e subjetivas de análise e os instrumentaliza para a resolução de problemas e para a tomada de decisões. A ausência dessas condições não é apenas um problema que se restringe à instituição pesquisada, mas que se apresenta como uma dificuldade vivenciada nas universidades de maneira geral e requer investimentos nas dimensões individual, coletiva e institucional. Somente assim algumas das problemáticas expostas pelos formadores de professores teriam como ser superadas, e isso seria possível por meio da parceria na

realização de estudos, atividades teóricas e práticas que promovam a interdisciplinaridade e a formação mais ampla dos docentes e alunos do/no Ensino Superior.

Dentre as atividades pedagógicas desenvolvidas pelos formadores de professores em sala de aula, percebemos que há ainda uma dificuldade dos docentes em compreender o sentido da avaliação e como utilizá-la de forma que ela possa possibilitar a eles e aos alunos diversas reflexões sobre o processo de ensino-aprendizagem e na sugestão de mudanças que serão significativas para todos. Alguns fatores percebidos no transcorrer da pesquisa nos apontam para diversos problemas: o fato de a avaliação aparecer, para os docentes participantes, como o aspecto que menos contribui para a formação do aluno; a presença de uma concepção que salienta os resultados finais e não o processo; a arbitrariedade dos critérios a serem avaliados; o tipo de instrumento utilizado que prioriza a memorização dos conteúdos, dentre outros.

Essas problemáticas parecem ser consequências do percurso formativo dos docentes analisados e puderam ser visualizadas nas observações feitas por nós durante as práticas pedagógicas que desenvolveram junto aos seus alunos de forma bastante similar. Essa semelhança também pode ser verificada nos papéis assumidos pela díade professor-aluno: “os estudantes se submetem às regras que lhes são impostas e o professor detém o poder de determinar o valor a ser atribuído aos seus alunos.” (MENDES, 2006, p. 87).

Os formadores de professores abordaram sobre a atuação docente com alunos com necessidades educacionais especiais dentro do paradigma da inclusão ao relatarem experiências vivenciadas, enquanto estudantes, em que presenciaram situações de preconceito e/ou discriminação no contexto escolar. Seus relatos retratam a dificuldade ou mesmo a omissão de seus professores a respeito dessa questão, parecendo não ser essa uma temática discutida no ambiente de sala de aula.

Enquanto recém-formados, os participantes de nossa pesquisa também se viram próximos a situações como essa última, pois alguns deles iniciaram a atuação profissional trabalhando com crianças com necessidades educacionais especiais e com a qualificação de professores destinados ao ensino nesse contexto. Esse período descrito reporta às dificuldades que enfrentaram enquanto desenvolviam seus trabalhos em função da ausência de um referencial teórico-prático que contribuísse para direcionar suas ações, bem como de recursos físicos e materiais para lidar com esse público.

Em alguns casos houve a solicitação de alunos para que houvesse discussões sobre a inclusão social e educacional. Diante desse fato os professores aconselharam que os

graduandos cursassem disciplinas que pudessem oferecer informações sobre a importância de estar preparado para atuar com pessoas com necessidades especiais e para atender à crescente demanda das instituições educacionais nesse sentido. Entretanto, é percebida a falta de condições materiais e humanas para que os educadores possam lidar com essa situação.

Apesar de ainda ser motivo de discussões calorosas, pois muitos se posicionam contra a inclusão, a concepção vygostkyana defende que as diferenças estão presentes em qualquer grupo humano. Por esse motivo, e ao contrário de ser considerado um aspecto negativo para o ambiente de aprendizagem, a diferença precisa ser pensada como um aspecto importante para a construção de relações educativas no contexto da sala de aula.

Os diferentes ritmos, comportamentos, experiências, trajetórias pessoais, contextos familiares, valores e níveis de conhecimentos de cada criança (e do professor) imprimem ao cotidiano escolar a possibilidade de troca de repertórios, de visão de mundo, confrontos, ajuda mútua e conseqüente ampliação das capacidades individuais. (REGO, 1995, p. 110).

A instrumentalização para a utilização de outras metodologias de ensino seria salutar em função de que os professores teriam ampliado seu repertório de alternativas e aumentado as chances de realizarem práticas que favorecessem a mediação entre o discente e o conhecimento. É importante ressaltar que identificamos algumas experiências vivenciadas pelos docentes enquanto alunos e que foram utilizadas por estes em suas práticas pedagógicas. Por mais que eles, em alguns momentos, descrevessem as atividades como diferenciadas, percebemos que não houve diferença entre as que utilizaram e as que foram utilizadas por seus antigos professores, ou seja, parece não ter havido uma ressignificação do ensino. Um exemplo claro disso são os clássicos seminários utilizados por quase a totalidade dos formadores e realizados de maneira bastante semelhante a uma aula expositiva, só que ministrada pelos próprios alunos. Aqui o modelo permanece o mesmo, o da informação e transmissão, o que altera é apenas o sujeito informante.

Para que os professores ressignifiquem sua prática é preciso que também a teorizem.

... este movimento de teorizar a prática não se efetiva somente com treinamentos, palestras, seminários, aulas expositivas, mas muito mais, quando há uma relação dinâmica com a prática deste professor a partir de uma reflexão coletiva, auto-reflexão, pensamento crítico e criativo, via educação continuada. É preciso desencadear estratégias de formação processuais, coletivas, dinâmicas e contínuas. Refletir com os demais professores e compartilhar erros e acertos, negociar significados e confrontar pontos de vista surge como algo estimulador para uma prática pedagógica comprometida. (RAUSCH; SCHLINDWEIN apud DAMIANI, 2008, p. 9).

Reitera-se, pois, o papel da formação continuada de formadores de professores como um processo de construção coletiva em que seja enfatizada a necessidade de serem constituídos ambientes de aprendizagem no próprio local de trabalho e que possibilitem ao professor “continuamente aprender intencionalmente sobre sua profissão, a docência.” (ALVARADO PRADA; LONGAREZI, 2008, p. 112). Em se tratando do contexto pesquisado, a UFU, acreditamos que ainda faltam propostas efetivas tanto intraunidades, quanto institucionais que contribuam para o desenvolvimento dos professores.

O capítulo 1 desta tese traz algumas iniciativas de atividades realizadas com esses profissionais, mas muitas desenvolvidas sob a forma de cursos e palestras e poucas construídas coletivamente pelos próprios docentes a partir de suas necessidades formativas e, nesse sentido, que atendessem àquilo que realmente precisam. E isso não é um equívoco da universidade, porque é o que se observa na maioria das instituições de ensino superior. Trata-se, portanto, de um problema epistemológico que anuncia uma concepção de formação. É no que tange essa questão que o presente trabalho pretende chamar a atenção. Os dados são reveladores da forte relação existente entre as concepções e práticas formativas daqueles que formam e das concepções e práticas educativas formadoras que são voltadas para a docência. Isso é impedimento para a transformação de atitudes e práticas formativas/educativas.

A pesquisa revelou que, a despeito das teorias pedagógicas e psicológicas que vêm anunciando a necessidade da participação dos sujeitos nos seus processos formativos, as práticas que se tem formado são colocadas na condição de atividade para que a aprendizagem aconteça. Em outros termos, embora o conteúdo de formação nas disciplinas da licenciatura tratem de anunciar uma perspectiva teórico-prática, a maioria dos professores ali alocados se formaram e formam ainda com base em práticas informativas. Este conteúdo, ou seja, a prática pedagógica dos professores, tem uma força formativa maior do que o conteúdo teórico de uma determinada aula. Assim, é ele que tem sido apropriado e reproduzido.

Diante da discussão realizada no Ensino Superior de que os professores, muitas vezes, são contratados sem possuírem uma formação pedagógica, isso não se aplica à maioria dos profissionais participantes da pesquisa, uma vez que todos são professores atuantes nas licenciaturas. Ademais, todos ingressaram na UFU por meio de concursos para disciplinas na área do Núcleo de Formação Pedagógica e, a maioria, foi contratada em regime de dedicação exclusiva, perfazendo 40 horas semanais.

Dentro dessa carga horária, eles realizam atividades voltadas para o ensino, para a pesquisa e a extensão, sendo que, em relação às duas últimas, boa parte dos projetos

desenvolvidos estavam voltados para temáticas na área da educação e da formação de professores. Ou seja, tratam-se não apenas de docentes das licenciaturas, mas de pesquisadores na área.

Quase metade dos participantes ministra disciplinas da área da formação específica e perfaz uma carga horária semanal de aproximadamente oito horas, com atuação em duas disciplinas por semestre. Sendo assim, a questão que se coloca é: os professores que atuam nas disciplinas do Núcleo de Formação Pedagógica devem se dedicar somente a essa área? Acreditamos que isso não seria coerente considerando-se que esse profissional também precisa de uma formação mais ampla para que ele possa dialogar com seus alunos, além disso, somente os saberes pedagógicos não permitiriam atender aos objetivos da docência na formação dos licenciandos.

Contudo, cabe destacar que existem docentes, professores do Núcleo de Formação Pedagógica, que não possuem a formação pedagógica. Além da carência de conteúdos específicos importantes para a atuação nesse campo, a ausência dessa formação distancia não só o docente, mas também o licenciando de importantes discussões interligadas ao âmbito educacional, que possam instrumentalizá-los para a atuação na área, fato que pôde ser constatado no contexto da pesquisa.

Percebemos um certo desinteresse dos alunos pela formação pedagógica, falta de identificação com a área e, mais, uma incompreensão da função e necessidade dos conteúdos específicos relacionados à licenciatura. Muitas vezes a graduação cursada não é a primeira opção do graduando e as práticas que precisam ser desenvolvidas durante seu percurso acadêmico, por exemplo nos estágios, são consideradas um “empecilho burocrático da formação.” (SILVESTRE, 2011, p. 4).

Observamos os percalços vivenciados pelos formadores que trabalham com as disciplinas práticas Estágio Supervisionado e Pipe que fazem parte do Núcleo de Formação Pedagógica. Em ambas, a principal queixa dos docentes se refere à inviabilidade de desenvolvimento de uma proposta que reflita um trabalho coletivo dado, principalmente, na consolidação de uma visão dicotômica entre conteúdo e forma, teoria e prática. Como decorrência disso, verificamos um sentimento de angústia dos formadores diante do trabalho “solitário” que realizam, da ausência de apoio dos pares e mesmo da instituição para que seja possível a tarefa de formar professores.

Nesse sentido, os cursos de licenciatura estão organizados de tal modo que a formação específica está desarticulada da formação pedagógica. Não há um projeto em que a formação

do professor do ensino das diversas licenciaturas ocorra com base na relação intrínseca entre os conteúdos específicos da área na qual está se formando para a docência, e os conteúdos pedagógicos que o habilitam para essa atividade profissional. Sem falar que na ausência de um equilíbrio entre esses dois conjuntos de conhecimentos, priorizam-se uns em detrimento de outros, a depender do caso. As licenciaturas, por exemplo, tendem a concentrar disciplinas do conteúdo a ser ensinado, em detrimento das disciplinas pedagógicas. A Pedagogia, por sua vez, possui diversos aparatos para a formação docente, mas pouco ou quase nada tem de conteúdo específico a ser ensinado. (LIBÂNEO, 2011). Se por um lado parece incoerente formar um professor de matemática com pouco entendimento sobre a docência na área, por outro, fica completamente inconsistente pensar num pedagogo, professor das séries iniciais do Ensino Fundamental, com formação pedagógica para ensinar, mas sem o domínio, por exemplo, do conteúdo matemático a ser ensinado.

Outra dificuldade que está também relacionada a essa concepção dicotômica do conteúdo-forma é na própria estrutura de formação presente nesses cursos. Não temos no Brasil uma formação docente cujo eixo desse processo seja a prática da docência. É como se precisássemos primeiro de conteúdos teóricos, sejam das áreas específicas ou mesmo pedagógicos, para depois podermos pensar em colocá-los em prática. Além disso, esta se dá muito mais com base na observação do que no próprio exercício da docência. Então, o professor, na graduação, bem ou mal, se mune de conhecimentos sobre conteúdos e sobre a sua profissão, mas só pratica depois que se forma. Ou seja, a prática não é componente da formação, é resultado. Essa estrutura, que se alicerça numa perspectiva epistemológica, abre uma grande lacuna entre a formação e atuação profissional docente. Nesse sentido, a docência enquanto atividade não é conteúdo formativo.

Os formadores de professores relataram ter poucas lembranças de conteúdos estudados na graduação que realmente contribuíram para sua prática enquanto docentes, o que nos indica a pouca relevância dessa formação tal como está instituída no Brasil, com uma significação social fragmentada e dicotômica, destituída de sentido para o próprio sujeito, sendo essa uma situação propícia para uma formação alienante. Quanto a isso não sejamos inocentes, “o conteúdo é o objetivo social tornado possível na sala de aula” e enquanto escolhido para “compor os currículos escolares reflete, de alguma forma, a expectativa de formação que um determinado grupo social tem acerca dos indivíduos que o compõem”. (RIGON; ASBAHR; MORETTI, 2010, p. 30), seja para a formação em nível de Ensino Fundamental ou Médio, seja para a formação de professores universitários. Assim, essa

estrutura e sua base epistemológica revelam o tipo de professor que se quer formar, que possa servir como modelos de escola, cidadão e sociedade.

O início da trajetória profissional na área da educação foi considerado difícil por alguns professores em função das dificuldades que vivenciaram em relação a aspectos como identidade e a profissionalização docente. Segundo eles, ao ingressarem na atividade educacional não sabiam, muitas vezes, o que fazer e, ainda, se deparavam com locais sem infraestrutura, distantes, com um excesso de alunos em sala de aula, com muitas turmas e turnos de trabalho, enfim, com condições inadequadas que dificultaram muito a socialização e inserção profissional desses profissionais.

Diante dessas questões, os participantes do nosso estudo buscaram nas experiências com seus antigos professores e com os colegas de profissão alternativas para lidar com aquelas situações. Hoje, quando discutem com os seus alunos sobre o que fazer após o ingresso destes no contexto escolar, tendem a orientá-los a agir da mesma forma, ou seja, procurar apoio na universidade, com seus antigos professores e com seus pares. Vejamos o ciclo de repetições. O próprio contexto formativo não instrumentaliza o licenciando a agir profissionalmente. Já se antevê as dificuldades que se concretizaram e se anuncia a necessidade de buscar ajuda. Que formação é essa que se fundamenta na sua própria ineficiência? Quanto mais precisamos esperar para perceber a necessidade de mudar o foco da formação?

Observamos durante as aulas a dificuldade dos docentes para estabelecer com os alunos uma relação de parceria na qual todos possam atuar efetivamente como corresponsáveis, sujeitos ativos no processo de ensino-aprendizagem, ainda que nas entrevistas eles tivessem verbalizado a importância dessa interação. Além disso, ficou evidente que os graduandos não compreendem bem seu papel como partícipe desse processo, não sabendo bem como fazer uso da autonomia na situação de aprendizagem. Da mesma forma, os professores também se mostraram apreensivos por não conseguirem oferecer aos alunos o limite necessário para que pudessem ser desenvolvidas suas aulas. Mostraram-se incomodados com alguns comportamentos e atitudes dos discentes: conversas paralelas, uso do celular em horário de aula, brincadeiras inoportunas, entre outras.

Nesse sentido, os alunos apresentaram certa resistência em modificar a postura passiva diante do processo de ensino-aprendizagem, mesmo em relação à própria leitura prévia dos textos que iriam balizar as discussões, o mínimo necessário para uma inserção mais efetiva deles no contexto da aula. Esse descompasso de expectativas e de compreensão em relação a

cada um dos papéis nesse processo fez com que os formadores se queixassem da falta de comprometimento dos alunos e estes, por sua vez, sugeriam o desinteresse do professor em relação à sua aprendizagem.

Fica evidente que expectativas e motivos entre formadores e licenciandos não têm coincidido, o que é preocupante dado que o contexto de ambos é o educacional. Isso reitera o que já anunciamos no que tange à necessidade de se discutir e educar os motivos. Esses futuros professores precisam também aprender isso, não só porque agora estão na condição de graduandos, mas porque quando na situação de docentes também lidarão com a desmotivação. Entenda-se aqui como a falta de motivo para aquilo que é proposto nas escolas. Nesse sentido, precisarão educar o motivo de seus alunos.

Mesmo não tendo recebido uma formação voltada para a relação entre ensino e pesquisa, os professores parecem partir da concepção de que

o ensino é uma atividade que não se limita a mostrar o que está feito, a transmitir o conhecimento acumulado; visa, também, orientar as pessoas a conseguir as informações necessárias para resolver os problemas que a vida oferece, sejam eles cotidianos, profissionais ou sociais. (CHIZZOTTI, 2001, p. 106).

Na busca por essas informações, os alunos foram incentivados a se desenvolverem enquanto pesquisadores, pois dessa forma poderiam sistematizar e ampliar seu conhecimento, além de irem a campo para conhecer a realidade na qual atuariam. Tais dados permitiriam a compreensão dos contextos social, cultural, econômico e político daquela realidade e das influências destes nas atividades realizadas pelos professores em seu cotidiano.

Para os participantes da pesquisa, seu ingresso enquanto formador de professores foi decorrente de sua trajetória de vida e de sua formação acadêmica, não tendo sido esses eventos planejados. Com dificuldades para apresentar suas concepções sobre o que é ser professor formador no Ensino Superior, percebemos que ainda há, para eles, uma indefinição sobre sua identidade profissional. O fato é que “não é fácil o professor identificar-se com uma profissão cuja imagem social não oferece referências positivas, comuns e mobilizadoras.” (GUIMARÃES, 2004, p.60).

Os docentes analisados parecem sentir o peso da profissão, descrevendo-a como desafiadora e de muita responsabilidade. Além disso, em seus depoimentos sobre as características que deve ter um bom formador de professores indicam que, diante de tantas exigências, ele precisará estar sempre em processo de construção, haja vista que o que se é cobrado hoje desse sujeito, poderá não sê-lo amanhã, em razão das transformações que

emergem dos contextos socioculturais nos quais estamos inseridos. Como é uma ação contínua, os participantes se descrevem em constante processo de aprendizagem para a docência. Quase todos concordaram que essa aprendizagem não acontece somente na universidade, nos cursos de graduação, e sim que ocorre nos mais diferentes espaços e tempos da vida profissional e pessoal de cada um. A prática, a socialização do trabalho e a pós-graduação também foram considerados aspectos importantes que contribuem para a formação do professor.

É ainda de suma importância ressaltar que durante as observações percebemos ações formativas realizadas que sinalizavam para o atendimento à necessidade de uma formação não apenas pedagógica, mas também política. Todavia, nas entrevistas, isso não aparece relacionado aos saberes, habilidades, atitudes e práticas formativas relatadas pelos participantes.

Por fim, as práticas formativas consideradas pelos partícipes como importantes para a formação do professor, na maioria dos casos, não foram descritas em suas especificidades, tampouco utilizadas em suas ações formativas. Basicamente elas foram relacionadas às *metodologias* que eles deveriam utilizar com os alunos (técnicas, atividades, métodos); *ao professor* (atitudes, comportamentos, posturas); *ao aluno* (maneiras dele conhecer a realidade e atuar sobre ela); e *aos recursos didáticos* (conhecimento do conteúdo e adequação do recurso a ser utilizado). Ou seja, os professores utilizaram um discurso mais genérico que não foi visualizado nas interações deles com os discentes.

De qualquer forma, o estudo identificou que a trajetória formativa dos formadores de professores da UFU imprime marcas sobremodo significativas, definidoras da singularidade profissional e pessoal de cada um. Esses profissionais foram se constituindo docentes e atribuindo diferentes sentidos às suas vivências, mostrando-nos que a sua formação e suas ações pedagógicas estão intrinsecamente relacionadas ao seu modo de ser e estar nos diversos contextos sócio-históricos.

Esse processo, conforme apreendido, é marcado por avanços, conquistas, angústias, retrocessos, por ações e sentimentos às vezes contraditórios, mas que servem para constituir o professor em sua totalidade, como sujeito nas suas dimensões pessoal e afetiva, imprescindíveis para a composição de sua dimensão profissional.

Este estudo anuncia as dificuldades, limitações e necessidades formativas dos formadores de professores e suas implicações para o exercício da profissão. São dilemas e desafios que, muitas vezes, ultrapassam as condições objetivas e subjetivas de enfrentamento.

Além disso, esta tese ainda levanta dados significativos quanto ao perfil desse profissional, sua trajetória e ações formativas; fornece indicadores importantes que caracterizam o formador e sua ação no contexto das licenciaturas. Isso tudo pode ser considerado ferramentas importantes que podem ajudar a pensar um processo de construção de um projeto coletivo de formação continuada dos e para os formadores de professores. Dessa forma, atenderia à necessidade apreendida de se consolidar institucionalmente um espaço de construção coletiva, a partir do qual os docentes possam realizar seu processo de desenvolvimento e socialização profissional.

Assim constituída, a pesquisa tomou como objetivo central analisar a trajetória formativa dos formadores de professores da UFU, tendo em vista discutir a articulação entre sua formação e sua ação. Ficou evidente o ciclo reprodutor de um processo que tem sua origem na constituição do sujeito formador e sua continuidade na sua ação profissional, lançando como prática formativa concepções apropriadas enquanto indivíduo em constituição. Esse dado anuncia ainda um processo contínuo, cuja reprodução não se encerra aí. No exercício da docência, esse formador, assim constituído, exerce agora seu papel constituidor. Dessa forma, outros professores estão agora se apropriando desse modelo.

A articulação entre formação-ação se dá, portanto, como unidade processual. Não se tratam de duas coisas distintas a serem juntadas em um dado momento. Ambas constituem uma unidade dialética e, enquanto tal, podem indicar muitos movimentos de formação-ação.

Sabemos que os dados anunciam muitas coisas a serem discutidas e analisadas. Fica aqui, pois, o convite para que novos olhares sejam lançados e para que outros questionamentos nos mobilizem para novas reflexões e ações sob o contexto da formação. Esperamos que este trabalho permita-nos rever nossos motivos de formadores e pesquisadores que somos e que nos ajudem a educar e construir novos motivos, fazendo com que a unidade formação-ação possa alinhar-se sob a égide da transformação.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de. A pesquisa em Psicologia Sócio-Histórica: contribuições para o debate metodológico. In: BOCK, Ana Maria Bahia; GONÇALVES, M. Graça M.; FURTADO, Odair (Org.). *Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia*. São Paulo: Cortez, 2009.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; SOARES, Júlio Ribeiro Soares. A formação de uma professora do ensino fundamental: contribuições da Psicologia Sócio-Histórica. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*. v. 12, n. 1, p. 221-234. jan./jun. 2008.

ALMEIDA, Ana Rita Silva. *A emoção na sala de aula*. Campinas: Papirus, 2004.

ALVARADO PRADA, Luis Eduardo. Pesquisa Coletiva na formação de professores. *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, v. 15, n. 28, p. 99-118, maio/ago. 2006.

ALVARADO PRADA, Luis Eduardo. *Formação participativa de docentes em serviço*. Taubaté: Cabral Editora Universitária, 1997.

ALVARADO PRADA, Luis Eduardo; LONGAREZI, Andréa Maturano. Aprendizagem docente na formação continuada de professores em serviço. In: GALVÃO, Afonso; SANTOS, Gilberto Lacerda dos. (Org.). *História e pensamento educacional, formação de educadores, políticas públicas e gestão da educação*. Brasília: Líber Livro, 2008, v. 1, p. 105-122.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. Propostas curriculares em questão: saberes docentes e trajetórias de formação. In: CUNHA, Maria Isabel da (Org.). *Reflexões e práticas em Pedagogia Universitária*. São Paulo: Papirus, 2007.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Desafios da pós-graduação e da pesquisa sobre formação de professores. *Educação & Linguagem*. n. 15, p. 13-17, jan./jun. 2007.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Avanços no conhecimento etnográfico da escola. In: FAZENDA, Ivani (Org.). *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. Campinas: Papirus, 1997.

- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papyrus, 1995.
- BASSO, Itacy Salgado. Significado e sentido do trabalho docente. *Caderno CEDES*, Campinas, v. 19, n. 44, abr. 1998.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: MASETTO, Marcos Tarciso (Org.). *Docência na Universidade*. São Paulo: Papyrus, 1998.
- BOCK, Ana Mercês Bahia. A Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia. In: BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES, Maria da Graça Marchina Gonçalves; FURTADO, Odair (Org.) *Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia*. São Paulo: Cortez, 2009.
- BRAID, Liana Maria Carvalho. Educação Física na escola: uma proposta de renovação. *Revista Brasileira em Promoção da Saúde*, Fortaleza, v. 16 n. 1-2, p. 54-58, 2003.
- BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1 de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, em graduação plena. Brasília: 2002.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Lei nº 10.172*, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: 1996.
- BRZEZINSKI, I.; GARRIDO, E. Trabalho docente: mapeando a pesquisa em teses e dissertações brasileiras. *Educação & Linguagem*, v. 10, n. 15, p. 60-81, jan./jun. 2007.
- BRZEZINSKI, I.; GARRIDO, E. Análise dos trabalhos do GT Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998. *Revista Brasileira de Educação*. n. 18. set./ dez. Campinas: Autores Associados, 2001. p. 82-100.
- CAMPOS, Vanessa Terezinha Bueno. *Marcas indelévels da docência no Ensino Superior: representações relativas à docência no Ensino Superior de pós-graduandos de instituições*

federais do Ensino Superior. 306 f. 2010. Tese de doutorado (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

CAMPOS, Casemiro de Medeiros. *Saberes docentes e autonomia dos professores*. Petrópolis: Vozes, 2007.

CANDAU, Vera Maria (Org.). *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 1997.

CASTANHO, Maria Eugênia. Pesquisa em Pedagogia Universitária. In: CUNHA, Maria Isabel da (Org.). *Reflexões e práticas em Pedagogia Universitária*. São Paulo: Papyrus, 2007.

CASTANHO, Maria Eugênia. Sobre professores marcantes. In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia (Org.). *Temas e Textos em Metodologia do Ensino Superior*. São Paulo: Papyrus, 2001.

CASTRO, Maria Aparecida Campos Diniz de. O aprendizado da docência: processos de observação, investigação e formação na licenciatura. In: ALVES, Cecília Pescatore; SASS, Odair (Org.). *Formação de professores e campos do conhecimento*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

CHAKUR, Cilene Ribeiro de Sá Leite. *Desenvolvimento profissional docente: uma leitura piagetiana*. 158 f. 2000. Tese de doutorado (Doutorado em Educação) Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2000.

CHAVES, Sandramara Matias. Avaliação da aprendizagem no ensino superior. In: MOROSINI, Marília Costa (Org.). *Professor do Ensino Superior: identidade, docência e formação*. Brasília: Plano Editora, 2001.

CHEQUER, Julia. *70% dos "filhos" da classe C estudam mais do que os pais*. Disponível em: <<http://noticias.r7.com/.../70-dos-filhos-da-classe-c-estudam-mais-do-que-os...>> Acesso em: 20 jan. 2011.

CHIZZOTTI, Antônio. Metodologia do Ensino Superior: o ensino com pesquisa. In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia (Org.). *Temas e Textos em Metodologia do Ensino Superior*. São Paulo: Papyrus, 2001.

CHIZZOTTI, Antônio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 1991.

COSTA, Newton. “O professor ideal”. In: DORIA, Francisco A. (coord.). *A crise da universidade*. Rio de Janeiro: Revan, 1998.

CUNHA, Maria Isabel da. O lugar da formação do professor universitário: a condição profissional em questão. In: CUNHA, Maria Isabel da (Org.). *Reflexões e práticas em Pedagogia Universitária*. São Paulo: Papyrus, 2007.

CUNHA, Maria Isabel da. Aportes teóricos e reflexões da prática: a emergente reconfiguração dos currículos universitários. In: MASETTO, Marcos (Org.) *Docência na universidade*. Campinas: Papyrus, 1998.

CUNHA, Maria Isabel da. *O bom professor e sua prática*. Campinas: Papyrus, 1989.

DAMIANI, Magda Floriana. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar em Revista*. Curitiba: UFPR, n. 31, p. 213-230, 2008.

DESLANDES, Suely Ferreira. Trabalho de campo: construção de dados qualitativos e quantitativos. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; ASSIS, Simone Gonçalves de; SOUZA, Edinilsa Ramos de (Org.). *Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005.

DIANA, Juliana Bordinhão; OLIVEIRA, Silmara Sartoreto de. *A caracterização da escolha profissional docente no contexto educacional vigente*. Disponível em: <<http://www.estudosdotrabalho.org/anais6seminariodotrabalho/julianabordinhaodianaesilmaraoliveira.pdf>> Acesso em: 13 mai. 2011.

DIEHL, Astor Antônio; TATIM, Denise Carvalho. *Pesquisa em ciências sociais aplicadas: métodos e técnicas*. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2004.

DONATO, María Ermelinda. Inovações na formação de docentes universitários: a experiências das ciências veterinárias. In: CUNHA, Maria Isabel da (Org.). *Reflexões e práticas em Pedagogia Universitária*. São Paulo: Papyrus, 2007.

DUFFY, Mary E. Methodological Triangulation: a vehicle for merging quantitative and qualitative research methods. *Journal of Nursing Scholarship*, 19 (3), 1987, pp. 130-133.

ENRICONE, Délcia. A universalidade e a aprendizagem da docência. In: CUNHA, Maria Isabel da (Org.). *Reflexões e práticas em Pedagogia Universitária*. São Paulo: Papirus, 2007.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de; SALES, Josete de Oliveira Castelo Branco; BRAGA, Maria Margarete Sampaio de Carvalho; FRANÇA, Maria do Socorro Lima Marques. *Didática e Docência: aprendendo a profissão*. Brasília: Liber Livro, 2009.

FERNANDES, Cleoni Maria Barbosa. Formação do professor universitário: tarefa de quem? In: MASETTO, Marcos Tarcísio (Org.) *Docência na Universidade*. São Paulo: Papirus, 1998.

FERRARI, Iva Joanna. Quando o fracasso escolar é uma resposta às expectativas familiares. *Revista Psicologia Argumento*, Curitiba, n. 26, abr. 2000.

FERREIRA, Amanda de Oliveira; SOUZA, Maycon Jefferson José de. A redefinição do papel da escola e do professor na sociedade atual. *Revista Vértices*, Campos dos Goytacazes v. 12, n. 3, p. 165-175, set./dez. 2010.

FONTANA, Roseli Aparecida Cação. *Como nos tornamos professoras?* Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 85, 2003.

FREITAS, M. T. de A. Nos textos de Bakhtin e Vygotsky: um encontro possível. In: BRAIT, B. (Org.) *Bakhtin, dialogismo e construção de sentido*. Campinas: Unicamp, 1997. p. 311-330.

FURLANI, Lúcia T. M. *A claridade da noite: os alunos do ensino superior noturno*. São Paulo: Cortez, 1998.

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

GATTI, Bernadete A.; NUNES, Marina Muniz Rossa (Org.). Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas. *Coleção Textos FCC*, v. 29, mar., 2009.

GATTI, Bernardete A.; TARTUCE, Gisela Lobo B. P.; NUNES, Marina M. R.; ALMEIDA, Patrícia C. Albieri de. *A atratividade da carreira docente*. Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/.../estudos1-4-atratividade-carreira.shtml>> Acesso em: 19 jun. 2011.

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

GIL, Antonio Carlos. *Didática do Ensino Superior*. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Fabrício Pereira; ARAÚJO, Richard Medeiros de. *Pesquisa quanti-qualitativa em Administração: uma visão holística do objeto em estudo*. Disponível em: <http://Semead/8semead/resultado/trabalhoPDF/152.pdf>.> Acesso em: 15 jul. 2011.

GONZÁLEZ REY, Fernando. *Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Thomson, 2003.

GONZÁLEZ REY, Fernando. *La investigación cualitativa en psicología: Rumbos y desafíos*. São Paulo: Educ, 1999.

GRILLO, Marlene Correro; GESSINGER, Rosana Maria. A constituição da identidade profissional: saberes docentes e prática reflexiva. In: GRILLO, Marlene Correro; FREITAS, Ana Lúcia Souza; GESSINGER, Rosana Maria; LIMA, Valderez Marina do Rosário (Org.). *A gestão da aula universitária da PUCRS*. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2008.

GUIMARÃES, Valter Soares. O grupo focal e o conhecimento sobre identidade profissional dos professores. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro (Org.). *Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos*. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

GUIMARÃES, Valter Soares. *Formação de Professores: saberes, identidade e profissão*. Campinas: Papyrus, 2004.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.) *Vidas de Professores*. Portugal: Porto Editora, 2007.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2002.

IMBÉRNON, Francisco. (Org.) *A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS – INEP Censo de Educação Superior (2008). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php?...censo-da-educacao-superior-2008...>>.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS – INEP Censo de Educação Superior. *Evolução da Educação Superior – anos 1991 a 2007*. Disponível em: <<http://censosuperior.inep.gov.br/evolucao-1991-a-2007.>>.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS – INEP Censo de Educação Superior. *Evolução da Educação Superior: 1980-1998*. Brasília: INEP, 1999.

ISAIA, Sílvia Maria de Aguiar. Professor universitário no contexto de suas trajetórias como pessoa e profissional. In: MOROSINI, Marília (Org.) *Professor do ensino superior: identidade, docência e formação*. Brasília: Plano, 2001.

ISAIA, Sílvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Dóris Pires Vargas. Construção da profissão docente/professoralidade em debate: desafios para a educação superior. In: CUNHA, Maria Isabel da (Org.). *Reflexões e práticas em Pedagogia Universitária*. São Paulo: Papyrus, 2007.

KRAMER, Sônia. Linguagem e História: o papel da narrativa e da escrita na constituição de sujeitos sociais. In: FRIGOTTO, Glauêncio; CIAVATA, Maria (Org.) *Teoria e educação no labirinto do capital*. Petrópolis: Vozes, 2001.

LEITE, Carlinda; RAMOS, Kátia. Docência universitária: análise de uma experiência de formação na Universidade do Porto. In: CUNHA, Maria Isabel da (Org.). *Reflexões e práticas em Pedagogia Universitária*. São Paulo: Papyrus, 2007.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva; TASSONI, Elvira Cristina Martins. A afetividade na sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor. In: AZZI, Roberta Gurgel; SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão (Org.). *Psicologia e formação docente: desafios e conversas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

LEONTIEV, Alexei. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte, 1978.

LIBÂNO, José Carlos. Panorama do ensino da Didática, das metodologias específicas e disciplinas conexas nos cursos de Pedagogia: repercussões na qualidade da formação profissional. LONGAREZI, Andréa M. PUENTES, Roberto V. (Org.) *Panorama da didática: ensino, prática e pesquisa*. Campinas: Papirus, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. *Revista Educar*, n. 24, p. 113-147, Curitiba: Editora UFPR, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: uma oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.) *Professor reflexivo no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.

LODI, Ivana Guimarães. *Um olhar sobre formadores de formadores: histórias de vida*. São Paulo: Annablume, 2010.

LOMÔNACO, Aparecida de Fátima Soares. *Concepções de saúde e cotidiano escolar: o viés do saber e da prática*. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/27/gt06/t063.pdf. Acesso em: 14 jun. 2011.

LONGAREZI, Andréa Maturano. Práxis e formação de professores: aspectos relevantes para se pensar uma epistemologia da formação docente. *Revista Educação & Linguagem*, São Paulo, n. 14, v. 1, p. 157-175, jul./dez. 2006.

LONGAREZI, Andréa Maturano; ARAÚJO, Elaine Sampaio; FERREIRA, Sueli. A psicologia histórico-cultural na formação do profissional docente. *Série Estudos – Periódico do Mestrado em Educação da UCDB*, Campo Grande, n. 23, p. 65-78, jan./jun. 2007.

MACHADO, Liliane Campos. *Formação, saberes e práticas de formadores de professores: um estudo em cursos de licenciatura em História e Pedagogia*. Tese de doutorado (Doutorado em Educação Escolar). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia/MG, 2009.

MARCELO GARCIA, Carlos. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto-Portugal: Porto Editora, 1999.

- MARQUES, Mario Osorio. *A formação do profissional da educação*. Ijuí: Unijuí, 2003.
- MARX, Karl H. *O Capital: crítica da economia política*. v. 1, tomo 1. São Paulo: Abril, 1983.
- MASETTO, Marcos Tarciso. Docência universitária: repensando a aula. In: TEODORO, Antônio; VASCONCELOS, Maria Lucia (org.) *Ensinar e aprender no ensino superior: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária*. São Paulo: Editora Mackenzie: Cortez, 2005.
- MASETTO, Marcos Tarciso. Atividades pedagógicas no cotidiano da sala de aula universitária: reflexões e sugestões práticas. In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia (Org.). *Temas e Textos em Metodologia do Ensino Superior*. Campinas: Papirus, 2001.
- MASETTO, Marcos Tarciso. (Org.) *Docência na Universidade*. São Paulo: Papirus, 1998.
- MAY, Tim. *Pesquisa Social: questões, métodos e processos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- MELO, Márcia Maria de Oliveira. Repercussões do conhecimento didático sobre a formação de professores universitário em curso de atualização docente. In: CUNHA, Maria Isabel da (Org.). *Reflexões e práticas em pedagogia universitária*. Campinas: Papirus, 2007.
- MENDES, Olenir Maria. A formação de professores no contexto educacional brasileiro. *Revista Educação e Filosofia*. Uberlândia, v. 16. n. 31, jan./jun. 2002.
- MENDES, Olenir Maria. *Formação de Professores e Avaliação: o que aprendem os estudantes das licenciaturas durante sua formação*. 214 f. 2006. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.
- MISSIO, Lourdes. *O entrelaçar dos fios na construção da identidade docente dos professores do curso de Enfermagem da UEMS*. 2007. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.
- MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da Docência: professores formadores. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 1, n. 1, dez.-jul. 2005-2006.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti et aliae (Org.). *Formação de professores, práticas pedagógicas e escola*. São Carlos: EdUFSCAR, 2002.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Casos de ensino e aprendizagem profissional da docência. In: ABRAMOWICZ, A.; MELO, R. R. (Org.). *Educação: pesquisas e práticas*. Campinas: Papirus, 2000.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de. *A atividade pedagógica na teoria Histórico-Cultural*. Brasília: Liber livro, 2010.

NASCIMENTO, Maria das Graças. *Os formadores de professores e a constituição do habitus profissional*. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30 (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação). Anais... Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em 19 jul. 2007.

NOGUEIRA, Maria Alice. Trajetórias escolares, estratégias culturais e classes sociais: notas em vista da construção do objetivo de pesquisa. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n. 3, p. 89-112, 1991.

NUNES, Ana Ignez B. L.; SILVEIRA, Rosemary do N. *Psicologia da Aprendizagem: processos, teorias e contextos*. Brasília: Líber, 2009.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. *Revista Educação & Sociedade*, v. 22, n. 74, p. 27-42, abril 2001.

PASSOS, Laurizete Ferragut. O trabalho do professor formador e o contexto institucional: desafios e contribuições para o debate. *Educação & Linguagem*, n. 15, p. 99-116, jan./jun. 2007.

PENIN, Sônia Terezinha de Souza. *A professora e a construção do conhecimento sobre o ensino*. REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO. 17. Anais... Caxambu, 1994.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. Formação de professores, trabalho docente e suas repercussões na escola e na sala de aula. *Educação & Linguagem*, n. 15, p. 82-98, jan./jun. 2007.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, L. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2002.

PINTO, Maria das Graças C. da S. M. Gonçalves. *A docência na educação superior: saberes e identidades*. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt04/GT04-1245--Int.rtf>>. Acesso em: 20 ago. 2009.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. *Mulheres no Ensino Superior no Brasil*. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0301t.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2011.

RAMOS, Christiane Jacqueline Magaly. Contribuições da Psicologia Sócio-Histórica à Psicologia Escolar e Educacional: um estudo das publicações da ANPED e da ANPEPP (2000-2005). *Boletim Eletrônico*, n. 7. Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, 2008.

REGO, Teresa Cristina. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis: Editora Vozes, 1995.

RIGON, Algacir Jose; ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira; MORETTI, Vanessa Dias. Sobre o processo de humanização. In: MOURA, Manoel Oriosvaldo de. *A atividade pedagógica na teoria Histórico-Cultural*. Brasília: Liber livro, 2010.

RIVAS, N. Prestes Padilha; CASAGRANDE, Lisete Diniz Ribas. *O desenvolvimento profissional e os novos espaços formativos na universidade: desafios e perspectivas para a docência superior*. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28 (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação). 2006. Anais... Disponível em: <<http://www.anped.org.br>> Acesso em 26 set. 2006.

ROSA, Guimarães. *Grande sertão: veredas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *Poderes Instáveis em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, Sul, 1999.

SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão; WISNIVESKY, Mariana; SARETTA, Paula; PAULUCCI, Fernanda Costa; VIEIRA, Caroline Pasquote; MARQUES, Carolina de Aragão Escher. Partilhando formação, práticas e dilemas: uma contribuição ao desenvolvimento docente. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 9, n. 1, p. 71-86, 2005.

SARAIVA, Ana Cláudia Lopes Chequer. *Representações sociais da aprendizagem docente por professores universitários*. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30 (Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação). 2009. Anais... Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT08-3683--Int.pdf>>. Acesso em: 2 dez. 2009.

SCARPATO, Marta. A afetividade no processo de ensino-aprendizagem. In: CARLINI, Alda Luiza; SCARPATO, Marta (Org.) *Ensino superior: questões sobre a formação do professor*. São Paulo: Avercamp, 2008.

SCHAFFRATH, Marlete dos Anjos Silva. *Profissionalização do Magistério Feminino: uma história de emancipação e preconceito*. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23 Caxambu, 2000. Anais da 23ª Anped. Caxambu, 2000.

SCOZ, Beatriz Judith Lima. Subjetividade de professoras/es: sentidos do aprender e do ensinar. *Psicologia da Educação*, São Paulo, n. 26, p. 5-27, jan./ jul. 2008.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A importância do ler e do escrever no Ensino Superior. In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia (Org.) *Temas e Textos em metodologia do ensino superior*. Campinas: Papirus, 2001.

SILVA, Marcelo Soares Pereira da. A formação de professores na Universidade Federal de Uberlândia: trilhas e tramas. In: SOUZA, João Valdir Alves de (Org.) *Formação de Professores para a educação básica: dez anos da LDB*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVESTRE, Magali Aparecida. *Sentidos e significados sobre estágios curriculares obrigatórios da formação inicial: contribuições da Psicologia Sócio-Histórica*. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32 (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) Anais... Disponível em: <<http://www.anped.org.br>> Acesso em: 15 jul. 2011.

SOARES, Maria Luiza Passos. *Estética e formação de professores: construindo significados e sentidos*. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/grupo.../GE01-3224--Res.pdf>> Acesso em: 01 nov. 2010.

SOUZA, Edinilsa Ramos de; MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; VEIGA, João Paulo Costa da. Construção dos instrumentos qualitativos e quantitativos. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; ASSIS, Simone Gonçalves de; SOUZA,

Edinilsa Ramos de (Org.). *Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005.

SZYMANSKI, Heloisa. Entrevista Reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: SZYMANSKI, Heloisa (Org.). *A Entrevista na Pesquisa em Educação: a prática reflexiva*. Brasília: Liber Livro Editora, 2004.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, n. 13, p. 5-24, jan./abr. 2000.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, v. 21, n. 73, dez. 2000.

TEIXEIRA, Geovana Ferreira Melo. Docência: uma construção a partir de múltiplos condicionantes. *Boletim Técnico Senac: Revista de Educação Profissional*, Rio de Janeiro, v. 35, n. 1, jan./abr. 2009.

TEIXEIRA, Geovana Ferreira Melo. *Tornar-se professor: a formação desenvolvida nos cursos de Física, Matemática e Química da Universidade Federal de Uberlândia*. 230 f. 2007. Tese de Doutorado. (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Conselho Universitário. *Resolução 03/2005*, de 30 de março de 2005. Aprova o Projeto Institucional de Formação e Desenvolvimento do Profissional da Educação.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Conselho de Graduação. *Resolução nº 02/2004*, de 29 de abril de 2004. Dispõe sobre a elaboração e/ou reformulação de projeto pedagógico de cursos de graduação e dá outras providências.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. *Plano Institucional de Desenvolvimento e Expansão – PIDE 2010/2015*. Uberlândia, 2011, 184p.

VASCONCELOS, Mara Lúcia M. Carvalho. Contribuindo para a formação dos professores universitários: relato de experiências. In: MASETTO, Marcos Tarcísio (Org.). *Docência na Universidade*. São Paulo: Papirus, 1998.

VASCONCELOS, Maria Morita. *Desafios da Formação do Docente Universitário*. Tese de doutorado (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2006.

VASCONCELOS, Marlúcia Correa; AMORIM, Delza Cristina Guedes. *A docência no ensino superior: uma reflexão sobre a relação pedagógica*. Disponível em: <[www.facape.br/.../2008_002_A_docência_no_ensino_superior_uma_reflexão.pdf](http://www.facape.br/.../2008_002_A_docencia_no_ensino_superior_uma_reflexao.pdf)> Acesso em: 15 jun. 2011.

VEIGA, Ilma Passos (Org.) *Técnicas de ensino: por que não?* Campinas: Papirus, 1991.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

VYGOSTKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WESCHSLER, Solange Muglia. A educação criativa: possibilidade para descobertas. In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia (Org.). *Temas e Textos em Metodologia do Ensino Superior*. São Paulo: Papirus, 2001.

YIN, Robert K. *Estudo de Caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZABALZA, Miguel A. *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZABALZA, Miguel. Como educar em valores na escola. *Revista Pátio*, Porto Alegre, v. 4, n. 13, maio/jul. 2002.

ZAMAI, Marinez Vanucci. Estimulação em crianças atípicas como fator de inclusão. In: WITTER, Geraldina Porto (Org.). *Psicologia e Educação: professor, ensino e aprendizagem*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2004.

ZANCHET, Beatriz Maria B. Atrib; VASCONCELOS, Ângela Petrucci; MORAES, Estefânia Silveira de; GHIGGI, Marina Portella. A pós-graduação como lugar de formação e de desenvolvimento profissional de professores universitários. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 3, n. 2, jun. 2008.

ZANELLA, Andréa Vieira; REIS, Alice Casanova dos; TITON, Andréia Piana; URNAU, Lílian Caroline; DASSOLER, Tais Rodrigues. Questões de método em textos de Vygotsky: contribuições à pesquisa em Psicologia. *Psicologia & Sociedade*, Florianópolis, v. 19 n. 1 p.25-33, 2007.

ZEICHNER, K. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador-acadêmico. In: FIORENTINI, D.; GERALDI, C. G. e PEREIRA, E. M. (Orgs.). *Cartografias do trabalho docente*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Carta aos coordenadores dos cursos de licenciatura da UFU



Universidade Federal de Uberlândia
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

Uberlândia, 18 de dezembro de 2009.

À Coordenação do Curso de _____

A/C: PROF(A). DR(A). _____

Prezado(a) Coordenador(a),

Sou professora do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal – FACIP/UFU e estou realizando uma pesquisa de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia intitulada “Formadores de professores no ensino superior: olhares para trajetórias e ações formativas”, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Andrea Maturano Longarezi.

A pesquisa tem como objetivo conhecer a trajetória formativa de formadores de professores que atuam na Universidade Federal de Uberlândia e, assim, discutir a articulação entre sua formação e sua ação formativa.

Gostaria de solicitar a sua contribuição na realização da primeira etapa de nossa pesquisa que se refere à localização dos docentes participantes. Para isso, seria necessário o **fornecimento do horário de todas as turmas de seu curso no próximo semestre (2010/1), para que possamos verificar quem são os(as) professores(as) que ministrarão disciplinas da área da formação pedagógica**, público alvo de nossa pesquisa.

Solicito também sua colaboração no sentido de divulgar esta pesquisa junto aos professores, ressaltando a importância da participação de todos para o desenvolvimento da mesma.

Desde já agradeço sua contribuição.

Atenciosamente,

Prof^a. Ms. Cirlei Evangelista Silva Souza.

Contato: cirleievangelista@yahoo.com.br Fone: 9124-8902.

APÊNDICE B - Questionário de identificação

QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO

I – IDENTIFICAÇÃO

1. NOME: (não será divulgado) _____

2. UNIDADE/CURSO: _____

3. EMAIL: _____

4. TELEFONES: profissional _____ celular _____

5. SEXO:

() Feminino

() Masculino

6. IDADE:

() até 25 anos

() 26 a 30 anos

() 31 a 35 anos

() 36 a 40 anos

() 41 a 45 anos

() 46 a 50 anos

() 51 a 55 anos

() 56 a 60 anos

() acima de 60 anos

7. ESTADO CIVIL:

() Solteiro(a)

() Separado(a)

() Casado(a)

() Divorciado(a)

() Viúvo (a)

() Outro. Qual? _____

8. FILHOS:

() Não

() Sim. Quantos? _____

II – FORMAÇÃO ACADÊMICA

1. ENSINO FUNDAMENTAL:

1.1. Cursado em escola da rede:

() pública

() privada

() outra. Qual? _____

1.2. Modalidade de ensino:

() regular

() supletivo

2. ENSINO MÉDIO:

2.1. Cursado em escola da rede:

() pública

() privada

() outra. Qual? _____

() Ensino Médio. Tempo: _____

() Graduação. Tempo: _____

() Pós-graduação. Tempo: _____

5. Assinale as atividades já realizadas por você no ensino superior:

() ensino. Qual(is) matéria(s) lecionou no último ano?

Supervisionou algum estágio? () não. () sim. Qual(is)?

() projetos de extensão. Qual(is) projeto(s) desenvolveu no último ano?

() pesquisa. Qual(is) pesquisa(s) desenvolveu no último ano?

NAS PRÓXIMAS DUAS QUESTÕES, PODEM SER ASSINALADAS UMA OU MAIS ALTERNATIVAS:

1. Para você, qual(is) aspecto(s) de sua prática pedagógica contribui(em) para a formação de seus alunos?

() Planejamento da aula

() Avaliações que realiza

() Conteúdo da disciplina

() Relacionamento professor/aluno

() Metodologia utilizada

2. Qual(is) momento(s) do seu processo formativo você considera relevante(s) para sua formação enquanto formador(a) de professores?

() Educação Infantil

() Pós-graduação

() Ensino Fundamental

() Outro. Qual? _____

() Ensino Médio

() Graduação

APÊNDICE C - Roteiro da entrevista



Universidade Federal de Uberlândia
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

Título do projeto:

**Formadores de Professores no Ensino Superior:
olhares para trajetórias e ações formativas**

Pesquisadora: **Cirlei Evangelista Silva Souza**

(Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação - UFU)

Orientadora: **Profa. Dra. Andréa Maturano Longarezi**

ROTEIRO PARA ENTREVISTA

Nome: _____

Data: ____/____/____

Fale um pouco sobre:

Quando foi o ingresso na UFU?

Área do concurso:

Classificação:

Regime de Trabalho:

I - TRAJETÓRIA FAMILIAR

1. Onde seus pais nasceram?
2. Qual é(era) a profissão de seu pai? E de sua mãe?
3. Qual é a idade e o nível de escolaridade de seu pai? E de sua mãe?
4. Você tem irmãos? Se sim, qual é a idade, profissão e nível de escolaridade deles?
5. Você é casado(a)? Se sim, qual é a profissão e o nível de escolaridade de seu(sua) cônjuge?
6. Você tem filho(s)? Se sim, quantos, qual a idade e o que fazem atualmente? Se estudam, qual é o nível de escolaridade? Se trabalham, qual a profissão?

7. Você tem pessoas na família que são professores? E que são formadores(as) de professores? Se sim, quem é(são)?
8. Sua família o(a) influenciou em sua escolha para ser formador(a) de professores?

II – PERCURSO ACADÊMICO

1. Como foi seu ingresso na escola? Foi com que idade?
2. Como era sua relação com a escola?
3. Por qual(is) motivo(s) freqüentava a escola?
4. Sua família acreditava ser importante seu ingresso e permanência na escola?
5. Seus pais e familiares participavam de sua vida escolar?
6. Durante seu tempo como estudante na escola, qual(is) foi(ram) a(s) lembrança(s) mais marcante(s) que possui?
7. Em sua trajetória, qual(is) foi(ram) a(s) lembrança(s) (boas ou ruins) mais marcante(s) referentes aos seus professores?
8. Você acredita que estas lembranças tenham influenciado sua imagem sobre o bom e o mau professor? Comente.
9. Para você, seu passado escolar interferiu em sua decisão de ser professor(a)? E de ser formador(a) de professor? Comente.
10. Você recorre ao seu passado acadêmico para buscar alternativas de práticas pedagógicas que possa utilizar com seus alunos atualmente? Comente.

III – PERCURSO PROFISSIONAL

1. Como se deu sua entrada no magistério? Como se deu sua entrada no magistério superior? Como se deu sua entrada no magistério enquanto formador(a) de professores?
2. Para você, em que consiste ser professor(a) formador(a) no ensino superior?
3. Por que se tornou formador(a) de professor?
4. Como o(a) formador(a) de professor aprende?
5. O que é ensinar? Como e onde o(a) formador(a) de professor aprende a ensinar?
6. Como se forma professores?
7. O que considera um(a) bom(boa) formador(a) de professor?
8. O que deveria saber todo(a) aquele(a) que planeja exercer o ofício de ser formador(a) de professor?

9. Existe um repertório de conhecimentos próprios ao ensino?
10. Tem algum conteúdo que viu durante sua formação inicial que ajudou em sua formação enquanto formador(a) de professor?
11. Quais são os saberes, as habilidades e as atitudes mobilizadas na ação pedagógica?
12. O conhecimento que o(a) professor(a) possui a respeito da matéria interfere no seu ensino e na aprendizagem dos alunos?
13. Quais práticas formativas são importantes para a formação do professor?

APÊNDICE D - Roteiro da observação em sala de aula



Universidade Federal de Uberlândia
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

Título do projeto:

**Formadores de Professores no Ensino Superior:
olhares para trajetórias e ações formativas**

Pesquisadora: **Cirlei Evangelista Silva Souza**

(Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação - UFU)

Orientadora: **Profa. Dra. Andréa Maturano Longarezi**

ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

- ✓ Buscar apreender a intencionalidade pedagógica das práticas do professor;
- ✓ Observar as estratégias utilizadas pelos professores para atingir seus objetivos;
- ✓ Buscar, nas práticas pedagógicas dos professores, aspectos que caracterizam a formação do mesmo, associando com as informações obtidas nas entrevistas;
- ✓ Apreender os conteúdos pedagógicos desenvolvidos pelos professores, mediante a prática por eles desenvolvida junto ao grupo;
- ✓ Analisar a coerência entre as práticas que o professor desenvolve e a fundamentação teórico-metodológica que aborda como conteúdo educacional;
- ✓ Observar que professor este formador está formando;
- ✓ Apreender os elementos teórico-práticos que estão desencadeando esta formação;
- ✓ Apreender a concepção de formação de professores do formador, mediante análise de sua prática pedagógica;
- ✓ Levantar, mediante análise dos conteúdos pedagógicos, elementos que caracterizam esses futuros professores.

APÊNDICE E - Carta enviada aos formadores de professores da UFU



**Universidade Federal de Uberlândia
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

Título do projeto:

**Formadores de Professores no ensino superior:
olhares para trajetórias e ações formativas**

Pesquisadora: **Cirlei Evangelista Silva Souza**

(Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação - UFU)

Orientadora: **Profa. Dra. Andréa Maturano Longarezi**

Prezado(a) Professor(a),

Sou docente do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal – FACIP/UFU e gostaria de solicitar a sua contribuição para responder ao questionário em anexo, que faz parte da pesquisa de doutorado que estou desenvolvendo no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia intitulada “Formadores de professores no ensino superior: olhares para trajetórias e ações formativas”, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Andrea Maturano Longarezi.

A pesquisa tem como objetivo conhecer a trajetória formativa de formadores de professores que atuam na Universidade Federal de Uberlândia e, assim, discutir a articulação entre sua formação e sua ação formativa.

O questionário contém questões fechadas e abertas e não há respostas certas ou erradas. Para responder às questões é importante que considere sua trajetória formativa nos aspectos pessoal, acadêmico e profissional.

Desde já agradeço sua contribuição e coloco-me à disposição para quaisquer esclarecimentos que julgar necessários pelo email: cirleievangelista@yahoo.com.br.

Cirlei Evangelista Silva Souza.

APÊNDICE F- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido enviado aos formadores de professores da UFU



Universidade Federal de Uberlândia
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa “Formadores de professores no ensino superior: olhares para trajetórias e ações formativas”, sob a responsabilidade das pesquisadoras Prof^{as}. Dra. Andréa Maturano Longarezi (Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação/ UFU) e Cirlei Evangelista Silva Souza (Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação/ UFU), sendo esta última a responsável pela coleta de dados e por auxiliá-lo(a) no transcorrer da pesquisa.

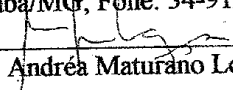
Esta tem como objetivo conhecer a trajetória formativa de formadores de professores que atuam na Universidade Federal de Uberlândia e, assim, discutir a articulação entre sua formação e sua ação formativa.

Durante sua participação você responderá, em um primeiro momento, a um questionário sobre sua identificação, seu percurso acadêmico e profissional. Posteriormente participará de uma entrevista que aprofundará os aspectos gerais de sua trajetória pessoal, acadêmica e profissional e, ainda, buscará aspectos específicos de sua formação teórica e prática. Esta entrevista será gravada e posteriormente transcrita. E, em um terceiro momento, sua prática pedagógica poderá ser observada com a presença da pesquisadora em algumas de suas aulas, se assim você concordar.

Em nenhum momento você será identificado e, apesar dos resultados da pesquisa serem publicados, ainda assim a sua identidade será preservada.

Você não terá nenhum tipo de gasto ao participar desta pesquisa e sua participação poderá ser interrompida a qualquer momento sem que haja qualquer prejuízo para você, se esta for sua vontade.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa você poderá entrar em contato com as pesquisadoras: Prof^{as}. Dra. Andréa Maturano Longarezi (Av. João Naves de Ávila, nº 2.160; bloco 1G – Bairro: Santa Mônica – Uberlândia/MG; Fone: 34-3239-4212) e Cirlei Evangelista Silva Souza (Av. José João Dib, nº 2545 – Bairro: Progresso – Ituiutaba/MG; Fone: 34-9124-8902).


Andréa Maturano Longarezi


Cirlei Evangelista Silva Souza

Eu aceito participar da pesquisa, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Quanto à observação de minhas aulas: concordo que sejam observadas.
 não concordo que sejam observadas.

Quanto à entrevista: concordo em participar.
 não concordo em participar.

Uberlândia, 15 de dezembro de 2009.

Assinatura do Participante