



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



JOSILENE SILVA DA COSTA

A DOCÊNCIA DO PROFESSOR FORMADOR DE PROFESSORES

**SÃO CARLOS,
2010**

JOSILENE SILVA DA COSTA

A DOCÊNCIA DO PROFESSOR FORMADOR DE PROFESSORES

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de Concentração: Metodologia de Ensino

Orientadora: Profa. Dra. Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira.

SÃO CARLOS,

2010

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária/UFSCar**

C837dp	<p>Costa, Josilene Silva da. A docência do professor formador de professores / Josilene Silva da Costa. -- São Carlos : UFSCar, 2013. 124 f.</p> <p>Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2010.</p> <p>1. Professores - formação. 2. Aprendizagem profissional da docência. 3. Formador de professores. I. Título.</p> <p>CDD: 370.71 (20^a)</p>
--------	--

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira.

Anunciato

Profª Drª Sydione Santos

Santos

Profª Drª Filomena Maria de Arruda Monteiro

Monteiro

Profª Drª Claudia Raimundo Reyes

Reyes

Profª Drª Regina Maria Simões Puccinelli Tancredi

Puccinelli Tancredi

Esse trabalho é dedicado aos professores formadores que aceitaram participar do mesmo e acreditaram na importância de falar sobre sua formação e sua docência na licenciatura.

RESUMO

O acesso ao magistério no ensino superior é buscado por profissionais de várias áreas, e muitos iniciam e se mantêm na profissão, sem formação inicial ou continuada específica para exercê-la. Essa realidade se constitui um desafio a ser enfrentado pelas instituições universitárias e pela pesquisa em Educação. O professor do ensino superior tem uma especificidade educativa, que é formar profissionalmente para o trabalho e, entre as profissões, de acordo com a LDB, cabe às Instituições de Ensino Superior formar professores para a educação básica. Entre os diversos aspectos envolvidos no que se refere à formação de professores, alguns se repetem como temas investigados e outros são silenciados. Observa-se que, em relação ao professor formador, considerando como tal aquele que atua nas licenciaturas e no curso de Pedagogia, ainda são poucas as discussões a respeito da sua formação e da sua atuação como docente formador de futuros professores. Tendo como referência os trabalhos de Mizukami, Cunha, Tardif, Shulman, esta pesquisa tem como questão central: como os formadores de professores descrevem e analisam a sua docência na licenciatura? Foi realizado um estudo com três professores formadores dos cursos de Matemática e Letras de uma instituição pública de ensino superior do Estado da Bahia. Os objetivos foram: compreender as aprendizagens vivenciadas pelo professor formador ao desenvolver a sua docência na licenciatura; analisar as prioridades que os formadores estabelecem ao ensinar a futuros professores; compreender como o professor formador organiza seu trabalho docente e os saberes que mobiliza. Na metodologia foram realizadas entrevistas abordando a formação e a atuação profissional do professor formador e o seu ensino na licenciatura. O processo de análise dos dados partiu da definição dos seguintes focos: aprendizagens vivenciadas na docência; prioridades na atuação com a formação inicial de professores; saberes e práticas na formação dos licenciandos; observações sobre o aluno e sua formação. Embora carregue suas especificidades, a docência do professor formador apresenta muitos elementos de aproximação com a docência em outros contextos de ensino e formação. Este estudo possibilitou algumas sínteses que vão na direção da desvalorização da docência, pois na cultura universitária, ensinar não é uma atividade que costuma dar prestígio, nem agregar valor profissional ao docente, sendo vista como decorrente das outras atividades, como aquelas relacionadas à pesquisa, orientação, consultorias, dentre outras. Não havendo uma proposta institucional de formação, esses professores encaminham um processo de

autoformação, buscando alternativas para as suas necessidades e desafios na relação com o ensino e também com a pesquisa. Parece que a extensão na universidade não é motivo de maiores preocupações e essa é apenas mais uma face da fragmentação e hierarquização dos saberes e práticas na academia. As preocupações dos formadores no sentido de fundamentar a compreensão do conhecimento específico, dos saberes pedagógicos, contextuais e do campo profissional, devem fazer parte de um projeto institucional de fortalecimento da docência nas licenciaturas e no desenvolvimento profissional dos formadores.

Palavras-chave: Formação de professores. Aprendizagem da docência. Professor formador de professores.

ABSTRACT

Access to teaching in higher education is sought by professionals from various fields, and many start and remain in the profession, without a specific initial training or continuing to exercise it. This reality is a challenge being faced by universities and research in Education. The specificity of the work of the professor is to train professionals, including teachers and, according to the LDB, higher education institutions are responsible in training teachers for basic education. Among the various aspects involved in regard to the training of teachers, some are repeated as research topics and others are silenced. There are few discussions regarding the formation and performance of the teacher trainer of future teachers. This research builds on the work of Mizukami, Cunha, Tardif, Shulman, and its central question is: how teacher educators describe and analyze their teaching at the graduation? A study was conducted with three former teachers of Math and Letters courses of a public higher education in the State of Bahia. The goals of the research were: to understand the learning experienced by the teacher educator to develop their teaching in graduation; to analyze the priorities set by the trainers teach future teachers; to understand how the teacher trainer organizes their teaching and knowledge that mobilizes. In the methodology, interviews were conducted addressing training and professional practice of teaching and teacher trainer in graduation. The process of data analysis was based on the definition of the following focuses: learning experienced in teaching; priorities in acting with initial teacher training, knowledge and practices in the training of undergraduates; observations about the student and their education. Although it has specifics, teaching teacher trainer features many elements of approach to teaching in other contexts of education and training. This study suggests some syntheses that go toward the devaluation of teaching because, in university culture, teaching is not an activity that tends to prestige or add value to the professional teacher. Teaching is seen as arising from other activities, such as those related to research, guidance, consulting, among others. In the absence of an institutional teacher training proposal, these teachers develop a process of self formation, seeking alternatives to their needs and challenges in relation to teaching and also research. It seems that the extension in the university is not its major concern and this is just another way of fragmentation and hierarchy of knowledge and practice in university. The concerns of trainers in order to support the understanding of specific knowledge, pedagogical knowledge, contextual knowledge and professional field

should be part of a project for institutional strengthening of teaching in undergraduate and professional development of trainers.

Key-words: Teacher training. Learning of teaching. Teacher teacher trainer.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	– Formação acadêmica e experiência profissional dos professores formadores	47
Quadro 2	– Aprendizagens vivenciadas na docência	57
Quadro 3	– Prioridades na atuação com a formação inicial de professores	60
Quadro 4	– Saberes e práticas na formação dos licenciandos	62-63
Quadro 5	– Observações sobre o aluno e sua formação	67
Quadro 6	– Aprendizagens vivenciadas na docência	74
Quadro 7	– Prioridades na atuação com a formação inicial de professores	77-78
Quadro 8	– Saberes e práticas na formação dos licenciandos	80
Quadro 9	– Observações sobre o aluno e sua formação	84
Quadro 10	– Aprendizagens vivenciadas na docência	91
Quadro 11	– Prioridades na atuação com a formação inicial de professores ...	93-94
Quadro 12	– Saberes e práticas na formação dos licenciandos	98
Quadro 13	– Observações sobre o aluno e sua formação	101

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1 – UNIVERSIDADE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES	14
1.1 A docência no ensino superior	16
1.2 Formação de professores e as licenciaturas	20
1.3 A emergência de estudos sobre o professor formador de futuros professores.....	23
1.4 Algumas contribuições dos estudos sobre aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência	26
1.4.1 Os saberes / conhecimentos na formação e atuação dos professores	29
CAPÍTULO 2 – O PERCURSO METODOLÓGICO	36
2.1 O que antecede à pesquisa: motivações derivadas do trabalho de mestrado	36
2.2 Questão de pesquisa e objetivos	38
2.3 O local da pesquisa: A UESB	38
2.4 Os participantes	46
2.5 Procedimentos	47
2.6 A realização das entrevistas.....	49
2.7 Processo de construção e análise dos dados	51
CAPÍTULO 3 – ENSINAR NA LICENCIATURA: A PERSPECTIVA DOS FORMADORES	54
3.1 Professora Vilani	54
3.2 Professor Ricardo	70
3.3 Professor Enio	87
CAPÍTULO 4 – COMPREENDENDO A DOCÊNCIA DO FORMADOR DE PROFESSORES	104
4.1 Elementos da aprendizagem da docência do professor formador	105
4.2 Características do ensino do formador de professores	109
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	114
REFERÊNCIAS	1177
APÊNDICES	121

INTRODUÇÃO

*O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê.
É preciso transver o mundo.
(Manuel de Barros)*

Iniciei a minha formação profissional no Curso de Magistério, fiz o Curso de Pedagogia, e posteriormente, me inseri profissionalmente trabalhando com formação de professores em nível médio, por oito anos. Dessas experiências, trago as primeiras inquietações, as primeiras aprendizagens acerca da complexidade inerente a atividade de ensinar e formar professores.

Hoje, sou professora concursada na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), e estou envolvida com o processo formativo nas licenciaturas dentro da universidade. A partir de um movimento pessoal e institucional de qualificação, busquei a pós-graduação *Stricto sensu*, em nível de Mestrado, onde estudei a formação inicial de professores nos Cursos de Licenciaturas. Essa experiência contribuiu para alargar os horizontes, ampliar as questões iniciais e exercer o afastamento necessário para uma aproximação mais desveladora e compreensiva do contexto em que atuo.

Imediatamente após a defesa do mestrado, iniciei o curso de doutorado, na perspectiva de vivenciar mais uma etapa importante na minha formação como pesquisadora, ampliar a minha compreensão da docência e aprofundar algumas reflexões sobre a Formação de Professores, tendo como foco o professor formador.

Na construção de um trabalho científico, a solidão e a parceria alimentam uma a outra. É necessário aprender a construir a nossa própria solidão, uma solidão acompanhada, com os suportes necessários para evoluir. O exercício de “objetivação” é contínuo, num processo intenso de conversa entre objetividade e subjetividade, onde o resultado será sempre provisório.

Vejo-me na dupla condição de formadora e aprendiz no meu contexto de atuação profissional. Estudar a formação de professores é importante na busca de sentido para o trabalho como docente, na busca de vias de reconstrução da minha própria prática e condições para o meu desenvolvimento profissional. É uma forma de alimentar o desejo de permanecer na profissão que fui escolhendo a cada passo, ao longo da minha trajetória de vida, formação e de trabalho. É descobrir-se e respeitar-se no seu processo de trabalho, na

vivência dessa responsabilidade de apresentar o resultado de um percurso que é partilhado e desacompanhado ao mesmo tempo.

É nessa perspectiva que apresento neste trabalho as sínteses que envolvem a aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência, enfocando a perspectiva do professor formador, aquele que ensina e aprende nas licenciaturas, formando futuros professores para a Educação Básica. A pesquisa que ora apresento, pretendeu oferecer respostas à seguinte questão: *Como os formadores de professores descrevem e compreendem a sua docência na licenciatura?*

Assim, para responder a essa questão foram definidos os seguintes objetivos: *Compreender as aprendizagens vivenciadas pelo professor formador ao desenvolver a sua docência na licenciatura e também em outros espaços; analisar as prioridades que os formadores estabelecem ao ensinar a futuros professores; compreender como o professor formador organiza seu trabalho docente e os saberes que mobiliza.*

Esta tese situa-se, portanto, no âmbito das discussões atuais sobre o ensino, a docência na universidade, a formação de professores e a necessidade de investimento na formação contínua do professor formador, como elemento diferencial para a formação inicial que se processa nas licenciaturas.

O processo de investigação possibilitou algumas sínteses que apresento a seguir, nos capítulos que compõem esse trabalho.

Capítulo 1 – UNIVERSIDADE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES – Nesse capítulo são discutidas algumas questões relativas à importância da formação para a docência no ensino superior; especialmente sobre o professor formador que atua nas licenciaturas e as contribuições dos estudos sobre a aprendizagem da docência para a compreensão das especificidades do trabalho desse professor.

Capítulo 2 – O PERCURSO METODOLÓGICO – Nesse capítulo é descrito o percurso teórico-metodológico da pesquisa, evidenciando os caminhos percorridos para a realização do estudo, detalhando os processos de coleta e análise de dados.

Capítulo 3 – ENSINAR NA LICENCIATURA: A PERSPECTIVA DOS FORMADORES – Nesse capítulo são apresentados os participantes da pesquisa e é realizada a descrição dos dados, evidenciando as escolhas realizadas para a sistematização dos mesmos. São enunciados quatro focos do estudo: aprendizagens vivenciadas na docência; prioridades na atuação com a formação inicial de professores; saberes e práticas do professor formador e observações sobre o aluno das licenciaturas.

Capítulo 4 – COMPREENDENDO A DOCÊNCIA DOS PROFESSORES FORMADORES – Nesse capítulo os principais achados da pesquisa são analisados na perspectiva do referencial teórico adotado. Os resultados do trabalho são comentados na perspectiva de identificar os elementos da aprendizagem da docência do formador e as características do seu ensinar, apontando contribuições e possíveis aprofundamentos em futuras investigações.

Nas considerações finais são tecidas reflexões a respeito das aprendizagens pessoais, acadêmicas e profissionais realizadas no percurso da pesquisa.

CAPÍTULO 1 – UNIVERSIDADE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

"As urdiduras da vida vão-se reconfigurando, ganhando novas malhas, novos enlaços, novas texturas. Por vezes bastam pequenos acontecimentos para que novos rumos sejam dados à vida." (Pais, 2001)

Temos vivido tempos de profundas transformações em diferentes âmbitos da nossa vida, nas formas de sentir, pensar e construir a nossa humanidade cotidianamente.

Num universo saturado de informação tecem-se as palavras e os factos, as regras e os usos, os implícitos e os explícitos, em processos de fluidez movediça, reveladora do jogo das forças contrastantes. O sentido das coisas torna-se difuso e, todavia, em cada um de nós coexistem, em cada momento, memórias do passado e expectativas de futuro que se combinam na forma como vivemos o presente e contribuímos para o modelar, projectando-o no devir. (CAVACO, 1995, p. 157).

A universidade, como instituição social, vive os mesmos processos de profundas e aceleradas mudanças, tal como ocorre nas sociedades contemporâneas (CASTANHO, 2000). O autor esclarece, que a crise vivida pela universidade em vários países e no Brasil, está relacionada com o desgaste do que chama de modelo democrático-nacional-participativo, predominante desde a segunda metade do século XX nas universidades ocidentais, e a ascensão do modelo neoliberal-globalista-plurimodal, já bem visível no Brasil e inteiramente constituído nos Estados Unidos.

Para o autor, ambos os modelos de universidade, relacionam-se estreitamente com as formas de produção do capitalismo em cada tempo histórico. Sendo que, no atual contexto, de mudanças na produção capitalista, sustentadas pela ideologia neoliberal, a universidade é pressionada, de forma intensa, a se curvar às prescrições neoliberalistas, na perspectiva do capitalismo globalizado (CASTANHO, 2000, p. 35-36).

No primeiro modelo de universidade,

[...] faz-se a crítica do conhecimento existente, produz-se conhecimento, pesquisa-se a realidade e volta-se para o equacionamento e a solução de seus problemas, vai-se ao encontro destes onde estiverem, dividem-se as soluções como de emergência e como definitivas, oferecendo-se as primeiras como extensão e as segundas como projetos de investigação. (CASTANHO, 2000, p. 35).

No momento atual, de ascensão do modelo neoliberal-globalista-plurimodal, ainda utilizando as contribuições de Castanho (2000, p. 36), a universidade se orienta para o mercado como uma empresa que deve ser administrada com eficiência gerencial, alheia à

participação política e afastada do compromisso em melhorar a vida social. Na sua pauta, tem destaque a cultura global; a pesquisa se afasta do homem concreto que a cerca e volta-se para o conhecimento utilitário, a informação acessível em rede; a instituição passa a assumir várias formas para atender as exigências do mercado e da integração dos mercados.

Em consonância com a perspectiva colocada anteriormente, o Estado passa a supervisionar as Instituições de Educação Superior (IES), públicas e privadas, avaliando os cursos de graduação, a produtividade acadêmica dos professores, o desempenho dos estudantes, enfim, as universidades devem atuar na lógica da concorrência, de uma racionalidade mercadológica, produtivista, na lógica da eficácia, com menor custo em menor tempo, num processo de distorção no seu papel político e social.

No quadro da problemática que envolve a universidade, existem vários desafios, a serem enfrentados: atender a grupos cada vez maiores e mais heterogêneos (quanto à idade, sexo, condição social, motivação etc.) de estudantes que passaram a ter acesso à universidade; a redução da autonomia universitária; o aumento das atividades dos professores; o descompromisso do poder público no financiamento das instituições; as políticas de avaliação de desempenho, produção e adequação das instituições universitárias aos padrões estabelecidos pelas atuais políticas educacionais para o ensino superior; a formação passa a ser vista como valor social e econômico, numa perspectiva pragmática, sendo que a universidade não é a única via de credenciamento profissional; a formação se inicia antes de um curso universitário e vai além da titulação acadêmica, como um processo permanente, ao longo da vida (ZABALZA, 2004).

No contexto descrito acima, os saberes e práticas dos professores universitários passam a ser questionados e torna-se importante discutir as especificidades do seu trabalho como docente e os mecanismos de formação dos professores para esse nível de ensino. A complexidade da docência, tão enfatizada para os outros níveis de ensino em documentos oficiais, pesquisas e estudos, entra em pauta também para a docência no ensino superior. Abre-se espaço para uma reflexão cuidadosa sobre a formação dos professores do ensino superior.

As mudanças enfrentadas pelas instituições universitárias afetam o professor, pois é o lugar de construção da sua identidade profissional e pessoal. A mudança no conceito de formação passa a exigir dos professores universitários novos enfoques e novas formas de atuação. Conhecer bem a disciplina continua sendo importante, mas não suficiente, a formação pedagógica torna-se necessária e o perfil do professor universitário vê-se diante da

exigência de reconstrução, conforme Masetto (1998, 2003); Pimenta e Anastasiou (2008); Zabalza (2004), Cunha (2002), entre outros.

Muitas perguntas estão em busca de respostas, por exemplo: como criar espaços propícios para a aprendizagem e desenvolvimento profissional do docente no ensino superior? Como será possível contribuir para desestabilizar determinadas práticas de ensino-aprendizagem cristalizadas e alimentadas pela cultura que rege a universidade? Na formação de professores, quais espaços e práticas são mobilizadoras do diálogo entre os docentes das diversas áreas no contexto das licenciaturas na universidade?

1.1 A docência no ensino superior

Até recentemente a docência no ensino superior era assumida, principalmente, como espaço de atuação de profissionais bem sucedidos, que transmitiam conhecimentos teóricos da sua área e conhecimentos práticos advindos da sua experiência que se tornavam referência para os estudantes, futuros profissionais. Ao contrário da profissionalização nas áreas específicas, que parte de uma formação acadêmica inicial, a docência no ensino superior ainda não tem uma formação que contemple suas especificidades, que aborde os saberes específicos para o seu exercício (MASETTO, 1998; ZABALZA 2004; PIMENTA; ANASTASIOU, 2008).

Ainda hoje, muitos professores universitários se auto-definem como profissionais de sua área específica, mesmo quando a docência se constitui em sua atividade principal, e demonstram resistência em participar de cursos ou outras experiências relacionadas à formação para o ensino (VASCONCELOS, 1998). A identidade do professor universitário tende ao individualismo e não está vinculada à docência.

Apesar de ser uma tarefa exigente, a docência no ambiente universitário sempre foi vista com descaso, como atividade secundária para alguns professores que valorizam e se dedicam mais as atividades de pesquisa. De fato, “[...] é curioso como aceitamos de bom grado os requisitos formais quando se trata da pesquisa [...], mas como os rejeitamos, por considerá-los desnecessários, quando se trata da docência.” (ZABALZA, 2004, p. 32).

Não há dúvida de que a pesquisa científica é vocação das universidades, é um dos pilares em que se assentam tais instituições e é uma atividade inerente à profissão de professor universitário. Alguns professores se dedicam mais a pesquisa, outros, se afinam mais com a atividade de docência. Balzan (2000, p. 136) diz, defendendo a perspectiva

ensino-pesquisa como princípio metodológico, que, embora raro, pode acontecer um bom ensino sem pesquisa, mas o caminho para um ensino de excelência é a articulação, “professores e alunos trabalhando juntos, procurando solucionar problemas extraídos da realidade homem-natureza-sociedade”. Essa não é uma tarefa sem embates.

Para Cunha (2006, p. 258) na cultura universitária, ensinar não é uma atividade que costuma dar prestígio, nem agregar valor profissional ao docente, é vista como decorrente das outras atividades, como àquelas relacionadas à pesquisa, orientação, consultorias, dentre outras. Seu exercício ocorre de forma naturalizada. Para as instituições universitárias, a docência também não traz recursos financeiros nem prestígio.

A universidade, assim como a sociedade, é condicionada pelo paradigma da racionalidade técnica, o saber especializado, a fragmentação; a lógica que rege o ensino ainda é de transmissão e reprodução de conhecimento; o caráter disciplinar e a especialização predominante no interior de cada estrutura (departamento, cursos, disciplinas etc.) criada nas universidades e demais instituições de ensino superior, se manifesta cotidianamente em determinadas posturas e práticas, na manutenção de certas dicotomias. Percebe-se uma visão reducionista da atividade de ensino desconsiderando que,

Ensinar não é só mostrar, explicar, argumentar, etc. os conteúdos. Quando falamos sobre ensino, aludimos também ao processo de aprendizagem: ensinar é administrar o processo completo de ensino-aprendizagem que se desenvolve em um contexto determinado, sobre certos conteúdos específicos, junto a um grupo de alunos com características particulares (ZABALZA, 2004, p. 123).

Ainda, sobre a visão do ensino e a desconsideração do mesmo como foco de pesquisa no seio das instituições universitárias, Cunha (2002, p. 47) afirma que,

A investigação sobre a própria docência e sobre processos pedagógicos vivenciados no âmbito da universidade quase não encontra guarida na maior parte das áreas acadêmicas, apesar de também constituir a dimensão da pesquisa. Essa é uma exteriorização dos valores presentes na cultura acadêmica que estão indicando que o componente da docência não precisa ter, na universidade, o estatuto profissional que se requer para as outras profissões.

Na atualidade, a ênfase na visibilidade dos resultados, a pressão para produção e publicação de artigos em periódicos, para busca de financiamentos, garantia de bolsas, entre outros, acentua, ainda mais, a valorização das atividades de pesquisa. Nessa perspectiva é que se encaminha a avaliação do trabalho do professor e a desconsideração da necessidade de incentivo e qualificação para as atividades de ensino na universidade.

Por outro lado, pode-se perceber que o excessivo controle externo a que têm sido submetidas às instituições de ensino superior, e que desvaloriza o magistério, também compromete a pesquisa científica na medida em que, as exigências e expectativas colocadas para essa atividade dificultam a produção de conhecimentos novos em tempo exíguo, pelo menos em certas áreas. A intensificação do trabalho do professor não considera que o mesmo precisa de tempo para atender a atividades tão complexas, como escrever, orientar, avaliar, estudar, refletir, ensinar, desenvolver-se, como nos mostra Ferenc e Mizukami (2008).

Nos últimos anos, a pós graduação *stricto sensu*, vem se tornando a principal instância para formação desses docentes e um critério para admissão na docência superior nas universidades. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, diz no seu art. 66, que “a preparação para o magistério superior far-se-á em nível de pós graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”.

A referida legislação, no art. 52, exige que as instituições universitárias tenham o mínimo de um terço do quadro docente com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado. E isso explica, em parte, o fato do critério da titulação ter sido priorizado nos últimos anos para admissão nos quadros de professores dessas instituições. Mas, esses e outros dispositivos legais não regulamentam a formação de docentes para o ensino superior.

Isaia (2006, p. 65-66) ressalta a não compreensão por parte dos professores e das instituições, da necessidade de formação para a docência no ensino superior e alerta que nas licenciaturas, nos bacharelados, e mesmo nos cursos de pós-graduação *latu* ou *stricto sensu*, a tônica não é o magistério superior. Mesmo com algumas iniciativas no âmbito da pós-graduação, as mesmas “não garantem a intenção de preparar efetivamente os docentes a uma das destinações básicas das instituições superiores, que é a formação de futuros profissionais”.

Em sua maioria, os cursos de pós-graduação *stricto sensu* têm seu enfoque predominantemente voltado para a formação do pesquisador, que embora, importante e necessária, não contempla as especificidades da aprendizagem da docência. Se mantém, de certa forma, a crença de que “quem sabe, sabe ensinar”, ou seja, para ser professor universitário, é suficiente conhecer profundamente um conteúdo e ser um bom pesquisador, como mostram os estudos de Pimenta e Anastasiou (2008); Masetto (1998). Essa ênfase no conteúdo específico também é apontada por Cunha (2006, p. 258), que afirma: “a formação do professor universitário tem sido entendida, por força da tradição e ratificada pela legislação, como atinente quase que exclusivamente aos saberes do conteúdo de ensino”.

Importante considerar, também, como afirma Veiga et al. (2000, p. 190), que:

Se a especificidade e identidade da profissão docente é o ensino, é inadmissível que professores universitários que detenham o domínio do conhecimento em um campo específico não recebam uma formação mais condizente com as reais necessidades dos alunos e do ser professor.

Embora a CAPES exija no mínimo um semestre de prática docente na graduação *stricto sensu* para seus bolsistas (geralmente, para os não bolsistas, é oferecida uma disciplina optativa), essa exigência, apesar de importante, é insuficiente, visto que o encaminhamento desse estágio fica a cargo de cada instituição e nem sempre tais experiências são devidamente planejadas, orientadas, sistematizadas, com objetivo de realizar a formação pedagógica necessária ao professor universitário.

Pachane (2005) discute a importância da formação pedagógica para o professor universitário a partir da análise de uma experiência desenvolvida pela UNICAMP, com o Programa de Estágio de Capacitação Docente (PECD) para doutorandos. Podemos perceber no seu relato que, aspectos tais como, planejamento e estruturação, clareza dos objetivos a serem alcançados, envolvimento e trabalho coletivo, vivência da docência em seus múltiplos aspectos pelos estagiários, vinculação ensino e pesquisa, espaços de discussão e reflexão, entre outros, são importantes para que tais experiências possam trazer resultados formativos positivos para os envolvidos e para a instituição.

A autora conclui que,

mais que necessários, programas voltados à formação pedagógica do professor universitário são possíveis de ser realizados e capazes de despertar naqueles que o realizam, o comprometimento com as questões educacionais. Porém essa formação não pode se dar de qualquer maneira, nem se limitar aos aspectos práticos (didáticos ou metodológicos) do fazer docente, devendo englobar dimensões relativas às questões éticas, afetivas e político-sociais envolvidas na docência. (PACHANE, 2005, p. 26-27)

O acesso ao magistério no ensino superior é buscado por profissionais de várias áreas, e muitos iniciam e se mantêm na profissão, sem formação inicial ou continuada específica para exercê-la. Essa realidade se constitui um desafio a ser enfrentado pelas instituições universitárias e pela pesquisa em Educação.

Maciel e Dal Castel (2008), ao estudar a produção sobre docência no ensino superior no GT Didática da ANPEd, analisaram 25 trabalhos apresentados no período de 2001 a 2005 e revelam que, os autores pesquisados abordam que a construção da identidade do docente da educação superior se configura no espaço institucional de trabalho; discutem questões referentes à docência no ensino superior, destacando a importância da formação

pedagógica para o trabalho docente nesse nível de ensino. “É quando se trabalha a formação pedagógica do professor que se dá a ele o tempo, absolutamente indispensável, para “pensar” a educação [...]” (VASCONCELOS, 1996, p. 31).

Observando os trabalhos apresentados no Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), no GT Formação de Professores da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e as publicações em periódicos de circulação nacional, como Cadernos de Pesquisa e Revista Brasileira de Educação, de 2006 a 2008, percebe-se a presença de trabalhos enfocando o ensino superior e uma crescente preocupação com a formação pedagógica para o professor que atua nesse nível de ensino. Essa é uma questão que se coloca, especialmente, diante da complexidade do trabalho dos professores na universidade, do que é proposto pelas políticas educacionais para a formação dos diversos profissionais e diante da compreensão da complexidade do ensinar e aprender na educação básica, já bastante enfatizada por diversos estudos.

1.2 Formação de professores e as licenciaturas

O professor do ensino superior tem uma especificidade educativa, que é formar profissionalmente para o trabalho. Entre as profissões, de acordo com a LDB (1996, Art. 62.) cabe às IES formar professores para a educação básica,

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

A formação de professores em cursos de licenciatura, no contexto da educação brasileira, remonta à década de 30, do século XX, com a formatação de cursos desenvolvidos segundo a fórmula $3+1$. Nesse modelo de formação as disciplinas de cunho pedagógico (responsáveis pelo licenciamento para o Ensino Fundamental II¹ e Médio), eram ofertadas no último (quarto) ano do curso, ficando reservados para as disciplinas de cunho específico, os três primeiros anos. Dessa forma, os cursos de licenciaturas em sua origem, podem ser caracterizados como cursos de um ano, sustentado pelo ensino da Didática, vivenciado depois de uma formação característica de um bacharelado.

¹ Na década de 30, o que hoje denominamos de Ensino Fundamental II (5^a – 8^a séries), era denominado de Ginásio e o Ensino Médio, responsável pelo preparo e ingresso no ensino superior, era denominado de Colegial.

Os professores egressos desses cursos eram concebidos como técnicos e/ou especialistas, que deveriam aplicar/reproduzir na sua prática, os conhecimentos e regras para o ensino validados pela pesquisa científica. Segundo Pereira (1999, p. 112), a formação de professores nesse período ocorria a partir de um currículo coerente como os princípios da racionalidade técnica e exigia tão somente “um conjunto de disciplinas científicas e outro de disciplinas pedagógicas”, responsáveis pelo fornecimento das orientações para o ensino e conduta docente.

Com a nova Lei de Educação, os cursos de formação de professores passaram para o foco de atenção das políticas educacionais complementares e em janeiro de 2002 é publicado Parecer do CNE/CP de nº 09/2001, publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31, estabelecendo as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena”. Nesse documento, aparece como características consideradas, na atualidade, como inerentes à atividade docente:

- orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos;
- comprometer-se com o sucesso da aprendizagem dos alunos;
- assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos;
- incentivar atividades de enriquecimento cultural;
- desenvolver práticas investigativas;
- elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares;
- utilizar novas metodologias, estratégias e materiais de apoio;
- desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe.

Esses e outros mecanismos legais pretendem que a formação estabeleça vínculos mais estreitos com a escola básica, que tenha como eixo o trabalho docente e que sejam superadas as dicotomias arraigadas nos contextos de formação: bacharelado e licenciatura; conteúdo específico e conteúdo pedagógico; teoria e prática, entre outras. No âmbito das reformas, o professor e sua formação passa a ser o alvo das mudanças pretendidas, onde importa não só o domínio da sua matéria, mas a construção de competências que qualifiquem sua atuação profissional.

Nessa perspectiva, o referido parecer deu origem/solicitou a reestruturação de todos os cursos de licenciatura ofertados no âmbito nacional e foi complementado pelas Resoluções do CP/CNE de nº 01 de 18/02/02 e nº 02 de 19/02/02. A Resolução 01/2002 “Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação

Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena”, e a Resolução 02/2002² “Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior” publicada no Diário Oficial da União, Brasília, 4 de março de 2002, Seção 1, p. 9.

Na formação de professores há que se superar ainda muitos desafios relacionados às questões institucionais e às práticas vigentes até se conseguir estabelecer vínculos sólidos entre as diversas instâncias formativas, escolas e universidades, e entre seus agentes. As mudanças não se realizam rapidamente, os dispositivos legais não garantem a superação das dicotomias no modelo disciplinar instituído na formação de professores e na escola básica.

Nesse contexto, as instituições de ensino superior, colocadas, também, como foco das novas legislações e reformas educacionais, através dos seus setores acadêmico-administrativos, na perspectiva de atender às novas diretrizes, dedicaram-se a rever os currículos dos cursos de licenciatura, vislumbrando adequá-los as feições legalmente defendidas. Importante salientar que esse processo de ajustamento não foi/é pacífico, pois as determinações legais para os cursos de licenciatura juntam-se a outras questões e problemas enfrentados por tais cursos ao longo do tempo, como as divisões entre as áreas da formação, importância e a carga horária das disciplinas pedagógicas, entre outros.

De acordo com Pereira (1999) e Penin (2001), os questionamentos gerados pela comunidade acadêmica, em especial pelos professores formadores, decorreram da ausência de políticas institucionais para os cursos de licenciatura e também, pela falta de articulação entre as Faculdades/Centros/Departamentos. A falta de articulação entre esses setores, historicamente tem favorecido uma formação de professores fragmentada, sem articulação/diálogo entre os seus docentes, prejudicando uma formação com identidade e finalidades próprias. Historicamente, foi se acentuando um certo descaso com as licenciaturas, como apontado por Pereira (2000) e também por Candau (1997, p. 32) que afirma: “[...] a problemática dos cursos de licenciatura é, em termos gerais, praticamente a mesma desde a sua origem nas antigas Faculdades de Filosofia até os nossos dias.”

Como instância formadora de professores para o ensino fundamental e médio, a universidade, de certa forma, tem ignorado a precariedade do modelo de formação instituído

² A Resolução 02/2002, fixa um mínimo de 2800 (duas mil e oitocentas) horas de curso, definindo 400 (quatrocentas) de prática como componente, curricular vivenciadas ao longo do curso; 400 (quatrocentas) de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso; 1800 (um mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares científico-culturais e por fim, 200 (duzentas) horas outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

nos seus cursos de licenciatura. Um modelo que tem atendido, de forma limitada, à complexidade e às especificidades que a atividade docente exige. Na hierarquia dos saberes e práticas na universidade, desconsidera-se que ensinar é uma atividade complexa, que envolve especificidades e formação profissional, para além de uma questão técnica/instrumental.

1.3 A emergência de estudos sobre o professor formador de futuros professores

Entre os diversos aspectos envolvidos no que se refere à formação de professores, alguns se repetem como temas investigados e outros são silenciados. Observa-se que em relação ao professor formador, considerando como tal, aquele que atua nas licenciaturas e no curso de pedagogia, ainda são poucas as discussões a respeito da sua formação; da sua iniciação como docente formador na universidade; dos seus processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional; dos elementos que influenciam a construção da sua identidade; das suas condições de trabalho; da definição dos saberes e práticas necessários e específicos desses profissionais que são responsáveis pela formação inicial e continuada de outros professores.

André (2000) analisando as pesquisas da Pós-graduação em Educação no Brasil nos anos 90, que tinham “Formação de Professores” como uma das palavras chave, apontou como conteúdos emergentes: questões de gênero e etnia; uso de novas tecnologias; identidade e profissionalização docente; meio ambiente e saúde; representações do aluno-futuro professor e também os processos de aprendizagem desse mesmo aluno; e competências na formação do professor.

Como temas silenciados, foram apontados no referido estudo, a formação do professor para atuar na educação indígena, na educação de jovens e adultos e para atuar com a diversidade cultural. Também aparece como tema silenciado a dimensão política na formação do professor. Percebe-se que o professor formador, nesse contexto, ainda é um tema de pouco ou nenhum interesse de investigação.

Na síntese de Brzezinski e Garrido (2001), que examinaram os trabalhos apresentados no GT Formação de Professores, nas reuniões da ANPEd, no período de 1992 a 1998, as autoras constataram que entre as temáticas silenciadas ou pouco investigadas nos estudos da área, está o formador de professores.

No estudo de Nascimento (2007) a autora toma como referência os trabalhos publicados de 2000 a 2004, em periódicos de circulação nacional, e também verificou que o formador de professores não era objeto desses estudos.

A carência de estudos sobre questões relativas ao professor formador, e a compreensão da relevância de tais estudos diante do debate instalado sobre a formação de professores e o ensino na educação básica, entre outros, é apontada por diversos autores, como Nascimento (2007); Mizukami (2006); Passos & Costa (2008); Almeida e Hobold (2008) e Gatti (2009).

Entre os trabalhos com enfoque no formador, Almeida e Hobold (2008) investigaram o processo de tornar-se professor formador e os saberes a que esse profissional recorre para desenvolver seu trabalho. O estudo mostra que, para os participantes:

- os saberes da prática docente na escola básica são importantes para o desenvolvimento do seu trabalho como formadores;
- as experiências da formação inicial são significativas, com algumas referências aos seus formadores e a contribuição desses no que se refere às competências profissionais e ao modo como compreendem o papel da formação inicial;
- há a preocupação com a forma de trabalhar os conteúdos, sistematizar o conhecimento e torná-lo acessível ao aluno;
- a formação acadêmica, em termos de mestrado e doutorado, realizados no percurso no ensino superior, foi importante no desenvolvimento profissional dos participantes, contribuindo para ressignificar seus conhecimentos profissionais.

As autoras, também refletem sobre a dificuldade de definir a especificidade do conhecimento profissional docente do formador e a necessidade de estudos sobre os saberes desses profissionais.

Passos e Costa (2008) discutem sobre as relações entre identidade profissional do professor formador e cultura institucional, considerando o processo de constituição de sua identidade docente nos novos contextos e condições institucionais onde desenvolve seu trabalho. O estudo foi realizado com professores formadores de três instituições sendo uma pública e duas privadas. Aponta que as condições de trabalho no ensino superior público são melhores que as da instituição privada, mas a intensificação do trabalho desses profissionais, nos dois contextos é cada vez maior, com falta de retorno financeiro e tempo exíguo para as atividades, realizando um trabalho fragmentado e numa situação de isolamento em relação ao trabalho que desenvolvem na sala de aula.

As autoras compreendem (p.193) que esses aspectos “são reveladores de um momento de (re)constituição da identidade profissional do professor” e que a compreensão desse processo pelos formadores de professores pode influir no processo de escolha e na permanência na carreira dos futuros professores.

Refletindo sobre a docência no ensino superior e a necessidade de proposições quanto ao professor formador, Mizukami (2006) aponta o paradoxo, de que são os formadores de professores, que foram formados e hoje atuam, com autonomia e segurança, na perspectiva da racionalidade técnica-instrumental, que deverão formar sob uma nova visão, da racionalidade prático-reflexiva.

Para a autora, essa realidade não pode ser desconsiderada, uma vez que, tais princípios arraigados na formação e na prática, dificultam a que esses formadores possam aderir e vivenciar novas propostas formativas, o que reforça a necessidade de se pensar em políticas educacionais para a formação do formador.

Baseada em sua inserção em diferentes contextos formativos, como formadora de professores, considera a formação do formador, “como um processo continuado de autoformação – envolvendo dimensões individuais, coletivas e organizacionais – desenvolvido em contextos e momentos diversificados e em diferentes comunidades de aprendizagem constituídas por outros formadores” (MIZUKAMI, 2006, p. 3).

Também considera que, a literatura sobre processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência, assim como tem trazido contribuições importantes para a docência em geral, também contribui para se pensar processos formativos do formador. Assim, a compreensão sobre o aprender a ensinar, teoricamente, pode ser estendida ao professor formador.

No referido texto são destacadas algumas contribuições da literatura sobre processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência para orientar as propostas sobre o formador. São destacados no referido texto, quatro pontos a serem considerados em políticas públicas educacionais direcionadas à formação do formador: base de conhecimento, estratégias formativas, comunidades de aprendizagem e atitude investigativa, esta última é destacada pela autora, com base em Cochran-Smith (2003, p. 14), “como ferramenta promissora de aprendizagem e desenvolvimento profissional de formadores.”

Mizukami (2006, p.7) considera que nesses pontos encontram-se os focos que possibilitam intervir e promover aprendizagens da docência nos processos formativos e podem dar suporte para redimensionar a docência universitária e outras ações formativas, tendo o formador como foco. É importante a formulação de uma proposta direcionada à formação desse profissional, de forma a contemplar o que o mesmo deve saber e fazer para formar o professor da escola básica proposto pelas políticas educacionais vigentes.

Com base no exposto, colocar o foco na formação desse profissional parece ser bastante pertinente e urgente, uma vez que, a formação de professores para a educação básica é enfatizada quando se avalia a qualidade das experiências educativas escolares. Parece claro que o professor e sua formação não respondem isoladamente pelo ensino oferecido nas escolas, pois, entre outras, as questões salariais, as escassas oportunidades de desenvolvimento profissional³, as condições de trabalho nas escolas públicas, em geral, são dificultadoras da docência.

No entanto, é preciso atenção para a responsabilidade das instituições de formação e para a necessidade de formulação de políticas voltadas para a formação e o acompanhamento do processo de desenvolvimento profissional daquele que forma futuros professores. A educação na escola básica e no ensino superior, relaciona-se, de certa maneira, com a formação inicial e continuada que como formadores estamos vivendo e, no mesmo círculo, estamos em condições de oferecer. Revela que os ciclos e espaços de formação não têm final definido.

1.4 Algumas contribuições dos estudos sobre aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência

Os modelos instituídos nos diversos espaços de formação de professores são permeados por aspectos ideológicos, políticos, científicos, culturais, contextuais. A formação de professores sustenta-se a partir de diferentes orientações conceituais, que, entre outros, relacionam-se com as expectativas sociais destinadas à escola e seus agentes em cada momento histórico. Como afirma Garcia (1999, p. 30),

[...] as concepções sobre o professor variam em função das diferentes abordagens, paradigmas ou orientações. Assim, podemos observar numerosas, e por vezes contraditórias, imagens do professor: eficaz, competente, técnico, pessoal, profissional, sujeito que toma decisões, investigador, sujeito que reflete etc. É, sem dúvida, evidente que, cada uma destas diferentes concepções do que deve ser o professor, vai influenciar de modo determinante os conteúdos, métodos e estratégias para formar os professores.

Até a década de mil novecentos e oitenta, as pesquisas sobre o professor e sua formação foram conduzidas na perspectiva do paradigma denominado processo-produto, que

³ A concepção de desenvolvimento profissional adotada nesse estudo é de “uma abordagem na formação de professores que valorize o seu caráter contextual, organizacional, e orientado para a mudança [...] a partir de uma perspectiva que supera o caráter tradicionalmente individualista das actividades de aperfeiçoamento dos professores” (GARCIA, 1999).

tinha como foco o ensino eficaz. A racionalidade que dá sustentação a esse modelo é a racionalidade técnica que concebe o professor como um técnico que enfrentará situações previsíveis e lineares. Nessa perspectiva o trabalho docente seria basicamente instrumental, apoiando-se em pressupostos técnicos e científicos aplicáveis às situações de ensino (PÉREZ-GÓMEZ, 1992; MIZUKAMI et al., 2002). A complexidade do processo ensino-aprendizagem e a diversidade de percursos formativos eram desconsideradas.

A partir da citada década foram se constituindo novas abordagens na área de formação, e os estudos passaram a se articular em torno dos processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência. Tais abordagens se enraízam no paradigma do pensamento e evoluem considerando também o conhecimento do professor, indagando sobre os processos pelos quais os professores geram conhecimentos e que tipos de conhecimentos adquirem. Consolidaram-se numa vasta produção, com diferenciados enfoques teórico-metodológicos como apontam Garcia (1992, 1998, 1999); Tardif (2000, 2002, 2003); Shulman (1986, 1987) Mizukami et al (2002, 2003), Imbernón (2000) entre outros.

Abordar o tema da formação se coloca como um desafio pois, como afirma Garcia (1992, p. 54), “quando falamos em formação de professores, estamos assumindo determinadas posições (epistemológicas, ideológicas, culturais) relativamente ao ensino, ao professor e aos alunos”. A formação de professores se revela um fenômeno complexo, dinâmico, multidimensional, que nos desafia e sobre o qual não existe um conceito único, nem um único caminho de análise e a crescente produção na área evidencia isso.

São aprendizagens que se iniciam antes da formação acadêmica, não se encerram na formação inicial e se realizam em diversas etapas, numa perspectiva de desenvolvimento profissional, em que novas necessidades vão surgindo e requerendo sempre novas aprendizagens e modos de vivenciar a profissão.

Nesse percurso formativo ao longo da vida, Imbernón (2000) discute a importância da formação inicial, e considera que a mesma se constitui num momento influente do processo de socialização profissional, e deve construir as bases de um conhecimento pedagógico especializado. Afirma que essa fase da formação deve possibilitar aos professores o domínio,

[...] de uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal que deve capacitar o futuro professor ou professora a assumir a tarefa educativa em toda a sua complexidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e o rigor necessários [...] (IMBERNÓN, 2000, p. 60-61).

A construção dessa “bagagem sólida” ocorre em percursos que envolvem, além da formação inicial, as experiências em classe, a formação continuada e experiências diversas que vão formando um repertório de conhecimentos, continuamente ressignificados pelo professor ao longo da sua trajetória profissional (MIZUKAMI, 1996, 2000). É com base nesses elementos que o professor vai desenvolvendo certa maneira de viver a docência.

Nos estudos sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência, os professores são compreendidos na perspectiva das suas histórias de vida pessoal e profissional; dos saberes que mobilizam e que constroem no seu exercício profissional; do seu sistema de crenças e teorias sobre o ensino e sobre a profissão, entre outros.

Para Garcia (1999) a formação se configura como um processo sistemático e organizado, que envolve tanto os que estão na formação básica quanto aqueles que já iniciaram a vida profissional. Para o autor a formação de professores,

é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da didática e da organização escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (GARCIA, 1999, p. 26).

Na perspectiva de um *continuo*, entendendo que as diferentes modalidades ou níveis de formação se constituem em diferentes fases de preparação para a docência, a formação inicial deve ser encarada como uma fase primeira de um longo processo de desenvolvimento profissional (GARCIA, 1992). Desenvolvimento esse que implica o professor individualmente, o grupo e a instituição.

Nessa aprendizagem ao longo da trajetória profissional, o professor vai realizando sínteses pessoais que contemplam os diferentes tipos de conhecimentos, inclusive os da prática (MIZUKAMI, 1996). A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal (NÓVOA, 1992, p. 25).

Como mostram, entre outros, os estudos de Nóvoa (1995) o professor passa a ser o foco, não só suas práticas, mas sua vida e sua pessoa, compreendendo que o profissional e a pessoa são indissociáveis. “A maneira como cada um de nós ensina está diretamente

dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino” (NÓVOA, 1995, p. 17).

Em síntese, a consideração do professor como pessoa; concepção de aprendizagem ao longo da vida; a compreensão de desenvolvimento profissional como processo, sem esquecer o papel da formação inicial; o lugar das crenças, valores e histórias de vida dos professores; o papel do contexto em que o profissional atua, são contribuições da pesquisa na área de formação de professores ao longo das últimas décadas.

Outro contributo de tais pesquisas refere-se ao estudo dos saberes/conhecimentos específicos da docência, enfatizando a necessidade de definição e valorização dos mesmos, na perspectiva do ensino como profissão. Assim como em outros temas investigados pela área, também existe neste uma diversidade de abordagens teórico-metodológicas. Para efeito desse estudo, serão consideradas algumas contribuições de Tardif (2000, 2001, 2002) e Shulman (1986, 1987).

1.4.1 Os saberes / conhecimentos na formação e atuação dos professores

Os saberes/conhecimentos profissionais se constituem em um aspecto da formação e do trabalho dos professores que surge no âmbito das discussões sobre a profissionalização do ensino em diversos países e que tem sido bastante enfatizado nas produções atuais⁴ (BORGES; TARDIF, 2001).

A busca pela definição de um repertório de conhecimentos para a docência, enfoca a questão da epistemologia da prática profissional⁵, compreendida como o “estudo do conjunto de saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as tarefas” (TARDIF, 2000, p.10).

Os saberes dos professores devem ser compreendidos no contexto em que são produzidos e na relação com a pessoa que o produz, nesse sentido a finalidade da epistemologia da prática é

[...] revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes o incorporam, produzem, utilizam, aplicam e

⁴ Sobre essa temática o dossiê “Os saberes docentes e sua formação”, publicado na revista do Cedes em 2001, apresenta um mapeamento da produção sobre a temática.

⁵ De acordo Mizukami et al. (2002) e Garcia (1992) as obras de Schön impulsionaram as pesquisas sobre uma nova epistemologia da prática. Embora haja uma diversificação de orientações e referenciais adotados, tais pesquisas discutem as especificidades do desenvolvimento profissional do professor e a criação de um conhecimento ligado à ação, adquirido com a prática, um conhecimento tácito, pessoal e não sistemático.

transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho. Ela também visa compreender a natureza dos saberes, assim como o papel que desempenham tanto no processo de trabalho docente quanto em relação à identidade profissional dos professores (TARDIF, 2000, p. 11).

O modelo da racionalidade prática, defendido neste trabalho, é baseado nos processos vivenciados por profissionais em situações singulares, incertas, instáveis, indeterminadas, como aponta Perez Gómez (1992). A prática ocupa um lugar central como espaço de construção e reelaboração de conhecimentos, de decisões e de busca de mecanismos de resolução para os problemas que surgem, considerando o caráter dinâmico, complexo, conflituoso e instável da realidade, que não se encaixa em modelos prontos, pré-estabelecidos.

Nessa perspectiva a compreensão é de que aprender a ensinar envolve a construção e a mobilização de saberes complexos e contextualizados, vinculados à experiência e aos saberes acadêmicos, num processo contínuo de resignificação. (TARDIF, 2002).

Tardif, Lessard e Lahaye (1991) apontam que esses diferentes saberes mobilizados pelos professores são saberes de caráter multifacetado, heterogêneos, plurais e temporais, que passam a fazer parte do repertório do professor, em diferentes momentos de sua carreira.

Os saberes docentes são aqui entendidos na perspectiva de “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional, de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2002, p. 36). Através de suas experiências, pessoais e profissionais, os professores constroem saberes, ativam novas aprendizagens e conhecimentos e constroem novas práticas e teorias.

Saber “engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, [...] o saber, saber-fazer e saber-ser”, como definem Tardif e Raymond (2000, p. 212). Nesse sentido os saberes se inscrevem na história de vida do professor e são construídos ao longo da carreira, numa perspectiva ao mesmo tempo individual e social (HUBERMAN, 1992).

Em relação às fontes dos saberes, Tardif (2002, p. 36-39) explica que:

✓ Os saberes da formação profissional, são aqueles das ciências da educação e da ideologia pedagógica – transmitidos pelas instituições de formação de professores;

✓ Os saberes disciplinares – saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento; aos saberes de que dispõe nossa sociedade e que se encontram integrados sob a forma de disciplinas.

✓ Os saberes curriculares – correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos, métodos, que os professores devem aprender a aplicar;

✓ Os saberes experienciais – saberes que brotam da experiência e são por ela validados; são fundados no trabalho cotidiano do professor e no conhecimento do meio.

Para o autor, os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares, e os saberes curriculares, se incorporam à prática do professor, sem que tenham sido produzidos ou legitimados pela mesma, e a relação que os professores mantêm com esses saberes é de exterioridade, são saberes de “segunda mão”.

O autor pondera, quanto aos saberes curriculares, que, em parte, pode se considerar que os professores o produzem, pois eles constroem ou alteram programas num processo individual ou local, a depender de fatores circunstanciais e da vontade do professor (TARDIF, 1991).

Com relação aos saberes práticos ou experienciais, se caracterizam por “se originarem da prática cotidiana da profissão e serem por ela validados [...]. É a partir deles que os professores julgam sua formação anterior ou sua formação ao longo da carreira” (TARDIF, 1991, p. 48). O autor e seus colaboradores têm como foco central de análise esse saber da experiência, que inclui todos os outros saberes. Como afirma:

Os saberes experienciais surgem como núcleo vital do saber docente, núcleo a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática. [...] formados de todos os demais, mas retraduzidos, “polidos” e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência (TARDIF, 1991, p. 54).

Portanto, as fontes dos saberes docentes são variadas e se localizam antes da carreira, fora do trabalho cotidiano e também durante a carreira. O saber profissional do professor está “na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc” (TARDIF, 2002, p. 64). No trabalho diário, essa confluência não permite que se identifique tão facilmente a origem de cada saber,

Ora, quando estes saberes são mobilizados nas interações diárias em sala de aula, é impossível identificar mediante suas origens: os gestos são fluidos e os

pensamentos, pouco importam as fontes, convergem para a realização da intenção educativa do momento (TARDIF, 2002, p. 64).

Além de Tardif e sua contribuição para a construção teórica sobre os saberes docentes, outra contribuição sobre o tema com bastante influência nas discussões da área é o trabalho de Shulman (1986, 1987), que objetiva estabelecer uma base de conhecimento para o ensino, na perspectiva do exercício profissional da docência.

Conforme Mizukami (2004), esse autor estabelece uma crítica às pesquisas que tinham como foco generalizações e prescrições para os cursos de formação de professores, com base em resultados cientificamente comprovados e se interessa pelo conhecimento do professor sobre os conteúdos de ensino.

Ao observar que os processos de ensino, a questão do conteúdo da matéria e também a forma como o professor transformava o seu conhecimento da matéria em conteúdo de ensino, não eram investigados, Shulman e seus colaboradores se propõem a investir nessa lacuna das pesquisas.

Nesse sentido, Shulman (1986) propõe dois referenciais que contribuem para ampliar a compreensão do processo de aprendizagem profissional da docência: a base de conhecimento para o ensino e o processo de raciocínio pedagógico.

A base de conhecimento para o ensino implica uma construção dinâmica e contínua, e torna-se aprofundada e mais flexível à medida que o professor desenvolve sua docência e se apropria das experiências vivenciadas no processo de ensinar e aprender. Mizukami (2004), explica que essa base “consiste de um corpo de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições que são necessários para que o professor possa propiciar processos de ensinar e de aprender, em diferentes áreas de conhecimento, níveis, contextos e modalidades de ensino”.

Compondo essa base estão os diferentes tipos de conhecimentos que orientam as decisões dos professores: conhecimento do conteúdo; conhecimento pedagógico geral; conhecimento do currículo; conhecimento pedagógico da matéria; conhecimento dos alunos e suas características; conhecimento dos contextos educacionais e conhecimento das finalidades, propósitos e valores da educação.

Essas categorias de conhecimento, ainda de acordo com Mizukami (2004), podem ser agrupadas em conhecimento do conteúdo da matéria, conhecimento pedagógico geral e conhecimento pedagógico do conteúdo.

Shulman (apud MIZUKAMI, 2004, p. 12-14) discute a que se refere cada uma dessas três categorias de conhecimento:

Conhecimento do conteúdo da matéria – refere-se ao domínio dos conceitos básicos da área, a compreensão de como se estrutura o conhecimento da disciplina que o professor ensina, as regras e processos, um tipo de conhecimento que corresponde ao nível sintático, ou seja, os caminhos estabelecidos pela área que determinam “o que é legítimo para saber num domínio disciplinar e o que ‘rompe’ as regras”. E, além disso, envolve o domínio da estrutura do conteúdo no nível substantivo, que é a compreensão da natureza e dos significados do conhecimento, da variedade de caminhos nas quais conceitos básicos e principais da disciplina se relacionam, o seu desenvolvimento histórico.

Conhecimento pedagógico geral – refere-se ao conhecimento sobre os processos de ensino e aprendizagem; conhecimento sobre os alunos; sobre os contextos educacionais; sobre o domínio do professor em relação a outros temas que os alunos estão estudando; a capacidade de relacionar conhecimentos de outras disciplinas com a sua área; conhecimento do currículo; conhecimento de metas e fins da educação.

Conhecimento pedagógico do conteúdo – refere-se ao conhecimento que parte do conteúdo da matéria que se ensina para o conteúdo da matéria *para ensino*. O autor fala de uma forma particular do conhecimento do conteúdo, que personaliza os aspectos mais relevantes do mesmo para ensiná-lo; é o conhecimento de como se ensina algo, incluem os procedimentos didáticos, os exemplos, as explicações, analogias, demonstrações, formas de representar e formular um conteúdo a fim de torná-lo acessível a outros. Então, o professor deve dispor de uma gama de alternativas de representação, algumas derivadas da pesquisa e outras da sabedoria da prática. Esse conhecimento envolve também a compreensão do que torna a aprendizagem de tópicos específicos fáceis ou difíceis: as pré-concepções ou as concepções equivocadas que os alunos trazem e que interferem na aprendizagem do conteúdo, e que o professor precisa buscar formas de intervir frente às mesmas.

De acordo com Borges (2002, p.56), dentre esses três modos de representar o conhecimento do professor, o conhecimento pedagógico do conteúdo, irá, de certa forma, repercutir na pesquisa em educação e nas propostas de formação de professores, na medida em que põe em cheque o paradigma disciplinar, que sustenta a visão de que para ensinar basta saber o conteúdo, e avança distinguindo um conhecimento específico para o ensino e salientando a complexidade da docência. Sobre esse tipo de conhecimento, Garcia (1992, p. 57) afirma que sua importância

deve-se ao facto de não ser um conhecimento que possa ser adquirido de forma mecânica ou linear; nem sequer pode ser ensinado nas instituições de formação de professores, uma vez que representa uma elaboração pessoal do professor ao

confrontar-se com o processo de transformar em ensino o conteúdo aprendido durante o seu percurso formativo.

Shulman (1986) sugere três formas de representação do conhecimento do professor nas quais os conhecimentos podem ser organizados: conhecimento proposicional, conhecimento de caso e conhecimento estratégico.

No que se refere ao conhecimento proposicional, o autor salienta que os professores costumam ensinar na forma de proposições, e se refere a três tipos de proposições: *princípios* (típicos da pesquisa empírica, comprovados); *máximas* (uma proposição que faz uma afirmação prática, de difícil demonstração, mas que representam a sabedoria da prática acumulada); e *normas* (não são proposições teóricas nem práticas, são as que guiam o trabalho do professor por serem ética ou moralmente corretas).

O conhecimento de caso é uma segunda forma de conhecimento, útil e complementar ao conhecimento proposicional. É um conhecimento específico, de eventos descritos com riqueza, bem documentados. São considerados casos pelo conhecimento que representam.

O terceiro é o conhecimento estratégico, que surge no momento em que o professor confronta situações particulares onde princípios entram em choque e as soluções não são simples, quando torna-se necessário estender a compreensão para sabedoria da prática, indo além do princípio.

No segundo modelo que ele apresenta, enfoca os processos de ação e raciocínio pedagógico. Tal modelo mostra como, durante o ensino, o professor mobiliza os conhecimentos, é um modelo que enfatiza a ação intelectual do professor. Shulman (1987) destaca que os aspectos envolvidos no processo de raciocínio pedagógico sempre foram ignorados pela pesquisa e pela política de formação de professores.

O processo de raciocínio pedagógico envolve um ciclo que se inicia sempre por um processo de compreensão e, idealmente, deveria finalizar com uma nova compreensão, mas o professor pode “parar” em algum momento do ciclo. Nesse modelo os processos envolvidos no ato de ensinar são: **Compreensão** (de propósitos, estruturas do conteúdo da matéria, ideias dentro e fora da disciplina); **Transformação** (não basta compreender, é preciso transformar essa compreensão de modo que a matéria possa ser ensinada. É o processo em que o professor se move da sua compreensão pessoal para preparar a compreensão pelos alunos); **Instrução** (envolve administrar a sala de aula, corrigir atividades, interagir com os alunos, disciplina, humor, questionamento, características observáveis do que acontece durante o ensino); **Avaliação** (é um processo que envolve verificar a compreensão dos

estudantes durante o processo, testar a compreensão ao final de uma unidade ou de um tópico do assunto e também avaliar o próprio ensino, e fazer os ajustes); **Reflexão** (é o processo de rever/examinar o que ocorreu e reconstruir, rerepresentar e analisar criticamente a si próprio e a performance na classe); **Nova Compreensão** (Um novo começo. Segundo Shulman, desse processo de raciocínio no ensino, se espera que o professor chegue a uma nova compreensão dos propósitos, dos conteúdos a serem ensinados, dos alunos, do ensino e de si mesmo).

Shulman (1987) salienta que tais processos não são fixos, nem são lineares, podem ocorrer em ordens diferentes da apresentada; alguns podem ocorrer em parte, ou de forma pouco elaborada, alguns podem não ser percebidos. Mas um professor deve aprender a se apropriar desses processos de raciocínio para desempenhar bem seu ensino.

Cabe salientar que são processos que exigem uma investigação mais situada no contexto da ação docente dos professores, o que não é o caso desse estudo.

Em síntese, as contribuições apontadas nos estudos sobre a docência no ensino superior; sobre a aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência e os saberes/conhecimentos que constituem um repertório básico para o ensino, apresentam potencial para a compreensão da docência do professor formador de professores e para se pensar em propostas visando o desenvolvimento profissional do mesmo.

No próximo capítulo será apresentado o percurso teórico/metodológico trilhado no desenvolvimento desse estudo.

CAPÍTULO 2 – O PERCURSO METODOLÓGICO

Uma pesquisa é sempre, de alguma forma, um relato de longa viagem empreendida por um sujeito cujo olhar vasculha lugares muitas vezes já visitados. Nada de absolutamente original, portanto, mas um modo diferente de olhar e pensar determinada realidade a partir de uma experiência e de uma apropriação do conhecimento que são, aí sim, bastante pessoais (Rosália Duarte, 2002).

Os caminhos escolhidos para a produção desse trabalho trazem as marcas da pessoa e da professora que sou. Estou envolvida na situação investigada, pois atuo na formação de professores e sou docente na mesma instituição dos professores formadores participantes desse estudo, portanto, de certa forma, é também sobre a minha docência que discuto.

A questão nasceu de indagações e reflexões teóricas e práticas sobre a formação de professores e que motivaram a busca por uma compreensão mais elaborada sobre o professor formador de professores. Afinal,

[...] nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeira instância, um problema da vida prática. Isto quer dizer que a escolha de um tema não emerge espontaneamente, da mesma forma que o conhecimento não é espontâneo. Surge de interesses e circunstâncias socialmente condicionadas, frutos de determinada inserção no real, nele encontrando suas razões e seus objetivos. (MINAYO, 2000, p. 90).

2.1 O que antecede à pesquisa: motivações derivadas do trabalho de mestrado

A escolha do tema do doutorado decorre da minha pesquisa de mestrado (COSTA, 2005), realizada com alunos-professores dos cursos de Letras e Matemática da UESB. Aqui, aluno-professor, refere-se ao aluno que, ao mesmo tempo em que cursa a licenciatura, desenvolve atividade como docente na escola básica. Naquela pesquisa, busquei compreender a percepção desses alunos sobre o processo formativo nas licenciaturas e identificar quais aprendizagens da formação acadêmica os mesmos apontavam como relevantes para o exercício cotidiano da docência.

Sintetizando alguns resultados do referido trabalho, em relação à questão do formador, os alunos–professores relataram que:

✓ Os formadores consideram que os estudantes das licenciaturas devem ter como pré-requisito o domínio do conteúdo do Ensino Médio e por isso não aproveitam as disciplinas básicas do curso de licenciatura para ensinar esse conteúdo mesmo quando este fazia parte da ementa da disciplina. Para alunos-professores do curso de Matemática: “o que eles querem é formar profissionais em matemática pura”;

✓ Durante o curso existem “[...] disciplinas ministradas por professores muitas vezes sem formação em licenciatura e quando chega ao final é que se ouve falar na melhor maneira de se ‘fazer’ uma boa aula” e ainda, em relação à metodologia, “[...] alguns professores ignoram esse assunto até na maneira deles próprios ensinarem”;

✓ Às vezes, como formadores, não nos damos conta das imagens sobre o ensino que construímos junto aos alunos e o quanto elas podem “boicotar” o desejo de ser professor e investir na profissão, como foi dito por um participante, “[...] deve se criticar, mas apontar caminhos para que os professores consigam ser bons profissionais”;

✓ Destacaram a importância dos aspectos relacionais na aprendizagem da profissão, “[...] aprender a lidar com seres humanos com limitações, tempos e interesses diferentes”.

✓ Evidenciaram que o trabalho e a postura profissional do professor formador influenciam na percepção que os alunos têm do curso e na escolha dos modelos que o futuro professor busca incorporar na sua forma de exercer a docência. Tais escolhas são influenciadas seja por admiração e respeito, seja por negação de alguns modelos.

✓ Também destacaram a necessidade de vivenciar na licenciatura uma articulação mais efetiva e coerente entre discursos e práticas dos seus professores formadores.

Concluindo que,

Para continuidade das discussões nessa temática e considerando os elementos apontados pelo presente estudo é importante aprofundarmos a reflexão sobre a formação e desenvolvimento profissional do professor do ensino superior que atua como formador de professores nas diversas licenciaturas (COSTA, 2005, p. 73).

A formação de professores para atuar na Educação Básica tem sido bastante discutida, mas a formação do professor formador que atua nas licenciaturas também precisa ser pensada, com a clareza de que não podemos passar a centrar as questões da formação no trabalho do formador, mas é importante pontuar algumas responsabilidades e ampliar a nossa compreensão sobre os processos formativos para os diversos níveis de ensino.

A experiência vivenciada enquanto professora que atua na formação de professores, revela aproximação com a formação em outros contextos, ao mesmo tempo em que aponta para a consideração das singularidades que marcam esse contexto específico de atuação e inserção profissional.

Para o presente trabalho, os resultados e as reflexões do trabalho do mestrado, a minha condição de docente nos cursos de licenciatura, as discussões colocadas na área de formação de professores sobre a aprendizagem e desenvolvimento profissional docente e mais as discussões sobre a docência no ensino superior, contribuíram para a definição da questão de pesquisa e demais encaminhamentos relativos ao processo de investigação.

2.2 Questão de pesquisa e objetivos

A questão orientadora do percurso de pesquisa ficou assim formulada: *Como os formadores de professores descrevem e compreendem a sua docência na licenciatura?*

Busquei responder aos seguintes objetivos: *Compreender as aprendizagens vivenciadas pelo professor formador ao desenvolver a sua docência na licenciatura e também em outros espaços; analisar as prioridades que os formadores estabelecem ao ensinar a futuros professores; compreender como o professor formador organiza seu trabalho docente e os saberes que mobiliza.*

Como forma de delimitar o campo, a opção foi pela participação na pesquisa de professores formadores que estivessem atuando nos cursos de Letras e Matemática (os mesmos cursos da pesquisa anterior), no segundo semestre do ano de 2008, quando foi realizado o levantamento de dados.

Em consonância com a temática de investigação, a condução teórico-metodológica do estudo pautou-se na compreensão de que “a rigor qualquer investigação social deveria contemplar uma característica básica de seu objeto: o aspecto qualitativo” (MINAYO, 2000, p. 22). Tal abordagem permite maior imersão no contexto; maior interação com os participantes e atenção à perspectiva dos mesmos; predominância de dados descritivos; plano de trabalho aberto e flexível e contextualização da realidade, de forma que as categorias de interesse possam surgir ao longo do processo de coleta e análise de dados, como nos mostram Alves (1991); Ludke e André (1986) e Bogdan e Biklen (1994).

2.3 O local da pesquisa: A UESB

A pesquisa ocorreu no *campus* da UESB, localizado na cidade de Vitória da Conquista. Tal escolha está relacionada à participação na pesquisa dos professores formadores dos cursos de Letras e Matemática desse *campus*, a partir da compreensão de que a participação dos mesmos aprofundaria a análise de algumas discussões levantadas no mestrado, que teve como participantes alunos-professores dos referidos cursos desse *campus*, como dito anteriormente.

Para melhor entendimento do espaço de atuação dos participantes da pesquisa e para salientar a importância da instituição, contarei, brevemente, a sua história.

A UESB, local de trabalho dos participantes, nasceu a partir das Faculdades de Formação de Professores existentes em Vitória da Conquista e Jequié, e embora tenha avançado muito na diversidade dos cursos de bacharelado criados, oferece vários cursos de licenciatura e forma professores para a região em que se insere e também para outras regiões.

A Faculdade de Formação de Professores de Vitória da Conquista (FFPVC) foi criada em 1972, através da política de expansão do ensino superior do governo do Estado, na época, e resultante da Lei 5.540/68, assim como a Faculdade de Formação de Professores da cidade de Jequié, tendo sido estruturadas de acordo com os preceitos da reforma universitária, que estimulava a criação de cursos profissionais de curta duração. Assim, em Vitória da Conquista havia o Curso de Letras (Licenciatura de 1º e 2º graus) tendo sido, posteriormente, implantada a Licenciatura em Estudos Sociais. Na Faculdade de Formação de Professores de Jequié foram implantados os cursos de Licenciatura em Ciências e Letras (de 1º grau).

Na década de 1980, com o seu funcionamento já regulamentado, a UESB incorporou as faculdades de Formação de Professores de Vitória da Conquista e Jequié e também a Escola de Administração, que passou a funcionar neste mesmo ano. Em 1982, passaram a funcionar, integradas à UESB, a Escola de Agronomia, em Vitória da Conquista, a Escola de Enfermagem, em Jequié e a Escola de Zootecnia, em Itapetinga. Nessa época, o ensino superior se consolidou na região do Sudoeste da Bahia.

Hoje, a UESB funciona em estrutura *multi campi*, com sede e fórum em Vitória da Conquista, um *campus* na cidade de Jequié e um *campus* na cidade de Itapetinga. Está vinculada à Secretaria de Educação do Estado da Bahia. Em 1987, o Governo Federal assinou decreto autorizando, finalmente, o funcionamento da mesma, que foi credenciada em 27 de maio de 1998, e reconhecida por oito anos, em 02 de maio de 2006. É uma entidade autárquica, de direito público e Regime Especial de Ensino, Extensão e Pesquisa. A sua missão é “realizar com efetividade o ensino, a pesquisa e a extensão, produzindo,

sistematizando e socializando conhecimentos para a formação de profissionais-cidadãos, visando à promoção do desenvolvimento humano.”⁶

Desde a implantação até sua autorização, a UESB procurou desenvolver uma política de criação de novos cursos, capazes de atender às demandas apresentadas pelo mercado de trabalho e às necessidades sinalizadas pela comunidade, dinamizando, assim, o Município de Vitória da Conquista, que é um grande centro da economia regional, a terceira maior cidade do Estado, polarizando mais de 70 municípios na Bahia e 16 do norte de Minas Gerais. Nos últimos anos Vitória da Conquista constituiu uma importante rede educacional, contando com escolas conveniadas com grandes redes de ensino do país, além de Universidades públicas como UESB, UFBA, IFBA, e faculdades particulares.

Na pós-graduação conta com 06 cursos de mestrado institucionais e 01 doutorado, além de promover regularmente, em seus três campi, cerca de 20 cursos de pós-graduação *lato sensu*, organizados pelas instâncias departamentais da instituição.

A ampliação no número de Cursos de Graduação (aprovou-seno final de 2008 mais 06 novos cursos de graduação – 4 bacharelados e 2 licenciaturas) possibilitou o aumento do número de vagas e se fez acompanhar também de uma procura crescente pelos cursos oferecidos pela UESB por pessoas de vários Estados, o que se expressa no número de inscritos nos últimos vestibulares. A ampliação dos cursos exigiu, por conseguinte, a ampliação no quadro docente.

Mobilizada pela exigência da Lei 9394/96 (artigo 52, inciso II), e também pela necessidade de incrementar a produção acadêmica, nos últimos anos a instituição fez um investimento significativo na qualificação/titulação do seu quadro de professores, assim como passou a priorizar mais nos seus editais de concurso a exigência de níveis maiores de titulação. Assim, a UESB tem atraído profissionais de diversas regiões do país, mestres e doutores, agregando hoje no seu quadro docente permanente, 843 profissionais das diferentes áreas⁷, com graduados, especialistas, mestres e doutores. Observa-se entre os docentes um razoável quantitativo de ex-alunos, que hoje são professores do quadro permanente e provisório da Instituição. Considero que esses dados revelam a importância da instituição para a região em que a mesma está inserida.

Nos editais de concurso para docentes, às exigências se referem, em sua maioria, à formação na área específica e à titulação a nível *stricto sensu*, conforme a LDB

⁶ Disponível em: <<http://www.uesb.br>>.

⁷ Com a contratação dos aprovados nos últimos concursos realizados esse número deve chegar a 1.053.

9394/96. Embora, a instituição ainda receba professores com especialização e, em alguns casos, somente com graduação.

Com referência à qualificação do candidato para docência, nos concursos a referência é o desempenho dos mesmos na prova didática (aula pública) e a atribuição de pontos para cada ano de experiência docente que o candidato apresentar, sendo que a ênfase maior é na quantidade de pesquisas e publicações do mesmo. No Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), não consta referência a ações no sentido de qualificar o corpo docente para o ensino⁸.

O investimento na qualificação em nível de pós-graduação *stricto sensu* do quadro docente das diversas áreas influenciou, entre outras, no incremento da atividade de pesquisa na instituição. Paralelo ao ensino, sempre houve maior ênfase na atividade de extensão e hoje se percebe que a atividade de pesquisa tem tido certo crescimento, com a consolidação de grupos de estudos; projetos interdepartamentais e interinstitucionais, grupos de pesquisa cadastrados em órgãos de fomento como CNPq, FAPESB, CAPES, gerando aumento da demanda por bolsas do Programa Institucional de Iniciação Científica (PIBIC).

Contudo, ainda há predominância das atividades extensionistas.

Em termos da graduação, a UESB oferece 38 cursos nas seguintes grandes áreas: Ciências Exatas e da Terra, Engenharia, Ciências da Saúde, Ciências Agrárias, Ciências Sociais Aplicadas e Ciências Humanas. No que se refere às licenciaturas, oferece 19 cursos distribuídos nos três *campi*. A oferta de vagas em cada licenciatura tem se mantido estável. Geralmente, têm sido oferecidas 40 vagas por ano para os cursos que funcionam em um turno, e 80 vagas para os cursos que funcionam em dois turnos.

Os currículos dos cursos são definidos pelos respectivos Colegiados com aprovação do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Ultimamente, vários Colegiados vivenciam um processo de rediscussão e reformulação dos currículos dos cursos, que de maneira geral, objetivam atender à LDB 9394/96 e às Diretrizes Curriculares (Parecer CNE/CP 009/2001) e leis complementares.

O Plano Pedagógico Institucional (PPI) ainda não foi aprovado, e o Plano de Desenvolvimento Institucional, já deveria ter sido rediscutido e reelaborado desde 2006. Será o PPI o orientador da elaboração dos Projetos de cursos novos e de renovação dos antigos, mas, como dito, ainda está em processo de aprovação.

⁸ Documento referente ao quinquênio 2003/2007, que foi o último elaborado pela instituição.

O curso de Letras é o mais antigo curso da instituição, está vinculado ao Departamento de Estudos Lingüísticos e Literários, sob a coordenação didático-pedagógica do Colegiado de Letras. De acordo com o Catálogo dos Cursos de Graduação, o curso

tem como missão principal promover a formação crítica do indivíduo e habilitar profissionais para o trabalho com a língua, como meio essencial de interação entre os homens e de expressão científica, e/ou artístico-literária, através do estudo dos conhecimentos já construídos e da produção de novos.

Pretende habilitar profissionais com a

[...] capacidade de usar a Língua como meio de expressão, divulgação e conservação histórica de valores sociais e culturais do povo brasileiro em geral e dos habitantes da região em particular. A habilitação em Português e Inglês visa, além disso, também preparar profissionais para o ensino de língua estrangeira em caráter instrumental, objetivando o enriquecimento cultural da comunidade (CATÁLOGO DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO).

Em relação ao campo de atuação, o curso “forma professores para atuar no Ensino Fundamental e Médio, capazes de associar conhecimentos teóricos à prática pedagógica, a partir da análise crítica da realidade lingüístico-literária do Inglês e do Português” (CATÁLOGO DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO).

O curso de Matemática é vinculado ao Departamento de Ciências Exatas, sob a coordenação didático-pedagógica do Colegiado de Matemática. Até 1998 funcionava como Curso de Ciências com habilitação em Matemática, Física, Biologia e Química. A extinção desse Curso foi seguida da criação das Licenciaturas Plenas em Matemática, Ciências Biológicas, Química e Física, conforme a exigência da LDB, artigo 62.

O curso tem como objetivo “capacitar o aluno nos aspectos: conceituais, pedagógicos, metodológicos, filosóficos, políticos e sociais, atendendo assim a carência de profissionais da região na área de Ciências Exatas” (CATÁLOGO DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO).

O perfil pretendido é de um profissional apto “para a pesquisa e extensão dos conceitos matemáticos”. Deve possuir, entre outras, as seguintes capacitações:

- Capacidade de aprendizagem continuada;
- Visão histórica e crítica da Matemática, tanto no seu estado atual, como nas várias fases de sua evolução;
- Visão crítica da Matemática que o capacite a avaliar livros, textos, estruturação de cursos, tópicos de ensino;

- Capacidade de utilização dos conhecimentos matemáticos para a compreensão do mundo que o cerca;

- Capacidade de integração com a Pós-Graduação através da pesquisa.

Ainda de acordo com o Catálogo, o licenciado em Matemática tem como campo de atuação as áreas de ensino, pesquisa e extensão; a indústria, o comércio, o campo e empresas de consultoria.

O que se observa a partir dos fluxogramas e algumas ementas, é que ainda vigora a perspectiva 3 + 1, ou seja, muito conteúdo específico e poucas disciplinas da área de formação para a docência. Em alguns currículos novos, as disciplinas da área de educação estão, em sua maioria, como optativas, e a concepção de prática ainda é, de certa forma, como campo de aplicação da teoria.

Observa-se ainda que os cursos que oferecem, conjuntamente, bacharelado e licenciatura têm a mesma base, colocando-se a formação do professor nas disciplinas da área pedagógica e no estágio. Embora se processe vários ajustes e reformulações nos diversos cursos, percebe-se muita dificuldade na superação da profunda dicotomia teoria e prática que marca a formação de professores nas licenciaturas da UESB, assim como em outras instituições que formam professores para a educação básica no Brasil.

O sistema de avaliação da aprendizagem na UESB é normatizado no Regimento Geral da instituição, e neste a avaliação se refere a um contexto amplo de desempenho do aluno na condição de acadêmico, não ficando restrita aos momentos de avaliação definidos pelos professores. O desempenho acadêmico refere-se à frequência e aproveitamento, ambos eliminatórios por si mesmo.

A exigência mínima de frequência nas atividades é de 75% e o aproveitamento do aluno será acompanhado através dos resultados obtidos no conjunto das avaliações em cada disciplina ou afins. Os professores Têm responsabilidade de elaborar, aplicar e julgar os resultados; Cada semestre é delimitado em três unidades e as avaliações devem ser no mínimo três por período letivo; o aluno que faltar à avaliação pode solicitar segunda chamada em até dois dias após a realização da mesma; a média para aprovação é igual ou superior a sete; a frequência mínima é de 75%; não atingindo a média o aluno poderá fazer prova final desde que apresente média geral igual ou superior a 2,8 (dois inteiros e oito décimos) e inferior a sete.

De acordo com o estudo de Rehem⁹ (2008), da forma que consta no Regimento Geral da instituição o processo de avaliação da aprendizagem está relacionado com as condutas esperadas dos alunos, o desempenho de funções para que possam ser aprovados, como: frequência às aulas, aplicação nos estudos, realização de atividades diversas, incluindo as avaliativas (entendidas como provas seminários, estágios, dentre outras previstas no plano de ensino). Segundo a autora:

No contexto do Regimento Geral da UESB, a avaliação da aprendizagem se apresenta através de várias denominações: aproveitamento acadêmico; atribuição de notas; verificação de aproveitamento; avaliações; verificações parciais; exames finais; avaliação do conhecimento; provas regulares; revisão da avaliação. [...]. Portanto, constata-se que a avaliação, como elemento intrínseco ao processo ensino-aprendizagem, tem no professor o elemento responsável pela sua organização, de forma individual, já que cada um é responsável pela realização das atividades avaliativas na sua disciplina. Como aparecem de forma generalista, indicando somente aspectos normativos para a aprovação ou reprovação, a este professor cabe então definir, através de sua concepção de avaliação, a forma como esta deva ser conduzida (RENHEM, 2008, p. 117).

Observa-se nos últimos vestibulares que a procura pelas licenciaturas na instituição, vem sofrendo uma queda que se revela no número de inscritos para os diversos cursos de licenciatura, entre esses os cursos de Letras e Matemática. Por exemplo, considerando o ano de 2003, o curso de Letras Vernáculas, contou com 437 candidatos inscritos e o de Matemática com 349. Em 2009, o número de inscritos para o primeiro curso foi de 117 e para o segundo curso foi de 173. Isso pode, numa análise geral, apontar para a questão da expansão do ensino superior público e, principalmente, privado e também para as novas políticas, programas (Federal, Estadual e Municipal) e modalidades de formação de professores. O impacto dessa expansão certamente está a exigir atenção e acompanhamento dos seus resultados.

A instituição conta com alunos matriculados nas diversas áreas de formação profissional e em termos de acompanhamento, esses alunos são apoiados institucionalmente através do Programa de Assistencial Estudantil (PRAE/UESB), que atua com bolsas de auxílio para moradia, alimentação e transporte e também através do Programa de Apoio ao Discente (PAD/UESB), com encaminhamentos para estágios no mercado e a disponibilização de bolsas em diversas situações e atividades: extensão, recém graduado, arte, iniciação científica e também vivência universitária e monitoria de eventos (vide site oficial).

⁹ Rehem (2008) desenvolveu um estudo sobre a avaliação da aprendizagem no ensino superior, tendo como *lôcus* o curso de Pedagogia da UESB – Campus de Jequié. Analisou as práticas avaliativas desenvolvidas pelos professores, a partir das relações estabelecidas com o currículo.

Quanto ao acompanhamento acadêmico dos alunos cursos, em termos de dados sobre o percurso formativo na universidade, necessidades desses alunos, ou ainda sobre alguma forma de acompanhamento dos egressos, a instituição não dispõe de nenhum dispositivo ou estudo, conforme foi informado pela Pró-reitoria de Graduação em 2008 e conforme pesquisa no site da instituição em 2010.

A partir do exposto e da experiência de trabalhar no referido contexto, é possível afirmar que a UESB desempenha um papel fundamental na formação de profissionais para as diversas áreas de atuação, incluindo-se aí a formação de parcela considerável dos professores que atuam na educação básica na cidade de Vitória da Conquista e outras cidades da Região Sudoeste da Bahia e do seu entorno. É uma instituição nova, com ampliação recente, em processo acelerado de qualificação do seu quadro permanente de professores, e caminha no processo de compreensão das suas práticas e concepções.

Compreendo que o debate sobre o processo de formação de professores na instituição precisa ser alimentado para que a mesma possa ampliar a reflexão sobre o ensino e a aprendizagem nas licenciaturas, bem como a melhor forma de orientar acompanhar e qualificar o trabalho docente, além do acompanhamento mais efetivo da qualificação profissional do seu corpo docente. A formação de professores nas suas modalidades e para os diversos níveis de ensino poderá ser beneficiada se a universidade assumir pedagógica e politicamente a sua própria formação, a formação de seus próprios professores.

Zabalza (2004), ao abordar a universidade e o trabalho formativo que ocorre no interior da mesma, afirma que “tratar sobre o tema da universidade nos coloca diante de uma complexidade social e cultural”. O autor salienta a “dificuldade de uma abordagem multidimensional do ensino universitário, vez que, universidade não é uma categoria institucional que se apresenta como um conceito unitário” (ZABALZA, 2004, p. 7-8).

A partir desse contexto específico e aliado às discussões referentes à aprendizagem e desenvolvimento profissional docente e sobre a docência no ensino superior, se constrói a necessidade de buscar no campo da formação de professores a aprendizagem da docência do professor que atua na licenciatura, o professor formador de professores. Como salienta Mizukami (2006), essa é uma discussão recente na área de formação de professores.

Nesse contexto se inserem os participantes desta pesquisa, que foram dois professores e uma professora, sendo que os dois professores atuam no curso de Matemática e a professora atua no curso de Letras. Todos são efetivos na instituição e trabalham sob o regime de dedicação exclusiva. Quanto à qualificação acadêmica, dois fizeram doutorado e outro fez especialização.

2.4 Os participantes

Foi realizado um levantamento junto aos Colegiados de Letras e Matemática com vistas à identificação dos professores que atuavam naquele momento, II semestre de 2008, nos referidos cursos. Desses Colegiados fazem parte professores dos departamentos aos quais esses cursos estão vinculados e também professores de outros departamentos.

Em seguida, foi enviada, via email, uma correspondência individual a todos os professores dos referidos Colegiados, informando sobre a pesquisa e solicitando a participação. Foi realizado contato via email, com trinta docentes do Colegiado de Letras, dos quais, três responderam e desses, uma professora foi entrevistada. Outros dois que se mostraram inicialmente interessados informaram que estavam bastante atarefados e fariam contato posteriormente, mas isso não ocorreu.

Com o Colegiado de Matemática realizei contato, também via email, com quinze docentes, dos quais, cinco professores do sexo masculino responderam e desses, dois foram entrevistados. Os outros professores que manifestaram interesse, por motivos de imprevistos no dia marcado para a entrevista não puderam comparecer.

Os participantes foram três professores formadores, aqueles que efetivamente se dispuseram e puderam participar. Os professores formadores ganharam nomes fictícios para garantir o que foi assegurado no termo de consentimento assinado pelos mesmos.

Enio é doutor, Vilaní é doutora e Ricardo é especialista. A maioria fez graduação e pós-graduação em instituições públicas de ensino superior, com exceção do professor Enio que fez sua graduação numa instituição privada. Têm tempo de atuação na docência variando entre 06 e 18 anos, sendo que, apenas a professora Vilaní encontra-se na fase de iniciação docente no ensino superior, com um ano de experiência na UESB.

Em relação à formação inicial, o professor Ricardo fez licenciatura na própria UESB, em Ciências com habilitação em Matemática. A professora Vilaní fez bacharelado em Letras e o professor Enio fez licenciatura em Matemática, ambos em instituições da Região Sudeste do país.

Os dois professores de Matemática tiveram experiência regular de ensino na escola básica, ao passo que a professora Vilaní não teve essa vivência mais regular, pois sua inserção na escola básica foi temporária e esparsa.

Isso pode ser observado no quadro a seguir:

Quadro 1 – Formação acadêmica e experiência profissional dos professores formadores

	Professora Vilani	Professor Ricardo	Professor Enio
Graduação e Pós Graduação	Bacharelado em Letras Mestrado em Linguística Doutorado em Linguística	Licenciatura em Ciências com Habilitação em Matemática Especialização em Matemática	Licenciatura em Matemática Mestrado em Engenharia Mecânica Doutorado em Tecnologia da Educação
Tempo de Docência no ensino superior	01 ano na UESB	10 anos na UESB	7 anos, desses, 05 anos são na UESB.
Tempo total de Docência	Mais ou menos 06 anos (incluindo experiências esparsas em cursinho, escola de línguas, substituições)	Mais ou menos 12 anos (incluindo seus três anos de experiência no Ensino Fundamental)	18 anos (incluindo sua experiência no ensino Fundamental e Médio)

Fonte: Entrevistas

2.5 Procedimentos

Com base na questão de pesquisa foi planejado um roteiro de entrevista a partir de dois eixos que agrupavam questões amplas e outras mais específicas. Foram definidos como eixos da entrevista semi-estruturada:

1) *Formação e Atuação Profissional*. Nesse eixo foram agrupadas questões referentes ao percurso acadêmico, titulação, ingresso na docência e no ensino superior, experiências e referências para o trabalho docente, as modificações percebidas, processo de trocas e socialização na instituição.

2) *Ensinar na licenciatura*. Nesse eixo foi agrupado um número maior de questões, referentes ao ensino na licenciatura, o que o formador considera precisar aprender; o que prioriza como professor formador ao ensinar; o papel do aluno e o que aprende com o mesmo; como avalia; como organiza seu ensino e os procedimentos de formação que utiliza; seus principais desafios e sua compreensão sobre o papel da formação inicial.

A opção foi pela entrevista semi-estruturada, que permite proximidade e diálogo entre as pessoas e sua importância é destacada por vários autores, como Bogdan e Biklen (1994, P. 57) que afirmam

Num projecto de entrevista qualitativa a informação é cumulativa, isto é, cada entrevista, determina e liga-se à seguinte. O que conta é o que se retira do estudo completo. Embora se possa aprender mais com umas entrevistas do que com outras, e embora não se possa usufruir da mesma intensidade com todas as pessoas entrevistadas, mesmo uma má entrevista pode proporcionar informação útil.

Considerando que a realidade comporta dimensões objetivas e subjetivas e estas devem ser consideradas, em se tratando da pesquisa em educação, com suas características próprias, a objetividade tal qual é pretendida pelas concepções científicas influenciadas pelo pensamento positivista, dificilmente se alcança. Lidamos com um sujeito que não é neutro e o nosso “objeto” é também sujeito em contínua interação com o pesquisador (MINAYO, 2000, p. 35). Assim, a referida autora propõe um processo de “objetivação que inclui o rigor no uso de instrumental teórico e técnico adequado, num processo interminável e necessário de atingir a realidade”, com a clareza de que não há neutralidade ao se fazer pesquisa científica (MINAYO, 2000, p. 37)

Na elaboração do roteiro de entrevista a preocupação foi apreender o máximo possível a experiência do ponto de vista do participante. A compreensão foi de que a entrevista é um momento de aprendizagem e formação para todos os envolvidos, considerando também que são meus colegas e as questões que lhes faço, faço a mim mesma.

Foi realizada uma entrevista-piloto para verificar a necessidade de ajustar o foco das questões e também para experimentar a situação de entrevista junto a professores universitários, meus colegas de trabalho e de vida na mesma instituição. Esse roteiro inicial era mais extenso e continha algumas questões sobre a universidade que levaram o entrevistado a se deter em críticas e questões mais gerais acerca do ensino superior e da sua atuação. Mostrou-me que era preciso pontuar melhor as questões, a fim de que a conversa atendesse aos objetivos da pesquisa e se aproximasse o máximo possível da questão a ser investigada, sem cair no discurso mais geral acerca da docência na universidade, mas em direção à própria docência do professor formador. Havia certo receio de minha parte em conduzir tal conversa e esse ensaio foi importante.

Mostrou também a minha dificuldade em conduzir mais objetivamente uma entrevista, em reconduzir, quando necessário, o entrevistado para o foco da questão formulada, em virtude de serem colegas, de serem de outras áreas de conhecimento e também pelo fato de que, no momento da entrevista, a sensação que predomina é de que tudo pode ser importante.

Tentei aperfeiçoar esse aspecto da condução nas entrevistas posteriores, mas a experiência me indicou que o entrevistado também escolhe sobre o que deseja falar e o que deseja destacar na sua trajetória como docente, e que, trabalhar com entrevistas exige refinamento nas habilidades de ouvir, aceitar o silêncio, ser paciente, observar, estar presente e se ausentar também para que o entrevistado possa se revelar. Constitui-se, assim, em um

instrumento metodológico muito rico e complexo, que permitiu aprendizagens que se estendem para além desse trabalho, para minha vida pessoal e profissional.

2.6 A realização das entrevistas

Todas as entrevistas foram gravadas, com o consentimento de cada entrevistado, e todos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (modelo no Apêndice) para a realização do trabalho. As entrevistas tiveram duração média de duas horas e, quase todas, foram realizadas em apenas um encontro com cada participante. Somente um participante foi entrevistado em dois encontros. Todas as entrevistas ocorreram na instituição em que os mesmos trabalham.

Foram entrevistas longas, densas e fluíram em tom de conversa. Alguns participantes demonstraram receio inicial quanto à situação de entrevista. Isso tem a ver com características de cada entrevistado e do tipo de interação que se estabeleceu entre nós. Percebi que o resultado dessa interação é influenciado pela necessidade de certo grau de confiança de ambas as partes. Temos certo receio de que as nossas fragilidades (teóricas, acadêmicas, disciplinares, pessoais) sejam expostas. Minayo (2000, p. 117), ao falar sobre as interações numa entrevista, apoiando-se em Berreman, diz que, “ambos os atores, numa situação de entrevista, ainda que breve, julgam os motivos e atributos uns dos outros, definem a situação circundante e a imagem que lhes convém projetar, ou seja, o que devem revelar e o que desejam ocultar”.

Ao final de cada entrevista, busquei ouvi-las atentamente, uma a uma, na perspectiva de captar as primeiras impressões, familiarizar-me com as falas, os modos, o ritmo e as concepções dos professores, e avaliar meu próprio desempenho ao ouvir minha voz nas gravações (DUARTE, 2002). Foi feito um diário de campo, que propiciou o registro dos aspectos observados no momento da entrevista, incluindo, principalmente, meus sentimentos, dúvidas, reflexões, questionamentos e construções, caracterizando-se, por isso, como material de apoio, descritivo do processo vivenciado no trabalho de campo, com a clareza de que não é um registro isento, já que aparecem julgamentos e algumas escolhas pessoais minhas (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

O diário de campo revela, ainda, que, articular teoricamente as questões levantadas a partir do acesso ao campo, não é uma tarefa pacífica, mas carregada de muitas dúvidas e que exige paciência diante do “caos” de informação e sensações que inicialmente se apresenta diante do pesquisador.

As entrevistas foram conduzidas buscando manter no horizonte a questão e os objetivos da pesquisa. O suporte do referencial teórico esteve implícito nas questões formuladas e algumas vezes explícito nas minhas colocações durante a conversa. É possível minimizar, esse é o aprendizado do pesquisador das ciências humanas, mas carregamos as nossas crenças e concepções em qualquer incursão que fazemos na realidade. O clima buscado nas entrevistas contribuiu para que ocorresse uma troca, uma oportunidade de conhecimento e aprendizagem, creio que para mim e para os colegas professores. A característica de flexibilidade que a entrevista pressupõe, propicia a partilha de experiências (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 137), e a inter-relação em todas as suas dimensões se constitui num ganho em se tratando de uma pesquisa qualitativa (MINAYO, 2000, p. 125).

Como professora universitária e colega dos entrevistados, em alguns momentos foi difícil manter certa objetividade, como alerta Minayo (2000), por exemplo, quando formulava algumas questões também perguntava a mim mesma: “Qual seria minha resposta?”, “O que eu também penso sobre isso?” “Também preciso aprender mais sobre...”. As falas dos professores formadores entrevistados acionavam em mim uma reflexão sobre minha própria condição, minhas aprendizagens, meus limites, a formadora que fui e que sou, meu processo de auto formação na universidade.

Fazer pesquisa é uma tarefa que exige muito, que faz o pesquisador se ver e rever no percurso, e essa pesquisa insere-se num rito de passagem, o doutorado, que desestabiliza, ao mesmo tempo em que nos faz descobrir e imaginar possibilidades futuras como docente pesquisadora e como pessoa. Fez-me também acreditar que retornarei para a sala de aula com mais bagagem teórica, um olhar mais aguçado para minha prática e com mais segurança e abertura para ensinar e aprender, e para buscar respostas às questões que a realidade apresenta.

Antes de concluído o processo de realização das entrevistas agendadas, foi iniciado o processo de transcrição integral das mesmas, procurando respeitar cada pessoa, suas ideias e sua forma de expressão, compreendendo que “[...] a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito.” (BOGDAN; BIKLEN, p. 134).

Numa entrevista nem tudo é exposto claramente e algumas expressões, tempos, podem se configurar como reações nem sempre conscientes do entrevistado. A entrevista configura-se como fonte de dados objetivos ou concretos como também de dados subjetivos, pode revelar aspectos da realidade que outros instrumentos dificilmente abordariam (MINAYO, 2000, p. 108; ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1999, p. 168). Além disso,

Aprender a realizar entrevistas é algo que depende fundamentalmente da experiência no campo. Por mais que se saiba, hipoteticamente, aquilo que se está buscando, adquirir uma postura adequada à realização de entrevistas semi-estruturadas, encontrar a melhor maneira de formular as perguntas [...], são competências que só se constroem na reflexão suscitada pelas leituras e pelo exercício de trabalhos dessa natureza (DUARTE, 2002, p. 146).

Após a conclusão da transcrição das três das entrevistas, retornei as mesmas via email para os entrevistados e a entrevistada para que assim pudessem complementar, esclarecer, acrescentar novas considerações sobre as questões levantadas, se julgassem necessário. O estudo de Cunha (1997, p.2-3) sobre o potencial formativo das narrativas orais e escritas mostra que “quando uma pessoa relata os fatos vividos por ela mesma, percebe-se que reconstrói a trajetória percorrida dando-lhe novos significados”. Ela afirma ainda, que, “[...] tomando-se distância do momento de sua produção, é possível, ao ‘ouvir’ a si mesmo ou ao ‘ler’ seu escrito, que o produtor da narrativa seja capaz, inclusive de ir teorizando a própria experiência”.

Após um período de espera do retorno desse material, diante do cronograma, avaliei que não dispunha mais de tempo para procurar os professores e obter possíveis releituras, comentários ou sugestões sobre as transcrições que fiz, então iniciei o trabalho de sistematização e análise dos dados.

2.7 Processo de construção e análise dos dados

A partir das entrevistas transcritas, o processo de construção e análise continuou com leituras e releituras das mesmas, no intuito de fazer acontecer uma impregnação pelos dados. Posteriormente, realizei leituras mais apuradas de cada entrevista, um estudo reflexivo com destaques nos textos buscando compreensão das falas, buscando similaridades e singularidades, levantando questões, buscando conhecer cada professor formador e o que as suas experiências profissionais e pessoais me ofereciam no sentido de responder a questão de pesquisa, como esse material poderia se transformar em dados sistematicamente organizados. Ordem e desordem se alternam nesse processo.

Foi elaborado um quadro, apresentado anteriormente, sobre a formação e atuação profissional e também uma breve apresentação de cada professor formador, com algumas informações que pudessem revelar elementos do seu percurso e também algumas características dos professores e da professora.

Para oferecer um panorama das contribuições de cada participante sobre a docência na licenciatura, a partir dos relatos obtidos nas entrevistas, foram construídos quadros referentes às experiências e concepções de cada um, agrupando os relatos em focos (apresentados no capítulo seguinte). Nesse exercício, analiso, descrevo, sintetizo, com base no referencial teórico, que se manteve em construção no percurso do trabalho, e a partir da minha experiência como pessoa e como profissional. Assim, foram elaborados quadros para os seguintes focos de análise:

➤ *Aprendizagens vivenciadas na docência* - Foco definido com o objetivo de compreender as aprendizagens vivenciadas pelo professor formador no exercício da sua atividade docente, mais especificamente na licenciatura, mas que agrega também suas experiências em outros contextos. Os quadros apresentam exemplos de situações que indicam aprendizagens, a exemplo das experiências destacadas como importantes; as dificuldades na relação com o ensino, com os pares, com a instituição; os desafios superados e outros a superar; as aprendizagens a serem buscadas para melhoria do seu desempenho.

➤ *Prioridades na atuação com a formação inicial de professores* – Foco definido com o objetivo de analisar as prioridades que os formadores estabelecem ao ensinar na licenciatura. Os quadros apresentam as concepções do formador referentes aos aspectos que cada formador considera ser prioridade ao lidar com formação de professores; o que consideram ser papel do professor; dados sobre a relação entre as áreas da formação; a relação do seu trabalho com a formação desenvolvida no curso.

➤ *Saberes e práticas do formador na formação dos licenciandos* – Foco definido com o objetivo de compreender como o professor formador de professores organiza seu trabalho docente e os saberes que mobiliza. Os quadros apresentam as concepções do formador referentes à dinâmica adotada ao ensinar; a como avalia; aos procedimentos de ensino que costuma adotar; a como aborda o conhecimento da sua disciplina e conteúdos da docência; a algumas experiências vivenciadas com as turmas; ao planejamento da aula; aos saberes mobilizados na docência.

➤ *Observações sobre o aluno e sua formação* – Esse foco também se relaciona ao objetivo citado anteriormente, e os quadros apresentam as opiniões do formador sobre o aluno e seu papel; as dificuldades que esses apresentam; sobre a importância do aluno na dinâmica da aula e na aprendizagem da docência do professor formador; a relação da instituição com esse aluno; o que o professor entende sobre a visão que o aluno tem da docência e da profissão.

A sistemática metodológica adotada foi de apresentação e descrição de cada professor formador, individualmente, relativamente aos quatros focos de análise definidos, com a elaboração de uma síntese individual após cada um. Ao concluir essa etapa, foi possível elaborar nova síntese estabelecendo algumas aproximações e divergências entre os três participantes.

Ler e reler torna-se imperativo para que os dados possam ser “descobertos”, as leituras já realizadas ganhem sentido e outras possam ser sugeridas. O movimento foi de elaborar uma primeira sistematização propondo alguns focos, começar a analisá-los e, a partir daí, caminhar na perspectiva de construir categorias mais centrais à questão de pesquisa. Esse processo envolve um movimento contínuo de análise e síntese. A construção de categorias revela o esforço de alcançar uma síntese mais elaborada. Como afirmam Moraes e Galiuzzi, (2007, p. 29): “as categorias não são dadas, mas requerem um esforço construtivo intenso e rigoroso de parte do pesquisador até sua explicitação clara e convincente”.

Nesse processo de sistematização e ordenação ficou evidente a emergência de duas categorias centrais: na primeira destacam-se os elementos da aprendizagem da docência do formador, agrupando experiências, aprendizagens, singularidades dos percursos, similaridades com aprendizagem da docência em outros níveis de ensino, entre outras. Na segunda destaca-se o que caracteriza o ensino desse professor, agrupando aspectos tais como suas prioridades, suas escolhas, seus enfoques, suas referências, entre outros.

Nesse estudo, em consonância com o referencial teórico/metodológico não há pretensão de generalização dos seus resultados, mas considero que o mesmo pode oferecer contribuições à área de formação de professores e à compreensão da formação e da docência do professor formador de professores no âmbito das licenciaturas, assim como sugerir questões para novos estudos sobre o tema.

CAPÍTULO 3 – ENSINAR NA LICENCIATURA: A PERSPECTIVA DOS FORMADORES

Eu tinha vontade de fazer como os dois homens que vi sentados na terra escovando osso... Logo pensei de escovar palavras. Porque eu havia lido em algum lugar que as palavras eram conchas de clamores antigos que estariam guardados dentro das palavras... Eu queria ir atrás desses clamores... Passava horas inteiras, dias inteiros a escovar palavras... (Manoel de Barros, 2003).

Como etapa constituinte dos vários processos envolvidos na produção desse trabalho, passo agora a apresentar de forma sistematizada o resultado da imersão nos dados, dos vários movimentos de análise e síntese que foram feitos na perspectiva de responder à questão *como os formadores de professores descrevem e compreendem a sua docência na licenciatura?*

Nesse processo, o “caos” inicial é superado a partir da compreensão de que “na tempestade sempre há muita luz. A paisagem em sua totalidade não pode ser captada num único relâmpago. A compreensão necessita ser produzida a partir de múltiplos movimentos” (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 31).

Passo a descrever cada professor formador, apresentando alguns elementos de seus percursos de desenvolvimento e formação, e as suas contribuições em relação aos quatro focos de análise que foram definidos a partir das entrevistas: 1 – *Aprendizagens vivenciadas na docência*; 2 – *Prioridades na atuação com a formação inicial de professores*; 3 – *Saberes e práticas do formador na formação dos licenciandos*; 4 – *Observações sobre o aluno e sua formação*.

3.1 Professora Vilaní

“para você ensinar alguma coisa, você tem que primeiro saber.”

A professora Vilaní atua no curso de Letras e iniciou como professora efetiva na instituição em 2007, sendo essa sua primeira experiência no ensino superior.

Ao relembrar seu percurso de formação conta que teve uma vida acadêmica sequenciada, no sentido de fazer graduação, mestrado e doutorado sem intervalos, na mesma

instituição e área de pesquisa. Seu relato evidencia que a sua formação acadêmica foi marcada pela experiência de pesquisa desde o início quando recebeu convite para trabalhar em iniciação científica com um professor, que posteriormente foi seu orientador na Pós-Graduação. A partir dessa experiência na graduação, começou a definir seu foco de estudo e sua inserção na pesquisa.

Antes de entrar na universidade já possuía alguma aproximação com a área de ensino, pois seus pais eram professores. Ingressou na graduação no curso de Economia, porém decidiu mudar para o curso de Letras e afirma “[...] eu sabia que eu teria oportunidades de ter salários muito maiores do que eu tenho hoje, por exemplo. Mas eu queria mesmo era trabalhar com o ensino”.

Embora revele que desejava o ensino, logo no início da graduação, decidiu que não queria fazer licenciatura e optou pelo bacharelado. Avalia que a mesma não fez falta na sua formação e na sua prática, como diz, só “burocraticamente”, porque dificultou, de alguma forma, sua inserção no ensino regular. Na sua experiência recente como formadora, considera que as disciplinas pedagógicas são importantes para fazer a ponte entre a teoria e a prática.

Com relação à sua opção pelo bacharelado, argumenta que, como estudante na graduação, observou “que tem uma grande distância entre a teoria e prática” e cita o exemplo da disciplina Didática para justificar que quem ensinava nessa disciplina “não tinha nem um pouco de didática, então, eu acho que para você ensinar alguma coisa, você tem que primeiro saber”. A opção pelo bacharelado lhe permitiu adiantar a graduação em seis meses e, assim, fez graduação, mestrado e doutorado em nove anos e meio.

Sua experiência com ensino começou ainda na graduação, dando aulas particulares. No final da graduação passou a dar aulas de Redação em uma escola de línguas e, voluntariamente, ensinou em dois cursinhos pré-vestibulares para alunos carentes. Com relação à escola básica suas experiências foram esporádicas, como professora substituta.

Relata como uma experiência marcante na área de ensino, quando foi professora num curso de formação de corretores de redação do vestibular na instituição em que se formou e, considera essa, sua “[...] primeira grande experiência, porque era um público muito seletivo, de alunos de pós-graduação, de professores, diretores de escola, coordenadores de ensino, [...] eu acho que foi realmente onde eu aprendi a lecionar, apesar de não ter feito licenciatura”.

Diante desse grupo seletivo e sem a formação para a docência, talvez a segurança no conteúdo possa ter influenciado para se tornar uma experiência positiva.

Sobre os principais desafios do trabalho, destaca as condições de trabalho. Relata a falta de estrutura da universidade, ausência de uma biblioteca setorial, falta de verbas, especialmente para pesquisa. Avalia que isso é um entrave para o professor “*you end up having to pay to work, to do research in the field, to go to congresses and seminars, to publish*”.

Também destaca como desafio no seu trabalho a qualificação dos alunos e diz que

[...] eles vêm do 2º grau com muitas deficiências na área de Língua Portuguesa, na questão de leitura e de escrita, [...] e às vezes, mesmo você não sendo professor da disciplina, você tem que tentar sanar [...], afinal de contas você está formando professores.

Relata que “muitas vezes, as deficiências que os alunos trazem do 2º grau, elas acabam impossibilitando de ter acesso ao conteúdo das disciplinas porque falta a ferramenta que é a leitura e a escrita”.

Avalia que o tempo para organizar as diversas atribuições pertinentes ao docente na universidade é muito corrido em função da diversidade de atividades com que precisa se envolver e, dentre essas, as atividades administrativas, em sua opinião, são “as piores”. Mas deixa clara a sua compreensão de que tudo “é uma questão de escolha”, indicando que, para ela, estar na universidade, trabalhar com pesquisa e construção de conhecimento na sua área foi uma escolha conscientemente assumida.

Na sua forma de conduzir o seu trabalho, aparece a influência do seu percurso de formação acadêmica e da sua área de conhecimento, quando destaca a importância da pesquisa, do método de estudo, o desenvolvimento da leitura e escrita como ferramenta, a preocupação com o uso da lousa para explicar sua disciplina que afirma ser “muito técnica”, a ênfase no conteúdo específico da área.

Considera que aprender a pesquisar é importante na formação do professor,

[...] no mínimo você vai melhorar sua leitura, sua escrita e sua gramática. [...] Desenvolver o método de estudo, o método de pesquisa, aprender a estudar, porque é isso que a gente faz quando pesquisa. E quando você aprende a estudar, você pesquisa qualquer coisa.

O tipo de pesquisa a que se refere é a pesquisa acadêmica.

Avalia que o diferencial do curso de letras da UESB de Vitória da Conquista é “essa descoberta da lingüística em substituição aos ensinamentos de gramática tradicionais [...]”.

Em sua opinião, isso tem relação com a qualificação dos professores da sua área no Departamento, pois vários fizeram seus estudos de pós-graduação na mesma instituição que ela e foram influenciados pela mesma perspectiva teórica.

Diz que tem desejo de permanecer na profissão, “com toda certeza”. Está montando um grupo de pesquisa na área de Linguística, em uma temática que considera pouco estudada e relata que ficou surpresa com o número de alunos interessados, esperava que a procura fosse menor.

Avalia que numa instituição pública, deva haver o cuidado com a seriedade e a transparência, mas critica o excesso de formalismos e a burocracia que às vezes enfrenta nas relações e no encaminhamento de questões inerentes ao trabalho como professora universitária. “A coisa pode ser bem mais leve do que tentam fazer parecer, [...] às vezes, as pessoas não são rigorosas com aquilo que deveriam ser”. Pensa que cada um conquista seu espaço com a sua produção, com seu conhecimento, com suas publicações e palestras.

Considerando que docência se aprende e que as aprendizagens vivenciadas são de diversas ordens, são complexas, envolvem múltiplos elementos e, ainda, tais aprendizagens se complementam, não sendo possível estabelecer o limite preciso entre cada uma delas, a título de sistematização foram agrupadas no Quadro 2, as aprendizagens indicadas pela professora Vilani, das suas vivências na docência, no ensino superior e em outros espaços.

Quadro 2 – Aprendizagens vivenciadas na docência

- Aprendeu a lidar com o tempo, o momento de dar uma pausa na seqüência da aula, e a perceber que as expectativas nem sempre correspondem à situação.
- Compreendeu que na aula ensina e aprende com os alunos em todos os aspectos e que, apesar do professor saber mais sobre sua área de estudo, outros assuntos ele aprende na interação professor/aluno.
- Aprendeu com os alunos que os momentos de descontração na aula são importantes, agradáveis e podem trazer mais interesse, é um momento de *link* com o grupo.
- Percebeu que a aula caminha de acordo com as interações em classe, com as perguntas, com as reações da turma, por isso cada aula é diferente.
- Aprendeu que o professor, ao ensinar leva sua forma de pensar, sua essência, ensina além do conteúdo da sua disciplina.
- Ao começar uma turma nova percebe, com prazer, como os alunos vão se “desarmando” e se abrindo à medida que a conversa vai acontecendo.
- Sobre o trabalho que desenvolve, discute informalmente com os colegas que tem mais afinidade e, principalmente, consigo mesma, ao final de cada aula.
- Ao dar o mesmo curso para três turmas, percebeu que tinha três chances de realizar a atividade e ir aperfeiçoando em cada turma.
- Considera que as modificações no exercício da docência são contínuas, diariamente se aprende coisas novas e que a reavaliação do trabalho ocorre no processo.
- Avalia que o fato de ser jovem, às vezes, é desconfortável, cria proximidade com os alunos, alguns até mais velhos.
- Aprendeu que turmas pequenas permitem assistência individualizada e propicia laços de afetividade, de cooperação.
- Percebe, “*intuitivamente*”, que para melhor ensinar, precisa continuar estudando, pesquisando em sua área de estudo.

- Avalia que, em termos de mudanças, houve um aumento de funções.

Fonte: Entrevista

Vilani compreende de que na docência a aprendizagem é contínua e, percebe-se, que no processo ela aprende a analisar as situações que favorecem ou não seu trabalho, reavalia seus procedimentos e toma decisões. Parece que a reflexão que faz é uma necessidade desse percurso de se ver professora, de ensinar e aprender, de entender a sua própria relação com a docência. Como diz, “[...] a modificação acontece todo dia. Todo dia a gente tá aprendendo coisas novas, tá se reavaliando dentro do processo, tá percebendo coisas que foram produtivas, que não foram [...] a modificação é constante.”

Recorre ao grupo de pares quando necessita para conversar sobre o trabalho feito, sobre os resultados, para ouvir a opinião dos mesmos sobre possíveis dúvidas que tenha. Aparece na sua fala a vivência do aspecto solitário de que se reveste a atividade docente. Ela diz que essa conversa é informal e com colegas mais próximos.

Essa troca pode se constituir num suporte importante, principalmente para o iniciante, mas é pontual e assistemática. A professora termina refletindo consigo mesma, uma conversa silenciosa em que o seu desenvolvimento pessoal e profissional transforma-se em tarefa individual e particular, “eu procuro discutir com os colegas, e comigo mesma, principalmente; eu fico fazendo reflexões”.

Relata sua aprendizagem sobre a dinâmica da aula: tempo de começar, tempo de terminar, o momento importante da descontração. Mostra a sua percepção da diversidade e também do aspecto de incerteza presente no cotidiano da docência, da alternância dos momentos, das situações de seriedade e descontração: “quando comecei eu era muito preocupada com o horário, sempre chegava uns dez minutos antes, aí dava quinze, vinte minutos e não tinha ninguém, agora eu aprendi”.

E considerando o atraso dos alunos, diz: “mas eu não abro mão do final da aula [...], vou até o último minuto. [...] você vai com uma expectativa, na prática a teoria é outra, então você tem que se adequar à situação”. Mostra estar caminhando no sentido de estabelecer as próprias rotinas e normas no seu trabalho como professora.

Também relata uma aprendizagem, sua que credita aos alunos,

[...] no começo você quer aquela coisa séria demais, e às vezes, uma brincadeira, uma risada, uma coisa fora do conteúdo [...], essa descontração, às vezes ela não tira a atenção, ao contrário, ela traz mais interesse, é importante, além de ser muito agradável.

Percebe ser um momento de *link* do professor com o grupo e que o professor “aprende tanto quanto ensina [...] aprende muito com os alunos, em todos os aspectos”.

Professor e aluno aprendem juntos. A literatura mostra que a docência se realiza nas interações que vão se construindo no processo, a partir de uma postura que permita certa abertura, observar o ambiente e avaliar como as coisas acontecem. Entre professor e aluno, a aula é o lugar/teatro onde as tramas acontecem.

A professora diz aprender com a experiência de lecionar a mesma disciplina em três turmas, “eu tenho três chances. A primeira vai, se não der muito certo, tem já uma chance de fazer uma reavaliação pra segunda aula, que é uma por dia, então já tem ali 24 horas pra reavaliar, pra pensar na outra turma [...]”.

Para Vilaní, o professor deve dominar o conhecimento específico, mas percebe que ensina para além de tais conteúdos, que ao ensinar o professor fala de si, da sua visão de mundo “a gente acaba levando nosso modo de pensar [...]. Eu acho que um professor, além do conteúdo da sua disciplina, ele passa muitas outras coisas para os seus alunos, outros conhecimentos, conhecimento de mundo”.

Considera que tem muitas coisas no processo de ensino que são prazerosas. Fala do prazer em perceber como vai se construindo a relação na sala de aula. Fala do prazer da interação com o aluno, do prazer de acompanhar a construção da relação do aluno com a sua disciplina e com o seu modo de ser professora. Como diz,

[...] uma coisa que me agrada bastante é, por exemplo, quando você pega uma turma nova, que ninguém te conhece ainda, porque o aluno sempre vai cheio de dedos [...]. Aí de repente, você vai falando, a pessoa vai relaxando, aí já solta o braço, já solta uma risadinha, aí no final da aula até faz uma pergunta. Isso é muito bom!

Também relata aprendizagens acerca dos rituais, das normas institucionais na sua atividade como professora e a forma como lida com isso.

Considera que a formalidade do ambiente é importante para regular a vida na universidade, mas pensa que as relações podem ser mais fluidas, que o papel do aluno e do professor na aula não deve ser engessado na ideia, ainda vigente em alguns contextos, de que o professor sabe e o aluno vai absorver esse saber, “então, muitas vezes, eu levo minha aula como se fosse uma conversa mesmo”.

Avalia que faz o melhor que pode e consegue, avalia que seu trabalho tem sido bem aceito, mas reconhece que não pode estacionar. Considerando seu tempo na docência, a

mesma indica que ainda não consegue ter clareza do que precisa aprender para melhor ensinar e argumenta que

talvez grande parte das coisas que a gente precisa aprender para melhorar, a gente não saiba ainda. É por isso que a gente não faz, porque a gente ainda não tem consciência disso. [...] eu preciso, como sempre, é continuar estudando, continuar pesquisando [...].

Evidencia suas novas atribuições ao dizer que agora, “além de fazer pesquisa, tem que dar aula, tem a parte administrativa, as funções só aumentaram, mas a pesquisa, o estudo, a busca do conhecimento tem que ser constante, eu acho”.

Seu relato indica também a situação do docente universitário, com atribuições cada vez mais complexas, numa sobrecarga apontada por diversos autores em que as atividades de ensino, muitas vezes, são as mais prejudicadas.

Nesse percurso de aprendizagens diversas sobre ensinar e sobre ser professora, e ainda, na condição de formar futuros professores na sua área de conhecimento, Vilani indica no Quadro 3, o que considera prioridade ao ensinar na Licenciatura.

Quadro 3 – Prioridades na atuação com a formação inicial de professores

- Enfatiza a importância da pesquisa, do método de estudo, o desenvolvimento da leitura e escrita como ferramenta de estudo.
- Diz que ao ensinar, atua na perspectiva de uma formação sólida para o futuro professor.
- Considera que o formador deve dar o exemplo, ser coerente.
- Defende que fazer pesquisa é um ganho para um professor de Língua Portuguesa, porque é uma oportunidade de aprender a ler, escrever e aprender gramática com a orientação de um professor.
- Avalia que priorizar os estudos lingüísticos contribui para a formação de professores capazes de pensar sobre o processo de aprendizagem e sobre os processos lingüísticos.
- E ainda, avalia que essa perspectiva vai influenciar na forma de ensinar e aprender na educação básica, passando de um ensino prescritivo para uma abordagem que compreende as diferenças lingüísticas.
- No seu relato a teoria tem papel central. Considera que em relação aos conhecimentos pedagógicos, cabe à metodologia mostrar como a teoria vai ser aplicada na prática.
- Trabalha junto aos alunos a concepção de que na sua área é preciso ousar, questionar, ter autonomia para avaliar o que está sendo ensinado. Mas, para o aluno ousar tem que ter embasamento, enfatiza.

Fonte: Entrevista.

Defende que o formador deve ter domínio da norma culta da língua e ressalta a importância do mesmo “ser tolerante, não ter preconceitos, compreender os desvios da norma culta, não como um erro, mas como um dado lingüístico. [...] não existe erro, existe a pessoa que fala diferente”.

Ressalta que o aprendizado da leitura e da escrita é um processo dinâmico, que não se encerra na infância, avalia que na universidade tem alunos ainda adquirindo a escrita.

“É um processo que, às vezes leva a vida inteira”. Indica que essa compreensão, também deve ser construída junto ao futuro professor, na perspectiva de que sejam “pessoas que vão refletir sobre o processo de aquisição da escrita”.

Considera que o formador deve agir em coerência com os princípios que defende, deve dar o exemplo, “usar na sua aula aquilo que você está falando na teoria, de ser uma pessoa tolerante, de não ter preconceitos”.

Relata que procura mostrar para os alunos a importância da sua disciplina e compreende que a mesma não é realmente muito fácil,

É extremamente técnica e considerada uma das disciplinas mais pesadas do curso [...]. Mas eu procuro fazer de uma maneira que não seja tão pesado, que seja agradável e tento mostrar porque eu gosto [...], é uma ferramenta muito importante para o professor.

O seu relato indica que ela se preocupa com as aprendizagens oriundas da pesquisa acadêmica para a formação dos futuros professores. O exercício da pesquisa na área de formação, em sua opinião, pode trazer contribuições para a formação do professor no que diz respeito à compreensão aprofundada do conteúdo específico de ensino e ampliação das possibilidades de abordagem do mesmo. Considera que a pesquisa vai possibilitar ao aluno “desenvolver o método de estudo, o método de pesquisa, aprender a estudar, [...] e quando você aprende a estudar você pesquisa qualquer coisa”.

Prioriza uma formação sólida na licenciatura, com ênfase no conteúdo, domínio e trânsito pelo mesmo. Seu foco é o conhecimento, a aquisição da base teórica que vai permitir “a crítica”, possibilitar a formação de “professores pensantes e não professores que reproduzem o conhecimento que está ali no livro, [...] o ideal é você refletir sobre o processo e não só reproduzir”. Em sua opinião, o professor deve ser capaz de refletir e ser rigoroso, ensinar a norma culta.

Sua compreensão indica que os caminhos ao ensinar são escolhidos a partir de determinada perspectiva, influenciada pela trajetória de vida e formação, e que o conteúdo que se ensina é vinculado a sua construção teórico-metodológica, tanto melhor será ensinado se o professor tiver clareza das suas escolhas.

Destaca que a perspectiva adotada, não só por ela, mas pelo curso, de privilegiar a Linguística e não o ensino de Gramática tradicional “[...] faz com que você forme professores mais críticos, que tenham capacidade de pensar sobre o processo de aprendizagem, pensar sobre os processos linguísticos”. E avalia que isso, em relação ao

ensino fundamental e médio, “[...] é um grande ganho, assim, porque você entendendo o diferente, você pode compreender como pode facilitar na aprendizagem do modo oficial [...]”.

Aponta sua compreensão sobre a função das áreas específicas e pedagógicas na formação. Considera que “o pessoal da metodologia” é que tem o papel de fazer o diálogo entre o conteúdo e seu modo de ensino. Avalia que no curso da UESB, o diálogo entre as áreas existe e é importante e diz que as áreas específicas devem “deixar possibilidades de conexão” para a área de metodologia, que irá “pegar esse conhecimento teórico e mostrar pro aluno como que ele vai aplicar esse conhecimento na prática”.

A atuação docente de Vilani é marcada pela ênfase no conhecimento da sua área específica e sua concepção da relação teoria e prática, parece se aproximar do paradigma da racionalidade técnica, com primazia da teoria sobre a prática. Nesse sentido afirma que “a teoria, ela existe para explicar a prática, para explicar o mundo, os dados do mundo que estão aí [...], ela existe para isso, porque a teoria por si só não faz muito sentido”.

Considera importante no seu trabalho, mostrar para o aluno que é preciso ousar diante do conhecimento, “você não pode ter medo de avaliar e aceitar qualquer coisa como verdade [...], você tem que ter autonomia pra poder avaliar o que está sendo ensinado”; e coloca que para superar esses limites “precisa saber ousar mesmo, e para isso você tem que aumentar o seu conhecimento de mundo, sua bagagem, tem que ter embasamento”.

Descritas as prioridades da professora Vilani para a formação inicial, numa perspectiva de síntese, no Quadro 4 estão destacados alguns elementos que possibilitam compreender como ela ensina, que dinâmica imprime ao seu trabalho na relação com os futuros professores, que saberes mobiliza.

Quadro 4 – Saberes e práticas na formação dos licenciandos

(continua)

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Planeja suas aulas, mesmo aquelas que foram dadas em outra turma, pois entende que as turmas reagem de forma diferente. • Não utiliza trabalho em grupo, considera que as pessoas são diferentes, têm objetivos e velocidades diferentes. • Trabalha com aulas expositivas, usa bastante a lousa porque a sua disciplina exige, utiliza bastante o recurso visual. • Apresenta uma bibliografia no início do curso com leituras obrigatórias e leituras adicionais. • Discute os textos, mas sem leituras literais dos mesmos em classe, usa os conceitos para explicar o texto. Tenta imprimir à aula o caráter de conversa, sem desconsiderar o <i>mise-en-scène</i> da sala de aula. • Procura explicar e não só descrever os processos envolvidos na aprendizagem <i>da língua</i>. • Ao abordar o conteúdo, contextualiza-o historicamente, situa as correntes de pensamento na construção do conhecimento da área com a qual trabalha. • Compreende a necessidade de o aluno ir à fonte e isso na sua área supõe o domínio de outra língua. • Para sanar as deficiências na área de Língua Portuguesa, diz que procura ser bastante exigente, orienta e pede que refaçam os textos. |
|---|

- Procura mostrar a relação do que desenvolve teoricamente na sua disciplina com a sala de aula da escola básica, como pode ser usado no ensino.

(conclusão)

- Leva dados mais específicos do seu campo de pesquisa com a língua para a sala de aula, e trabalha tais dados ao lado da língua portuguesa.
- Substitui a prova por trabalhos sempre que é possível, com prazo para entrega e com entrevistas para se assegurar da autoria do aluno.
- Faz três provas, uma por unidade, e privilegia nas mesmas o raciocínio, a capacidade de avaliar, de analisar, uma vez que o trabalho que desenvolve na disciplina exige habilidades do método científico.
- Considera que elabora provas “*fáceis*”, que cobrem o mínimo que o aluno precisa pra avançar no curso e dar conta das disciplinas subseqüentes e do ensino do conteúdo futuramente.
- Procura corrigir as provas, entregar na próxima aula e corrigir oralmente também em classe, para que os alunos possam acompanhar.
- Avalia que faz bem seu trabalho como professora, e que essa é também a avaliação dos seus alunos.

Fonte: Entrevista

A professora Vilaní relata que planeja suas aulas e reconhece a importância desse procedimento para a condução do seu trabalho. Reconhece também que o plano não exclui o caráter de singularidade das situações de ensino. Percebe que

[...] cada turma reage completamente diferente, tem umas que eu começo a aula e eu vou pra outro lado, porque, às vezes, eu estou motivada por alguma pergunta de aluno, alguma coisa assim, que você acaba falando de coisas diferentes, o que era pra ser a mesma aula acaba não sendo.

Compreende que o planejado para cada aula, “às vezes, dá até mais certo do que você tinha esperado, às vezes dá menos certo, mas no final de cada aula, por exemplo, eu faço uma reflexão”. Seu relato permite pensar que essa reflexão ocorre durante a atividade, quando percebe a necessidade de incorporar elementos novos que surgem, e também depois, num exercício de pensar sobre a situação vivenciada, sobre os resultados alcançados e a necessidade ou não de reformulação da dinâmica de ensino para as próximas aulas.

Avalia que o aluno é carente de base na sua formação em nível médio e lida com esse desafio, sendo exigente e orientando os alunos. Indica que esse procedimento é coerente com o seu compromisso de que o aluno construa uma base sólida no conhecimento da sua área: “Como você vai deixar uma pessoa se formar pra ser professor de português?”. Dessa forma, procura “ser bastante exigente, eu sempre corrijo os textos com bastante acuidade, devolvo os textos para os alunos, peço que eles refaçam [...]”.

Ao que indica, busca fazer um trabalho de acompanhamento do aluno e considera, nesse sentido, que a atividade de pesquisa é uma forma de o aluno ter um acompanhamento mais individualizado por parte de um professor do curso. Salienta, “sempre

procuo incentivar meus alunos a fazerem pesquisa”. Fora dessa possibilidade, da pesquisa, ela avalia que nenhum curso “tem condição de oferecer uma orientação individual”.

Utiliza seu próprio percurso como aluna para colocar sua posição em relação ao trabalho em grupo, “eu nunca gostei de trabalhar em grupo, mesmo quando eu era aluna, odiava quando passava um trabalho em grupo, pois as pessoas são muitos diferentes”.

O mesmo ocorre quando relata sobre a necessidade do aluno dominar uma segunda língua, e isso se apresenta como uma dificuldade para o mesmo, “eu também, estudei minha vida inteira em escola pública, nunca frequentei curso de Língua”. Diz que procura “forçar” e mostrar que ninguém nasce sabendo, e coloca como exemplo sua experiência na graduação, onde o professor não se interessou em saber se ela dominava ou não outra língua. Ressalta que, “tá tudo escrito em inglês, e tem que ir à fonte, e isso, geralmente, eles não fazem”.

Também se coloca como referência ao justificar o que prioriza na formação do futuro professor: “eu penso na formação dos meus alunos, pensando que daqui a um tempo eles podem ser os professores dos meus filhos [...]”. Nesses momentos aparecem alguns registros da aluna que foi, e então, enfatiza o que deve ser feito, mais que oferece exemplos de como faz.

Nas suas aulas, Vilaní diz que procura “mostrar maneiras mais explicativas e não só descritivas” para a compreensão do conteúdo da sua disciplina. Considera que na aprendizagem da Língua é mais importante entender “a lógica do funcionamento do sistema do que decorar”. E indica que, para ensinar, o futuro professor precisará explicar tal lógica. Na condução do seu trabalho centra-se no conteúdo específico, no papel da teoria, cobra o aprendizado da norma culta, a reflexão sobre os processos de aquisição da língua.

Relata que procura sempre mostrar para os alunos a importância de sua disciplina para a formação, “para quem tá ensinando é uma ferramenta legal e eu procuro mostrar isso”. Como dito anteriormente pela professora, a sua disciplina é extremamente técnica, e ela afirma que “os alunos já não gostam muito”, por isso ela tenta tornar agradável o seu estudo e procura evidenciar o seu próprio interesse e gosto pela disciplina.

O seu relato indica que, às vezes, para ampliar as possibilidades de ensino e de aprendizagem em sua disciplina, o professor precisa trabalhar desconstruindo a imagem que os alunos têm da mesma. Disciplinas mais densas, ou mais técnicas, ou com professores exigentes, ou disciplinas conhecidas pelo histórico de fracasso das turmas, entre outros, podem despertar nos alunos medo, resistência ou bloqueio.

Como dito anteriormente, Vilaní tem restrições ao trabalho em grupo e não o utiliza nas suas aulas. Diz que trabalha sempre com aulas expositivas e usa sempre a lousa e recurso visual para explicar o assunto, e justifica que “a disciplina um pouco também exige isso”.

Passa para os alunos, no começo do curso, uma bibliografia que contém referências que serão usadas como obrigatórias em classe e outras que ficam como leitura adicional. Mas avalia que nem todos os alunos fazem as leituras como deveriam.

Quanto ao uso dos textos, diz que evita “fazer uma aula do tipo explicando o texto, eu uso conceitos do texto”. Considera que explicar o texto com a leitura literal do mesmo em classe “desestimula, porque afinal de contas, você está subestimando a inteligência dos seus alunos”.

Ao abordar o conteúdo, indica que o contextualiza historicamente e situa “as várias correntes de pensamento que a gente já fez até chegar hoje em dia”.

Relata que na sua área se trabalha muito com dado, “é coisa do método científico mesmo, você ir para um dado, olhar, partir em pedacinhos, olhar os pedacinhos”. Então, diz que procura trabalhar privilegiando o raciocínio do aluno, a capacidade de avaliar, fugindo da “decoreba”. Em sua opinião, trabalhar com a língua é fascinante e complicado ao mesmo tempo, “porque os alunos trazem do 2º grau essa ideia de que a língua é aquilo que tá lá prescrito na gramática”.

Além dos dados de português, leva dados de outra língua, que é seu objeto de pesquisa, para sala de aula. Avalia que essa comparação “abre a cabeça do pesquisador de língua” e que para ensinar, o professor consegue trabalhar melhor ao reconhecer as estruturas da própria língua.

Diz que na sua disciplina procura fazer a ponte da teoria com o ensino ao questionar os futuros professores sobre como vão usar aquela teoria na sala de aula para ajudar o aluno. Percebe que muitos alunos já são professores “e é muito comum que eles tragam experiências da sala de aula para discussão [...], eles trazem essas experiências como professores e também como pais de alunos”. Uma discussão sobre a condição do aluno-professor na licenciatura apontando sua contribuição para a dinâmica das aulas nos cursos na universidade pode ser encontrada em Costa (2005, p. 53),

[...] a presença em sala de aula de alunos com experiência docente contribui para as discussões e a dinâmica das aulas, como afirma a entrevistada, isso ‘*dinamiza mais*’ e permite ‘*mexer melhor nesse processo*’. O entrevistado do curso de matemática comenta que os alunos-professores aproveitam as ‘*brechas nas aulas*’ para trocar

experiências sobre a prática, pois o contato entre os pares é mais informal e beneficia aos que ainda não têm contato com a sala de aula.

Em relação à avaliação, Vilaní afirma que gosta de substituir a prova por trabalhos sempre que é possível, “só que às vezes eles têm um pouco de dificuldade [...], mas a dificuldade vem do fato de que, hoje em dia é muito comum você pedir um trabalho e receber um trabalho da internet”.

Para certificar-se da autoria do aluno, explica que, “são trabalhos feitos em casa, com prazo pra fazer e tudo e são acompanhados por uma entrevista, o que garante a autenticidade da autoria”. Avalia que os alunos temem um pouco a situação de passar por entrevistas, “então, às vezes uma coisa que é pra facilitar acaba complicando ainda mais”.

Relata que faz provas, que são três avaliações durante três unidades e comenta que, é “prova, provinha de responder na hora assim, sem olhar pro lado e tal”. Na aula seguinte entrega a prova corrigida, “pra pegar ainda aquelas coisas frescas na cabeça, porque se você deixa um mês depois, o aluno nem lembra mais, pega a prova joga lá na gaveta e esquece”.

Faz correção oral da prova em classe com os alunos e afirma que, depois da correção em classe, os alunos terminam descobrindo que não se saíram bem. Diz que nesse momento, o comentário do aluno é sempre o mesmo: ‘nossa, tava fácil a prova, e eu é que não...’ Considera que na elaboração das provas, busca levar o aluno a raciocinar e tenta fazer o mais fácil possível e considera que, “mais fácil que isso não existe. Mas, enfim...”

Afirma que tem a preocupação de elaborar suas provas em coerência com a forma como o conteúdo foi trabalhado durante a unidade, ou seja, privilegiando o raciocínio, o pensamento crítico, a capacidade de avaliar, “então eu procuro elaborar provas que realmente cobrem deles isso”.

Cobra em suas avaliações aquilo que considera “o mínimo que a pessoa precisa saber para avançar” e pondera que, a disciplina é pré-requisito para outra, que também é ministrada por ela, e que são disciplinas importantes no curso, “então, se o aluno não tiver condição, não tiver aprendido mesmo, ele não passa não”.

Ao indicar a necessidade dos mínimos para a aprovação, Vilaní informa que leva em consideração nas respostas que as mesmas sejam bem escritas, que justifiquem e mostrem o caminho percorrido pelo aluno, para que ela possa perceber o processo de raciocínio dele. Como explica,

Que a resposta seja um pequeno texto, um parágrafo, mas que seja bem escrito, [...] tem que justificar, mostrar todo o caminho, citar exemplo, quanto mais explicadinho melhor, porque é isso, você quer ver qual o caminho que ele percorreu, o processo de raciocínio dele, é isso que interessa na avaliação, eu acho.

Ressalta que aprova por mérito e que é bastante rígida nesse aspecto, se o aluno não atingir aquele mínimo estabelecido ele é reprovado.

Relata um fato ocorrido, quando num semestre trabalhava com três turmas e em uma das turmas, exceto os que foram reprovados, os outros alunos foram para prova final. E que nessa situação, os alunos “fizeram uma ótima prova, realmente se dedicaram a aprender tudo que tinham feito corpo mole durante todo o semestre”. Uma aluna foi reprovada, “porque não tinha condição mesmo”. Os outros, ela salienta que foram aprovados por mérito, “porque eu sou bastante rígida nesse sentido, eu acho que não dá pra fazer progressão continuada não”.

Na avaliação que faz do seu trabalho, considera que dá o seu recado. “Eu faço da melhor forma que eu posso, que eu consigo, e tem sido bem aceito, mas eu acho que por outro lado, a gente não deve nunca estacionar.”

Em relação à aula, afirma que tenta imprimir o caráter de uma conversa, sem desconsiderar o *mise-en-scène* da sala de aula, e nesse aspecto, ao comparar esse espaço a um teatro onde o professor representa um papel e onde ele deve compor bem seu personagem, indica que o momento da descontração, o momento de *link* com a sua turma, é parte da sua aprendizagem na composição da sua personagem professora. Uma personagem que deve buscar afinidade com o público para mais fácil se fazer entender.

E que compreensão, essa “personagem em construção”, evidencia em relação ao seu “público”? No Quadro 5 será apresentada a percepção de Vilani acerca do aluno na universidade, seu papel e importância no ensino e também na sua aprendizagem da docência.

Quadro 5 – Observações sobre o aluno e sua formação

- Avalia que cada aluno tem um potencial muito grande e pode exprimir esse potencial numa disciplina que não seja a sua.
- Percebe a presença de um ou dois alunos que se destacam nas turmas e “*puxam*” a classe, aqueles que lêem tudo.
- Considera que o aluno deve procurar superar suas dificuldades na aprendizagem do conteúdo.
- Avalia que o Colegiado assume um papel protecionista, em relação aos alunos que se atrasam, que ficam irregulares. Ressalta que a preocupação do curso deve ser com o aluno regular, que estuda, não atrasa o curso, forma em tempo.
- Em geral, na relação com os alunos, acha que deve ser cuidadosa, para que os mesmos não extrapolem os limites, para “*não ficarem muito folgados*”.
- O aluno é importante nas aulas, faz “*link*” com outro aluno, mais do que o professor.
- Percebe, principalmente em turmas pequenas, que os alunos contribuem para a turma andar junto, ajudam os colegas.
- Avalia que os alunos têm bastante resistência a fazer pesquisa acadêmica, porque julgam que não irão precisar para dar aula na rede estadual ou municipal, e ela estimula essa experiência porque acha que é importante para a formação profissional.

Fonte: Entrevista

Diz que o aluno desempenha papel “importantíssimo, pois o aluno tem um link com outro aluno muito mais do que o professor”. Relata que, muitas vezes, diante de uma pergunta que ela procura responder para um aluno, os outros participam, “então você vê que eles estão empenhados em fazer a turma andar junto, sempre que tem um colega que não conseguiu entender alguma coisa, eles procuram ajudar”.

Informa que no momento está com turmas pequenas e considera que isso é muito bom, porque “você acaba podendo dar assistência mais individualizada e a turma fica mais unida, [...] tem esses laços mais de afetividade e tem esse sentimento de querer que todo mundo caminhe junto”.

Observa que nas turmas “tem um ou dois alunos que são aqueles que puxam o resto, os que sentam na frente, aqueles que leem tudo, aqueles que fazem realmente perguntas, perguntas interessantes e pertinentes, é ótimo isso!”. Aprecia quando o aluno se antecipa no assunto levantando questões, “porque você vê que o aluno tá acompanhando o raciocínio, consegue prever o próximo passo, então eu acho muito importante”.

Em relação à sua condição de ser uma professora jovem, Vilani conta que,

[...] às vezes, eu me sinto numa posição um pouco desconfortável, assim, pelo fato de eu ser mais nova, por exemplo, isso é uma vantagem e às vezes uma desvantagem, por que as pessoas [...] Eu tenho muitos alunos que são mais velhos que eu, isso às vezes, cria uma proximidade que muitos professores não gostam. Mas eu acho bastante interessante, assim, essa coisa que eu tava te falando antes, eu gosto de levar a aula como se fosse uma conversa.

Avalia que essa proximidade na relação com o aluno é interessante, mas “tem que tomar muito cuidado, assim, pra eles não ficarem muito folgados”. Pensa que deve dar o limite para os alunos não confundirem as coisas e cita como exemplo, os mesmos acharem que podem pedir, por exemplo, para ela mudar o dia da prova.

Vilani considera que na UESB há uma preocupação maior com certas dificuldades que os alunos apresentam e que, diante disso, os alunos ficam acomodados, como, entre outros, no caso dos alunos se acomodarem na dificuldade em ler numa segunda língua. Ela salienta que

[...] aqui a gente tem essa preocupação maior com o aluno e, às vezes, eles abusam um pouco da bondade e aí chora, esperneia, fala que não consegue, falam ‘não, mas eu tive uma formação muito ruim, porque não é culpa minha’, mas no fundo, o mundo é muito cruel mesmo, muito injusto.

Em sua opinião o Colegiado de curso deveria dar independência para o aluno gerir sua vida acadêmica, sem assumir uma posição protetora. Comenta que lhe causou estranheza na instituição essa proteção “maternal” do Colegiado,

[...] você vê alunos que, primeiro não conhecem a grade curricular, não lêem as resoluções, e que chegam lá pra reclamar e o Colegiado fica ajudando de uma maneira que vai atrapalhar todo o andamento do curso por causa de dois, três alunos que tão fora de fase, que perderam a disciplina, que tão irregulares porque faltaram.

Considera que os alunos devem ser mais responsáveis, ter autonomia e que o curso deve se ocupar dos bons alunos, “aquele que estuda, que forma em fase, que não atrasa o curso”. Salienta que o curso é interesse do aluno e que o Colegiado não pode “nunca prejudicar um aluno que está regular, em prol de outro que está irregular”. Avalia que essa posição do Colegiado “acaba incentivando os alunos a ficarem relapsos”.

Quanto à compreensão do que sejam os percursos de cada aluno, as dificuldades, as condições favoráveis ou não para os mesmos estarem na universidade, as dificuldades que enfrentam os alunos que já são professores para concluir sua qualificação, a perspectiva de Vilaní é de ênfase no mérito individual.

Avalia que os alunos trazem do ensino médio “muitas deficiências” na leitura e na escrita, e considera que o envolvimento na atividade de pesquisa “no mínimo vai melhorar sua leitura, sua escrita e sua gramática”. Ela compreende, da perspectiva da pesquisa acadêmica, que poucos alunos podem se tornar pesquisadores, mas avalia que a pesquisa é importante para formação e lida com a resistência dos alunos, que argumentam que não irão precisar da pesquisa para atuar na rede de ensino pública ou privada.

Numa tentativa de síntese dos elementos apontados nos quatro focos, serão destacados os principais aspectos que marcam a docência da professora Vilaní.

- Aprende com o aluno a respeito de si e sobre o trabalho que desenvolve;
- O ponto forte na sua atuação é o conteúdo específico e a concepção do ensino como processo sistematizado de transmissão de conhecimento, destacando que enfatiza a compreensão;
- Sua formação e seu ensino são influenciados pelo seu vínculo com a pesquisa. Busca estabelecer relação entre a pesquisa e o ensino, e considera que essa ponte ajuda na compreensão e aprofundamento da área específica;

- Indica uma percepção aprofundada da sua disciplina, as especificidades e exigências, a importância da mesma para a formação do professor de Língua;
- Considera que procura atender às especificidades da licenciatura, e enfatiza que o professor precisa saber, indicando ênfase no conteúdo específico e entende que o domínio do mesmo contribui para a competência do professor;
- Revela certa intransigência em relação a esse aspecto da sua docência, a ênfase no conteúdo específico, e demonstra seu cuidado na recepção do conhecimento: prova, correção da prova, trabalhos, entrevista, diz que exige resposta detalhada, bem construída;
- Concebe que o aluno é o responsável pelo próprio desempenho, talvez uma visão “tradicional”, pois não enfatiza o contexto, aspectos culturais, sociais e econômicos;
- Prioriza o diálogo, mostra uma postura de proximidade com os alunos, embora mantenha a preocupação em estabelecer limites na relação pedagógica, para que os mesmos não ultrapassem aquilo que ela definiu para o encaminhamento geral da disciplina.
- Revela atenção às aprendizagens da profissão que se fazem cotidianamente na sua relação com os alunos, com os colegas, na gestão das aulas, entre outros.

3.2 Professor Ricardo

“saber a matéria eu acho que é muito fácil! [...] a manipulação do conhecimento, é que é o essencial.”

Ricardo fez licenciatura em Ciências com habilitação em Matemática e atua há 10 anos como professor na universidade. No ano seguinte ao término da sua graduação, iniciou a docência no ensino superior, na licenciatura. Relata que foi após esse ingresso que fez uma especialização, “na parte de matemática pura”.

Avalia que o curso de graduação que fez tinha preocupação com a formação para o ensino e salienta que “realmente era um curso de licenciatura [...], eu me senti apto para estar trabalhando com uma turma em sala de aula. Mas hoje, não é essa visão que os alunos têm, e nós professores também [...]”. Avalia que o curso não prepara o aluno para a sala de aula.

Anteriormente à licenciatura, no Ensino Médio, fez Habilitação para o Magistério e o curso de Adicionais em Alfabetização¹⁰, ambos em nível médio. No final da graduação já começou a atuar como professor no ensino fundamental em escola pública e particular, experiência que durou três anos e que abandonou depois de algum tempo atuação paralela na universidade, porque percebeu “que não tinha condições de conciliar”.

Relata que não houve influência familiar na sua escolha pelo magistério, pois as referências que tinha não eram favoráveis. Informa que sua mãe era professora e que ela abandonou a atividade docente por não gostar da mesma. Também teve uma tia que, em sua opinião, não era uma boa professora.

Diz que não fez opção pelo magistério de imediato, não seria sua primeira escolha, mas suas condições econômicas na época não eram favoráveis ao ingresso em cursos que o levassem a outras profissões.

Lembra a experiência de ter começado a se envolver com a atividade de ensinar, ainda cursando a 8ª série, quando formou grupos com os colegas de turma para ensinar conteúdos matemáticos e no ano seguinte já tinha um lugar específico para isso na sua casa, o que lhe garantia uma remuneração. Nesse momento, a docência surge para ele como uma forma de obter ganhos financeiros. Começa a perceber que “tinha alguma habilidade nesse sentido”.

Relata que durante o Curso de Adicionais em Alfabetização teve certeza que poderia ser professor, que essa seria uma atividade que ele poderia exercer e embora não especifique melhor esse processo, refere-se a algo que aconteceu em classe e que propiciou essa descoberta.

Diz que percebeu que tinha características que o fariam caminhar nessa direção e pensou: “ah, eu quero a sala de aula! [...] vale a pena ser professor! [...] eu posso ser professor sem nenhum problema”. Talvez essa descoberta possa estar relacionada com aquele momento de sua vida, com o curso de magistério feito anteriormente, com as possibilidades profissionais que se apresentavam, com as suas condições objetivas de escolha, com outras questões de caráter mais particular e subjetivo; ou, talvez, tenha se criado um espaço interno para perceber a profissão de forma diferente de até então.

Esclarece, porém, que essa descoberta de que poderia ser professor, não representou para ele uma escolha e diz que, “na verdade, se naquele momento eu pudesse fazer o curso de engenharia, se eu pudesse ser arquiteto, eu seria, e não um licenciado em

¹⁰ Aprofundamento de estudos nos moldes de curso de especialização após a conclusão do Ensino Médio profissional

Matemática”. Parece que, naquele momento, para ele, o magistério se colocava como uma opção inferior diante de outras carreiras.

Ricardo diz que ama a profissão, “[...] amo demais ser professor, é muito bom!”; que gosta de estar na universidade trabalhando com formação de professores e mantém o desejo de permanecer na profissão, “[...] acredito que eu vou ficar o resto da minha vida!”, embora, se pudesse optar, “faria Artes Cênicas, alguma coisa mais relax”.

Relata que na graduação teve dois professores que foram referência para o tipo de professor que desejava ser. Para ele, uma dessas referências era negativa, e o descreve como aquele professor que os alunos tinham queixas, que não organizava sua aula e não tinha contato com o aluno, “era uma coisa distante, era o professor no seu espaço e o aluno no dele”.

A outro professor, a referência positiva, é descrito por ele como aquele professor que tinha simpatia, boa comunicação com os alunos, era organizado, sabia “o momento certo para cada coisa, ele não se perdia em momento nenhum durante a aula”. Esse, ele admirava e buscou se espelhar na sua atuação.

Ressalta que a organização da aula e a relação com o aluno foram aspectos importantes para essa admiração. Avalia que a compreensão fica bem melhor quando a relação entre professor e aluno é de simpatia.

Nos últimos três anos coordena um projeto de extensão voltado para o ensino nas escolas, apoiando professores e alunos, possibilitando suporte nas dificuldades encontradas no processo de ensino e aprendizagem da matemática nas escolas, “[...] pra ver como anda a docência, pra gente preparar, organizar material pra ajudar, auxiliar. [...] a gente faz atividades para ver como está sendo a compreensão dos alunos e com essa compreensão trabalhar também com os professores.”

Informa que as ações do projeto dão retorno para o próprio curso na medida em que muitos docentes da rede pública são ex-alunos e que, através do projeto, há certo acompanhamento desse profissional formado pela instituição, “muitos professores hoje, a maioria, foram nossos alunos”. E complementa, informando que nesse projeto

Já tem até trabalho com a turma de calouros que acabou de entrar, para ver, exatamente, quais são as dificuldades que eles enfrentam (em termos do conteúdo) logo, que é pra começar desse momento e, depois que ele sair, se isso foi resolvido, em que a gente pode auxiliar na atividade do docente.

Através desse projeto, no contato com os diretores escolares, percebeu que falta aos novos professores preparação para a vida na escola, para a relação com os alunos, para as atividades a serem desenvolvidas, falta “compreender realmente essa profissão”.

Destaca como uma dificuldade que enfrenta no seu trabalho os questionamentos dos alunos de outras licenciaturas nas quais atua, sobre a razão de estarem estudando a sua disciplina. Julga que caberia a cada Colegiado o esclarecimento aos alunos sobre a importância e a necessidade de cada disciplina na formação. Seu relato indica a compreensão de que essa justificativa cabe ao Colegiado, através do projeto do curso, e não à própria disciplina.

Ricardo discute suas práticas, informalmente, com duas colegas com quem tem maior contato e afinidade, na perspectiva de comentários, mas que isso contribui para pensar nas atividades e na adequação ou não das mesmas, como diz, “ajuda na nossa prática”. Ele declara que, no cotidiano, costuma agir em função do que acredita que seja o mais adequado.

A experiência relatada possibilita pensar na falta da formação continuada para a docência na universidade, na falta de espaços para o docente refletir sobre suas experiências, suas aprendizagens, suas necessidades. Essas lacunas podem impedir que muitos elementos da docência dos professores sejam modificados, potencializados ou redimensionados. Como se expressa esse professor, “Você vai aprendendo, realmente, com o tempo; quando você aprende [...] já passou muito tempo”.

Diz que nunca participou de nenhum evento em que se discutisse a prática docente na instituição e avalia como negativa a postura, em sua opinião, muito comum, do professor ignorar os resultados do seu trabalho, as consequências da forma como desenvolve a sua docência, a necessidade da discussão sobre as suas práticas. Relata que “[...] quando há problemas, queixas de aluno referente à forma de trabalho do professor, apenas se comunica a ele, não dá nada, não se resolve nada, não se pergunta o que é, como ele está trabalhando, o que se pode melhorar, nada.”

Reporta-se a uma avaliação que os Departamentos costumam realizar com os alunos ao final de cada disciplina para avaliar como foi o trabalho desenvolvido pelo professor e aponta que esses dados deveriam ser levados em consideração “pra ver o que se modificar no professor e fazer um comparativo”. Argumenta que

Existem professores que são avaliados muito bem em tal tópico: ‘- ah, então, o que é que ele faz, o que ele tem para propor?’, ou seja, fazer uma aplicação interna (no próprio departamento) do que você (cada professor) tem de bom para me apresentar. [...] Não, cada um determina uma forma de trabalho e fica naquilo eternamente [...].

Diz que é muito exigente consigo mesmo e por isso não considera que faz além do que deveria na sua prática. Avalia sempre que faz o que “tinha que ser feito”, nada mais. Considera que suas práticas “são muito comuns e são aceitas como se fosse algo além do normal”. Percebe que as pessoas avaliam positivamente o seu trabalho e “não observam que eu não sou tão empolgado como deveria [...]”. E arrisca, “Eu acho que eu sou um pouco de artista!”

Lidando com múltiplas exigências e em processo dinâmico de construção de modos de ser no exercício da docência, quais aprendizagens se destacam nesse professor que intui a sua condição multifacetada que o aproxima do artista? É o que se apresenta de forma sintetizada no quadro a seguir.

Quadro 6 – Aprendizagens vivenciadas na docência

- Em função da experiência ao voltar a ser aluno na pós-graduação e sentir dificuldades na sua aprendizagem, percebeu que precisava rever suas práticas.
- Aprendeu a olhar o aluno e suas dificuldades com maior compreensão.
- Avalia que é importante o aluno ter certa abertura e disposição para aprender e desenvolver habilidades para a docência. Fala de certa predisposição para o ensino.
- De sua experiência no curso de magistério, diz que a mesma foi importante e guarda lembranças: a primeira participação em sala de aula, elaboração de material.
- Revela sua dificuldade de iniciar uma nova turma e as estratégias que desenvolve para lidar com essa dificuldade antes de ministrar a primeira aula em cada semestre.
- Considera que cada curso tem um perfil, que as turmas são diferentes, então, ele já consegue se planejar a partir da leitura que faz de cada turma.
- Aprendeu que o planejamento é maleável e que o professor deve estar preparado para improvisar.
- Aprendeu com os alunos a ser mais flexível, ter prazer com a atividade de sala de aula, lidar com características suas, pessoais.
- Avalia que o professor é referência e diz que esse é um aspecto da sua vida na docência que considera ser muita responsabilidade.
- Considera que o professor iniciante enfrenta e conhece uma realidade que muitas vezes não vai lhe permitir experimentar, inovar, e isso o desencanta.

Fonte: Entrevista

Relata, como uma experiência marcante, a situação de voltar a ser aluno ao cursar a pós-graduação *stricto sensu*, e não conseguir dar prosseguimento à sua qualificação, em função de algumas dificuldades que enfrentou no domínio de uma língua estrangeira. As atividades, as leituras, os assuntos abordados, exigiam certa fluência e ele foi obrigado a interromper.

Classifica essa experiência como “horível!” e relata que mais de 50% da turma desistiu pelo mesmo motivo e que, a cada desistência, ele temia que chegasse a sua hora de também desistir.

Segundo Ricardo essa experiência,

[...] modificou muito minha forma de comportamento em sala de aula, minha atitude com os alunos... Eu tinha feito graduação há um tempo e, então, tinha muita coisa que eu não me lembrava, como era esse comportamento do meu professor comigo [...] nesse retorno às aulas (sendo aluno na pós-graduação) é que eu fui verificar que muitas coisas eu praticava, eu não estava na pele do aluno, não sabia como funcionava. [...] percebi o quanto era ruim [...].

Percebe-se que sentiu empatia com a condição do aluno. Diz que pensou: “- Poxa! Realmente o problema é meu e eles (os professores) não estão nem aí comigo [...]”, e passou a ter outro olhar para os alunos que sentem dificuldades no aprendizado do conteúdo, “[...] hoje muitas das minhas atitudes estão relacionadas com o que aconteceu lá, nesse convívio”. Parece que essa experiência valeu mais que uma possível teoria, e provocou mudanças, como ele diz, “[...] hoje já paro mais, olho mais para o meu aluno como uma pessoa”.

Relata sobre a sua insegurança no primeiro contato com a turma, o começo das relações em sala de aula. Em função disso acabou desenvolvendo estratégias para lidar com essa dificuldade. Por exemplo, sempre procura observar os alunos em outros espaços acadêmicos para intuir a forma de contato com eles, fazer “uma leitura geral” do que irá encontrar.

Com essa estratégia busca controlar seus receios, “[...] eu não conheço o comportamento em sala de aula, mas eu já os vi. [...] já se torna algo familiar”. Nessa situação, parece ter segurança em relação ao seu domínio do conteúdo, seu desafio é iniciar as primeiras relações interpessoais com a classe, sentir-se aceito.

Revela que aprendeu com os alunos a “relaxar mais, fazer com que a minha atividade de sala seja muito mais prazerosa pra mim”. Esclarece que é “muito exigente em horário, muito exigente em datas, muito exigente em tudo, sabe?”. Revela também, que é uma pessoa muito impaciente e inquieta, e diz que não sabe ficar parado.

Essa característica pessoal ele leva para o seu trabalho e, com os alunos, tem aprendido a desacelerar,

Eu acordo e já vem na cabeça [...], e então, eu começo tudo mais tranquilo e parece que acontecem muito mais atividades naquele dia do que se eu tivesse ter que acelerar. Estou bem mais relaxado, as coisas [...], parece que o tempo não passa e aí as coisas fluem melhor.

Ricardo mostra que com o tempo passou a compreender as diferenças nos perfis dos estudantes das várias licenciaturas, “[...] hoje já compreendo: turma de Geografia que é diferente de Biologia, que é diferente de Matemática, que é diferente de Pedagogia.

Então, são essas mudanças que a gente vai aprendendo com tempo”. E ressalta: “Mas o calafrio do primeiro dia continua existindo!”

Ricardo exemplifica esses diferentes perfis, destacando que há turmas questionadoras, turmas que aceitam mais o que o professor propõe, outras que precisam de provocação, outras como Pedagogia, que ele exemplifica dizendo que “tudo deles está relacionado [...], tudo tem fundamento! [...] é um controle, tudo controla na gente.”

A partir do que considera que deve ser um professor, avalia que cumpre seu papel. Em sua auto-avaliação, considera-se “um professor bem aceitável, por dar conta da minha atividade. Mas acho que o que eu faço é a minha obrigação!” e pondera:

[...] porque, se eu organizo bem, se eu preparo meu material, se eu tô com tudo em dia, se eu tenho uma comunicação boa com meus colegas, com meus alunos, então, eu acho que esse que é o meu papel. [...] Eu sou apenas ‘o professor’, para ser bom teria que acrescentar algo além [...] fazer o que faço com mais desejo, com mais empolgação!

Observa que o interesse do aluno pela disciplina que ensina relaciona-se com a possibilidade ou não de aplicação da mesma, e que o grau desse interesse varia de acordo com o semestre em que a mesma é oferecida em cada curso: quanto mais inicial, mais difícil do aluno aceitar e compreender sua importância.

Compreende que algumas pessoas teriam certas características pessoais mais favoráveis à docência, “[...] vem de alguma forma aberto para isso”, e que tais características se juntariam às ferramentas oferecidas pelo curso, “[...] o curso lhe dá direções...”.

Em sua opinião, essa abertura fará diferença na forma desse aluno ser profissional, e que tal abertura potencializa as chances dessa pessoa exercer e se desenvolver na profissão. “Porque se tiver um empecilho, se ele colocar barreiras, não vai à frente mesmo!”. E exemplifica: “Não adianta, hoje, eu entrar no curso, fazer muito bem feito o curso de Direito, que não serei um ótimo advogado [...]”.

Seu relato indica a compreensão de que não é apenas a formação acadêmica que influenciará na constituição do profissional docente, mas também suas características pessoais e de vida. A literatura mostra que essa constituição ocorre num processo complexo e contínuo, em que se torna impossível determinar o grau de influência de cada elemento.

Ao refletir sobre o que é fonte de prazer na sua atividade, Ricardo destaca os aspectos relacionais “[...] essa relação com as pessoas já me dá prazer”, a dinâmica de trabalhar sempre com turmas diferentes a cada semestre, e ter um papel que lhe permite destaque no cenário, “[...] onde eu sou o foco da atenção...” lhe propicia satisfação.

Evidencia que esse sentimento de prazer se realiza no imediato, na dinâmica do convívio com os alunos e, também, posteriormente quando encontra ex-alunos e os mesmos comentam que o que ele ensinou foi importante, foi útil.

Reconhece que é interessante quando o aluno aponta as contribuições do seu trabalho, “É bom! Mas [...] é aquela coisa, exige demais de você pra que você tenha um bom retorno. Eu tenho procurado fazer isso, mas [...] muitas vezes cansa [...]”.

Considera que o nível de exigência da profissão docente é alto e que isso é motivo de estresse. Em sua opinião, outras profissões são mais simples. Diz ter trabalhado em banco e considera que é “tranquilo, não tem atividade para casa, você não precisa estar atualizando muito, muito mais simples”.

Percebe que na docência o professor é observado pelo aluno e essa condição impõe uma responsabilidade que não se compara a outras profissões. “Então, por ser referência, eu acho que pesa muito”. Parece que a sua preocupação é constante, “[...] tudo que você faz o aluno observa”.

Ensinar é uma atividade que se realiza abarcando dimensões objetivas e subjetivas e ele aponta sua compreensão de que o professor ensina em vários aspectos, “sua forma de agir, de se comportar e no conteúdo”. Destaca que, o que ensina e a forma como ensina, é um aprendizado da sua experiência de dez anos na universidade.

Aprender a ensinar é um processo complexo, contínuo, constituído de conflitos, ambiguidades, subjetividade e objetividade. Aprender a ensinar como formador de professores talvez acrescente a esse processo algumas especificidades, alguns desafios e, talvez, maior complexidade nas escolhas a serem feitas.

No quadro a seguir serão apresentadas as prioridades que Ricardo estabelece ao atuar na formação inicial de professores.

Quadro 7 – Prioridades na atuação com a formação inicial de professores

(continua)

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Considera que um professor deve entender as origens e como se estrutura o conhecimento que ele ensina, entender o porquê do método dá segurança pra trabalhar no ensino dos conteúdos da matemática, • Mas pensa que esse domínio do conhecimento é pouco no conjunto do trabalho da docência, considera um componente de fácil aquisição. • Considera que, no trabalho do formador, ensinar o conteúdo da área específica não é o mais importante, e sim o comportamento do formador como professor, a maneira como esse conteúdo é tratado. • Pontua que sua exigência no curso de matemática é maior, pois o conteúdo da sua disciplina faz parte do conteúdo da área de formação dos alunos. • Considera que o aluno precisa compreender o que é a profissão de professor, ser apresentado à profissão docente. • Relata que os alunos vão para sala de aula sem compreensão do que possam encontrar por conta de que o curso não tem um enfoque direcionado para a licenciatura. • Aponta que na formação inicial deve haver espaço para refletir sobre a escolha profissional. |
|--|

(conclusão)

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Relata que em termos de conteúdo específico, os alunos de Matemática e outras licenciaturas, têm saído com uma bagagem boa, o problema é a preparação para a sala de aula. |
|--|

Fonte: Entrevista.

Ricardo avalia que o curso de Matemática não tem enfoque claro para preparar o aluno para a sala de aula, não atende aos alunos que já atuam como professores e que esses questionam sobre a formação oferecida no curso, pois “eles estão vendo que, realmente, não tá com esse enfoque [...]”. Também percebe que o aluno sem experiência docente vai para a sala de aula “sem saber o que vai encontrar; a dificuldade que vai existir; como se comportar [...]”.

Evidencia que a questão do direcionamento do curso está colocada também para os professores, e aponta a alternativa encontrada ao informar que existe no seu Colegiado uma proposta para criar o bacharelado em Matemática, “[...] pra ver se realmente separa uma coisa da outra e faz um enfoque mais direcionado”.

Para Ricardo um fato que tem influenciado para o curso ter hoje mais características de bacharelado, é a qualificação de mestres e doutores em Matemática pura, que traz outra configuração para o Colegiado e deixa em segundo plano a preocupação com a formação para ensinar. “Porque hoje nós temos muitos doutores e mestres em matemática pura e a preocupação deles é preparar o aluno pra fazer o mestrado e aí foi o grande problema nos últimos tempos [...]”.

Considera que na formação inicial o aluno deveria ser levado a refletir sobre a escolha profissional que está fazendo. Pondera, “[...] aqueles alunos seus estão sendo preparados pra serem futuros professores, não é? Então, é compreender realmente essa profissão...”. Em sua opinião a formação inicial deve contribuir para que o aluno perceba “[...] se a escolha que ele fez foi adequada. E se não foi, quais são os empecilhos, o que interfere, e mostrar pra ele que há possibilidades de mudança para a vida profissional dele.”

Compreende que desde o início do curso os alunos devem relacionar teoria e prática, e cita como exemplo, a experiência dos alunos de Medicina que iniciam as práticas logo no começo do curso. Afirma que, “[...] precisava intercalar muito mais essa prática desde o início dele aqui, do aluno aqui. Vamos também, levar logo no início, nossos alunos de licenciatura pra sala de aula, pra vivenciar [...]”

Nessa perspectiva, de “trazer o real”, Ricardo afirma

[...] Eu continuo dizendo assim, que o que se aprende é realmente depois, mesmo, na prática. Então, deveria praticar mais [...]. Desde o início, levar mais esses

professores em sala de aula, observar, fazer análises de atividades de outros profissionais. [...] Isso deveria ser desde o início, constante. Pra quando ele sair já ter uma visão muito maior. Claro que não vai compreender tudo, mas vai poder tomar atitudes em relação a algo que ele já viu antes.

Compreende que, “[...] mesmo com todas essas atividades [...]”, o aluno vai passar por um impacto e observa que “[...] quando chega, realmente, o momento de estar na sala de aula, acho que tem um... essa mudança é muito drástica pra eles...”.

Considera que os alunos precisam refletir sobre a dinâmica das relações dentro da escola; sobre “o que é ser professor e o que é que espera ele na escola”; compreender os desafios da profissão que irão exercer. Enfatiza: “E precisa dos quatro anos, não dá pra fazer isso só no final, que é o que é feito na licenciatura hoje. Não tem como.”

Percebe que o curso que tem uma compreensão maior das questões relativas à docência é o curso de Pedagogia e, que, em alguns cursos nos quais trabalha, o enfoque é para a pesquisa. Cita o exemplo do curso de Biologia que “é um curso de licenciatura, mas não são preparados pra ser professor”.

Entende a importância do conhecimento específico e procura ser mais exigente nas turmas do curso de Matemática, explicando que estas terão o conhecimento da área como instrumento de trabalho, “Claro, porque um profissional que vai pra sala ele deve ter um conhecimento muito além do que o próprio aluno. Ele tem que entender suas origens, como funciona. [...] ele tem que saber isso. Mesmo que ele não vá trabalhar, explicar para o aluno [...], mas ele sabe [...]”.

Mas entende que o domínio do conhecimento não é o principal aspecto da docência, “isso é pouco para o trabalho de docência [...]”. Reconhece a importância do conteúdo específico, mas diz que, “saber a matéria eu acho que é muito fácil!”. Enfatiza que a transformação desse conteúdo, “[...] a manipulação do conhecimento, é que é o essencial”.

Nesse sentido destaca a importância do exemplo que o formador oferece em classe, como diz, “[...] eu acho que essa é a preparação da licenciatura, é o comportamento seu como professor [...]. Que eu tenha essa habilidade do conteúdo, que a pergunta que ele (o aluno) faça, independente da ordenação que ele coloque, eu consiga organizar as ideias [...]”.

Seu relato indica sua compreensão de que na formação é importante o formador estar aberto e preparado para vivenciar com o aluno o trânsito e a diversidade no trato com o conhecimento; vivenciar na sua docência, aspectos que são importantes serem adquiridos e incorporados pelo futuro professor ao ensinar como profissional.

Diz que abre espaço para que os futuros professores compreendam, por exemplo, que existem diversos caminhos para a aprendizagem de um conteúdo, e se preocupa com essa questão porque acredita que “[...] ele também precisa aceitar isso do aluno, ele precisa mostrar que há formas diferentes. [...] porque nem todo mundo compreende da mesma maneira que você fala.”

Sobre os contextos adversos, difíceis de empreender mudanças, onde os alunos recém-formados irão atuar e muitas vezes não poderão estabelecer novas práticas, percebe que para ocorrer mudança “toda uma estrutura deveria ser modificada”. E ainda, que, “todo um entendimento de aprendizagem deveria ser modificado.” Compreende que as condições de trabalho são difíceis e que “[...] A formação sozinha não dá conta. Por isso que ele (o aluno) prefere depois mudar de profissão.” Julga que essa adversidade cansa e desmotiva o professor.

Através do seu relato, Ricardo evidencia suas concepções e as prioridades que elege ao formar futuros professores. No quadro a seguir, alguns elementos que possibilitam compreender a dinâmica que imprime ao contexto das suas aulas, na relação de ensinar e aprender.

Quadro 8 – Saberes e práticas na formação dos licenciandos

- Planeja suas aulas, atividades e avaliações, prepara material, e diz que isso facilita o trabalho e a superação do calafrio no contato inicial com a turma.
- Considera que sua forma de trabalho, sua capacidade de responder às perguntas do aluno, sua capacidade de improvisar, entre outras, ensinam a ser professor.
- Relata que nem sempre é possível relacionar o conteúdo que ensina com a sala de aula na escola básica.
- No ensino da sua disciplina preocupa-se com a capacidade de interpretação do aluno sobre os resultados que são possíveis de serem encontrados. No seu entendimento a compreensão é essencial, precisa ser garantida.
- Destaca que com os alunos de Matemática é mais exigente, em função de que devem se aprofundar na área.
- Relata que enfrenta algumas dificuldades quando propõe que os alunos decidam a forma de trabalhar, percebiam que caminhos podem ser seguidos para se chegar a determinados resultados.
- Avalia que é importante para o futuro professor se abrir para várias formas de se aprender e que essa postura pode ser aprendida com o exemplo do formador.
- Informa que utiliza aulas expositivas quase sempre e pouquíssimas atividades em grupo.
- Diz que faz uma avaliação escrita individual; avalia a prática no laboratório, e também avalia através de uma atividade em grupo.
- Vivencia dúvidas em relação à sua postura diante dos alunos com dificuldades no conteúdo da sua disciplina.

Fonte: Entrevista.

A disciplina que leciona é pontual, não tem continuidade no currículo e é oferecida para vários cursos. Ele avalia que as possibilidades de aplicação dos conteúdos da mesma variam de um curso para o outro e que “[...] não dá para ficar sempre relacionando

essa prática com a teoria. A prática no sentido dele usar como professor, na vida docente dele”.

Destaca, referindo-se especificamente ao curso de Matemática que, não só o conteúdo da sua disciplina “como muitos outros conteúdos que são vistos aqui na graduação, não vão ser praticados em hipótese alguma, em momento algum da docência” no ensino básico.

Esclarece que no curso de Matemática muitas disciplinas são trabalhadas no sentido de entender o porquê, a validade, as provas e demonstrações, um conhecimento matemático que, em sua opinião, é necessário para dar base e compreensão ao futuro professor, mas que não tem relação com a forma com que serão trabalhados os conteúdos da escola.

Avalia que planejar lhe dá segurança e que esse aspecto da docência para ele não apresenta dificuldade, entende que facilita seu trabalho, “ou seja, amanhã eu tenho material, já está tudo organizado, tudo separado, até que ponto eu vou pelo tempo que eu tenho de aula. [...] Me dá segurança. [...] Eu faço isso na minha vida pessoal, então, tem que fazer na profissional porque dá certo.”

Ricardo entende que o planejamento é importante e “é maleável, então, você organiza a aula, havendo alguma interferência você modifica conforme o que vai acontecendo.” Considera que sua capacidade de improvisar, de lidar com os imprevistos, entre outros, ensina o aluno a ser professor. Percebe-se que esse formador atribui importância aos aspectos didático-pedagógicos do seu trabalho, à organização da aula, à seleção cuidadosa do material que utiliza como suporte para o seu trabalho.

Relata que utiliza um determinado autor da sua área como referência nas suas aulas e, de acordo com a necessidade em cada licenciatura, recorre a outros para trabalhar questões mais específicas.

Quanto à dinâmica das aulas informa que “Minhas aulas, normalmente, são expositivas, mínimo, pouquíssimas atividades de grupo”. Mas diz que procura criar situações para “ter a presença do aluno na frente” e compreende que é diferente da sala de aula real, “mas é o inicial pra ver o que pode ser mudado, ser alterado”. Parece que enxerga nessa situação uma forma dos alunos exercitarem um pouco a troca de lugar, de se colocarem no lugar de professor.

Reconhece que tem exigências diferentes a depender do curso em que leciona. Assim, costuma ser mais exigente nas turmas do curso de Matemática, já que estes estudantes estão se formando para ensinar na área e devem se aprofundar mais no conteúdo. Já nas

turmas de outras licenciaturas utiliza parâmetros e procedimentos diferentes, compreendendo que os objetivos são outros.

Ele reconhece que se aprende de modos diferentes, em tempos diferentes. Mostra a habilidade de perceber que o processo de aprendizagem não é o mesmo para todo mundo, como diz, “o professor não pode dar um único caminho [...], nem todos entendem da mesma forma, seguem o mesmo raciocínio.” Enfatiza que,

Você tem que ter essa habilidade e tem que saber que tem essa possibilidade. Porque senão, você prepara o material para a sua aula, você segue aquele roteiro, e o aluno fala: ‘Não compreendi’, e você repete igualzinho e ele continua não compreendendo. Eu tento fazer com que ele entenda essa relação, o professor (na escola), também, não pode dar um único caminho nesse sentido, porque o aluno, também, nem todos entendem da mesma forma, seguem o mesmo raciocínio.

Relata que na sua disciplina procura assegurar que o aluno desenvolva a capacidade de interpretar os resultados que são possíveis de serem encontrados e considera fundamental que os mesmos compreendam as relações que precisam ser feitas na aprendizagem do conteúdo, “saber o que está buscando”.

Apointa que no processo de aprendizagem “alunos cometem muitos erros” e entende que erros de cálculos podem ser revistos, compreende que “isso a gente conserta com máquinas [...]. A fórmula tá dada. Inclusive tem muitas máquinas que utilizamos que já tem a fórmula embutida, a gente joga valores e ela dá o resultado final.” Destaca que, principalmente com os alunos de outras turmas, não tem muita preocupação em que o mesmo decore fórmulas.

Expõe sua preocupação em assegurar a compreensão do aluno ao ressaltar que “[...] o erro da compreensão do que você tem na mão, isso não dá pra consertar com máquina”. Esclarece que a proposta do trabalho que desenvolve na disciplina “[...] é você tirar conclusões, tomar iniciativa [...]. Isso é o que eu priorizo”.

Revela que essa forma de trabalho encontra resistências no aluno, “A maioria não quer, não aceita isso, quer que seja tudo igual, tudo formal...”. Seu relato evidencia que o seu aluno prefere a segurança de um caminho único, definido pelo professor, para chegar ao resultado, e diz que solicitam sempre: “[...] faz só isso, não precisa ter muito, não”.

Ricardo avalia que conduzir o trabalho na disciplina abrindo espaço para que os alunos exercitem caminhos variados para chegar aos resultados, acarreta maior dificuldade para ele no que se refere à avaliação, e diz “[...] fica até mais difícil para mim porque está todo mundo diferente, mas eu quero, realmente, que você tome a iniciativa [...]”.

No que se refere às formas de avaliação, afirma que “[...] obrigatoriamente, faço uma atividade individual escrita”. Diz que precisa dessa compreensão sobre o percurso de cada aluno na disciplina; avalia também a prática no laboratório, o uso do programa, e ressalta que, no começo da disciplina, “[...] tem gente que não sabe nem ligar o computador”. Ao avaliar essa prática, considera o quanto o aluno caminhou do que ele sabia para o que ele sabe agora, as habilidades que desenvolveu.

Destaca que costuma avaliar dessas três formas, atividade escrita individual, apresentação em grupo e a prática no laboratório, mas que dependendo da turma, isso pode ter alguma variação.

Pontua que no começo da disciplina alunos de outros cursos, que não o de Matemática, começam a questionar a utilidade da disciplina e a primeira pergunta que fazem é “pra quê eu quero isso?”. Observa que, em sendo uma turma de calouros, como no curso de Geografia, que oferece a disciplina no primeiro semestre, a ideia do aluno é “[...] vim aqui pra estudar Geografia e não pra fazer cálculo, não apresentar gráfico, não fazer análise de dado [...]”.

Explica que a disciplina dá suporte aos trabalhos que os alunos desenvolvem no curso: monografias, relatórios, apresentação de dados quantitativos e que, no final, ele faz uma avaliação em grupo, com apresentação de trabalhos em classe. Nessa apresentação, segundo relata, o grupo demonstra a utilização dos conhecimentos adquiridos na disciplina, o aluno vai responder à pergunta que fez no início, como se expressa Ricardo, “[...] vamos agora, você me dizer pra quê você quer isso”.

No acompanhamento que faz dos seus alunos, relata que vivencia a dúvida em relação à postura que adota, de realizar “uma forma diferenciada de trabalho” com alguns alunos em função das dificuldades dos mesmos na aprendizagem dos conteúdos da sua disciplina. Não sabe se está sendo justo com aquele aluno que não apresenta dificuldades e que, por isso, não recebe o mesmo tratamento.

Pensa, se o “correto” não seria encaminhar o “processo mais seletivo” ou, “[...] uma coisa mais unificada”. Percebe-se que não é um processo pacífico para ele lidar com essa heterogeneidade na aprendizagem e com os encaminhamentos que toma para enfrentar a questão.

Questiona a exigência de quantificação do desempenho do aluno e diz que “[...] é muito difícil pontuar!”. Essa cobrança, em sua opinião, “[...] atrapalha a fazer uma avaliação correta, coerente, adequada. Eu acho que deveria só existir aprovação/reprovação, ou, apto ou não apto, não pontuar de zero a dez.”

Entende que para acontecer dessa forma, teria que haver a condição de fazer um acompanhamento “[...] mais próximo de cada aluno”. Assim poderia avaliar a modificação que houve no desempenho do mesmo e, se ele “tem uma compreensão adequada pra poder seguir”. Diante desse dilema considera que existe falha na sua avaliação e julga que precisa “aprender a avaliar”.

Ricardo evidencia que na sua docência se depara com aspectos prazerosos, tranquilos e outros de dúvidas e conflitos; situações em que não há respostas exatas, nem um caminho único de enfrentamento.

Talvez, na maioria das situações enfrentadas pelo professor ao ensinar, o aluno seja o partícipe mais próximo de sua atuação e de sua relação com a profissão e isso ajuda a compreender o valor que este professor atribui à relação com aluno. Elementos que indicam a compreensão desse formador sobre esse aluno e sua formação serão apresentados no quadro a seguir.

Quadro 9 – Observações sobre o aluno e sua formação

- Percebe que parte dos alunos do curso de Matemática já trabalham com o ensino e busca a complementação dos estudos, a graduação.
- Compreende também que para alguns alunos a docência é provisória, já entram na licenciatura sabendo que não vão permanecer na profissão.
- Considera que o aluno que nunca ensinou, não sabe “o que é ser professor e o que é que espera ele na escola”.
- Percebe que o momento de ir para a sala de aula é “*drástico*”. Avalia que isso está relacionado a dicotomia teoria e prática na formação oferecida.
- Considera que poucos alunos estão preparados para o estudo da Matemática. Considera que o baixo índice de inscritos e a menor concorrência no vestibular para Matemática atraem alunos despreparados.
- Avalia que os alunos chegam à universidade com pré-concepções em relação aos conteúdos matemáticos.
- Hoje já reflete sobre a origem e as dificuldades que o aluno enfrenta. Procura trabalhar levando em consideração as dificuldades dos alunos.
- Considera que o aluno direciona seu trabalho como professor, a partir da interferência e do questionamento do aluno ele modifica o roteiro inicialmente estabelecido.
- Defende que a opinião do aluno em relação ao trabalho do professor formador deveria ser considerada.
- Percebe que o aluno precisa ser mais estudado, ter um maior acompanhamento do seu percurso na universidade.

Fonte: Entrevista.

Sobre o papel do aluno no seu trabalho, diz que este

[...] seria um direcionador das minhas aulas. Eu acho que a forma dele se comportar é que me direciona para o meu próximo passo. Eu tenho um roteiro a seguir, mas será modificado conforme a interferência desse meu aluno, conforme ele questiona, conforme ele exemplifica, que eu vou modificando.

Evidencia sua compreensão da diversidade que marca a composição dos grupos nas várias licenciaturas, “Olha, eu tenho três turmas, eles são diferentes! [...] então não dá pra trabalhar da mesma forma, cada grupo tem um perfil diferente, tem um trabalho diferente pra ser feito.”

Sobre as interações na aula, relata que sente prazer com a participação do aluno, quando o mesmo solicita a sua presença, diz que, [...] quando o aluno não me procura, quando o aluno não questiona, quando o aluno não tem dúvida, não me agrada muito [...]. Eu chegar na sala e falar, e ninguém nada [...]. Poxa vida! Parece que não tinha ninguém ali [...].

Em sua opinião os alunos do curso de Matemática supõem que sabem, e no curso é preciso “[...] fazer com que eles vejam de outra forma, com outra visão, o que eles já sabem, supostamente já sabem, já conhecem, já compreendem [...]”. Pensa que há problemas na seleção que o vestibular faz e avalia que o aluno não tem pré-requisito para o curso. Considera que o vestibular, da forma que está, “não traz o aluno preparado pra Matemática. Nós não temos alunos em Matemática, hoje, nas últimas turmas, preparados para o estudo de ciências exatas”. Afirma que tem encontrado alunos com “essa mente mais lógica” em outros cursos e nem sempre na matemática.

Avalia que “[...] o baixo índice de inscritos, a concorrência menor...” e também o fato de que “muitos vêm de outras cidades, já trabalham, já são professores e querem fazer isso (o curso) para complementar, para ter a graduação.”, podem justificar a falta de preparo, a que se refere, de muitos alunos.

Informa que essa compreensão, sua e de alguns colegas, sobre a dificuldade dos alunos com as exigências da matemática, não foi discutida no Colegiado, mas somente entre alguns professores.

Ao ensinar, observa o caso de vários alunos que não se identificam com a profissão, e mesmo sendo alunos que se esforçaram muito, não conseguiram “trabalhar corretamente” nas atividades observadas. Compreende que para certos alunos a docência funciona como forma de “ter um emprego garantido [...] já sabiam disso ao entrar no curso. Já sabiam que não ia ser esse o futuro deles.” Nesse sentido, avalia que, em geral, a concepção desses futuros professores que estão sendo formados, sobre a profissão, “é que a vida de docência é complicada e que não tem retorno”.

Percebe que, para os alunos, o momento de ir para a sala de aula é tenso, “drástico”. Avalia que isso está relacionado, também, com o fato dos cursos não trabalharem adequadamente essa questão. Diz que, até o semestre em que trabalha em cada turma de

licenciatura, percebe que o aluno não sabe “o que é ser professor e o que é que espera ele na escola”.

Considera que os dados da avaliação que os alunos fazem dos professores deveriam ser mais bem aproveitados pelo curso e pela instituição, e aponta que, “[...] nem o próprio Colegiado ou Departamento toma a iniciativa, nem o próprio professor reconhece que está agindo de forma inadequada pra melhorar”.

Em sua compreensão, o aluno deve ser estudado, compreendido, no seu comportamento, na sua aprendizagem, nas suas impressões sobre a universidade. Evidencia que os percursos e o desenvolvimento das turmas durante a formação inicial na universidade, carecem de atenção.

Ricardo indica sua preocupação com os calouros e a inserção dos mesmos na vida universitária, e elenca algumas questões, reflexões que deveriam acontecer entre professores e estudantes na universidade

Com essa turma que entrou agora, como é que ela está indo pro segundo semestre? Qual o nível de aprendizagem deles? O que é que eles acharam nesse primeiro momento, qual a opinião deles em relação a essa primeira visão de universidade? Como é que está o comportamento dos nossos alunos? Que tipo de aluno a gente tá preparando?

Percebe-se que essa preocupação de Ricardo relaciona-se, de certa forma, com a própria missão da instituição que é “realizar com efetividade o ensino, a pesquisa e a extensão, produzindo, sistematizando e socializando conhecimentos para a formação de profissionais-cidadãos, visando à promoção do desenvolvimento humano”.

Em síntese as principais contribuições desse formador para a nossa compreensão da sua docência:

- Sua experiência na universidade é marcada pela atividade de ensino; Considera que a atividade docente é exigente e produz estresse;
- Avalia que na formação inicial o aluno deve ser levado a uma aproximação com o campo profissional que irá enfrentar, através das práticas e da compreensão da escolha profissional que está fazendo;
- Considera que o formador deve dar exemplo, com a sua prática, de como deve ser um professor;
- Considera que o conhecimento de sua área específica é importante para um professor, mas que é essencial saber transformá-lo para ensinar;

- Mantém um sentido de compromisso com o trabalho que desenvolve como docente e com a formação dos seus alunos.
- No trabalho que desenvolve, atribui importância às relações interpessoais, principalmente à relação professor e aluno;
- Transfere para sua atuação profissional características pessoais como impaciência, ansiedade, necessidade de aceitação;
- Ao ensinar, valoriza os aspectos didático-pedagógicos, de organização da aula, de gestão do tempo e das atividades que propõe;
- Devido às poucas possibilidades de formação continuada, encaminha o seu trabalho a partir de experiências e aprendizagens diversas e também aquelas vivenciadas no exercício da docência;

3.3 Professor Enio

"[...] a teoria não é, eu acredito que não é suporte suficiente para você formar bons profissionais [...]."

Enio fez licenciatura em Matemática, por opção, numa instituição particular. A Pós Graduação, fez em instituição pública, e afirma que não fez o mestrado na área de Matemática pura por avaliar que iria ficar satisfeito com algo mais próximo do “mundo real”.

Iniciou o doutorado na mesma área do mestrado e abandonou o curso por insatisfação. Diz que se decepcionou com a academia e que nesse momento decidiu que não faria doutorado. Após participar por alguns anos de um grupo de pesquisa em Educação Matemática, numa universidade pública, tomou a decisão de realizar o seu doutoramento em Tecnologia da Educação, nessa mesma instituição.

Relata que começou a ensinar logo depois da graduação, em escolas públicas do ensino fundamental e médio, e diz, “tomei gosto pela coisa e me achei na educação. Trabalhei muito tempo em ensino fundamental e médio”.

Desse seu percurso, descreve uma experiência que o marcou, quando ingressou numa escola de séries iniciais,

[...] eu estava acostumado a trabalhar com alunos do ensino médio e eu entrei numa sala com umas crianças pequenas e eu desatei a falar, falar, falar, falar... A hora que eu cansei de falar eu comecei a escrever, escrever, escrever, enchi o quadro, a lousa, e as crianças estavam todas quietinhas. Rapaz! Era uma primeira série e não estavam alfabetizados!

Diz que a escola tinha uma proposta interessante de trabalho, que para ele era uma experiência nova e representou um desafio. Ressalta que foi “[...] o único espaço escolar, onde eu passei que eu vi as crianças picharem ‘eu gosto da escola’. [...] em nenhum outro lugar eu percebi esse sentimento dos educandos [...]”.

Enio destaca que tem como referência para a sua docência colegas de trabalho na educação básica “que tinham uma postura diferenciada” e partilhavam a ideia “de que a educação pode ser uma coisa prazerosa tanto para o educador quanto para o educando, e os dois podem crescer juntos”. Salaria que esses colegas, “curiosamente”, não eram professores da sua área.

Também destaca alguns professores da instituição em que fez sua pós-graduação e indica em que aspectos seus formadores se tornaram referência,

No tipo de comportamento profissional. Claro que existe aí um histórico de produção científica, mas muitas vezes a produção científica não vem acompanhada da postura de um ser humano interessante, ético, correto e que além de ser um pesquisador, passe alguma coisa como gente né. Eu julgo isso como uma coisa, assim, muito importante.

Considera que em função de “falha no desenvolvimento da pessoa enquanto ser humano” é muito comum na academia o sujeito “avançar com a ciência” e não crescer como pessoa, não desenvolver um comportamento ético. Ressalta que esse é um aspecto que lhe desagrada na universidade.

Relata como uma experiência positiva o estágio docente que realizou por dois semestres no doutorado, ensinando na licenciatura em Matemática. Diz que “[...] foi uma experiência muito diferente da experiência que eu havia tido como professor do ensino superior”. Destaca como diferencial de qualidade nessa experiência o fato de estar “em uma universidade onde se valorizava a pesquisa, e eu tive chance e espaço para fazer isso durante o doutorado [...]”, diferente, como indica, do que ocorria com a sua experiência em instituições particulares de ensino superior.

Descreve que nas referidas instituições, ganhava por hora-aula, não havia condições para pesquisa, as turmas eram numerosas, não havia perspectiva de crescimento, e que nesse contexto se desencantou com o ensino superior, “[...] foi uma experiência muito ruim [...]”.

Num período em que já havia concluído os créditos do doutorado e precisava de tempo para estudar (trabalhava em duas IES particulares e em uma escola do Ensino Fundamental), optou realizar um concurso em uma instituição pública, onde acreditava que

poderia ter melhores condições de desenvolvimento profissional. E assim, mudou de Estado e ingressou na UESB, onde é professor efetivo há cinco anos, com dedicação exclusiva. Afirma que no total, seu tempo de atuação no Ensino Superior é de mais ou menos sete anos.

Entre as dificuldades que encontra no seu contexto de atuação, aponta a falta de interlocutores e mostra que no seu contexto anterior de inserção, podia contar com um ambiente favorável nos grupos de estudo e pesquisa existentes. Avalia que naquele contexto ele encontrou tudo pronto e diz que “qualquer assunto eu encontrava alguém que sabia discutir, alguma coisa que me acrescentava. “Aí eu cheguei aqui, estava tudo por fazer né, não tinha com quem discutir”.

Evidencia seu interesse pela atividade de pesquisa e avalia que muito precisa ser construído nesse sentido. Em sua opinião, está “tudo por fazer”, e então, busca inserção nos espaços que favoreçam a produção na sua área; investe na formação de grupos com alunos, ex-alunos e alunos do curso de Especialização, buscando assim, fortalecer a produção científica e os vínculos entre suas atividades de ensino e pesquisa. Como diz, “venho investindo e venho me realizando é com os alunos.”

Também aponta como uma dificuldade a falta de espaço físico na instituição para o professor estudar e organizar seu trabalho, o que dificulta a sua rotina. Dessa forma, fica “pingando” em vários espaços.

Em um projeto institucional, coordena um grupo composto por alunos e alguns professores, que trabalha com as fontes documentais sobre a história da educação matemática. Considera esse projeto como um espaço favorável à constituição de grupos de pesquisa. Nele, também desenvolve ações junto a algumas escolas da rede pública e informa que o grupo vai realizar um levantamento dos problemas que algumas escolas enfrentam. Diz perceber nesse trabalho, uma oportunidade de se aproximar do professor da escola básica “[...] conseguir chegar do lado do professor e conseguir crescer junto com ele”.

Aponta como referência para esse tipo de trabalho, a experiência que vivenciou em outros contextos, “foi um processo que eu vivi [...] e funcionou, pelo menos para todo mundo do projeto foi legal [...]. Onde quem tinha voz era o professor e, no caso, o acadêmico, ele entrava com a teoria que a gente julgava necessária.”

Informa que o grupo que coordena tem uma produção coletiva e apresentará um trabalho no próximo Fórum das Licenciaturas. Além disso, o grupo está organizando uma coletânea com produção de alunos que fizeram um bom trabalho de monografia, e também professores, sobre experiências de sala de aula durante o estágio. Destaca, ainda, que tal iniciativa terminou agregando pesquisadores e alunos de outras instituições do país.

Ao se referir aos espaços ou pessoas com as quais discute o trabalho que desenvolve na sua disciplina, suas experiências com o ensino, entre outras questões, relata que esse tipo de discussão ocorreu no processo recente de reformulação e ocorre no âmbito do Colegiado do curso, mas considera que não tem “profundidade suficiente para alterar as coisas”. Avalia que os Departamentos são “meio parecidos” e que nos mesmos existem algumas pessoas dispostas ao trabalho coletivo e à reflexão sobre a prática, mas “a maioria não está preocupada com isso”.

Define como “uma necessidade pessoal” refletir, buscar entender ou encaminhar as coisas, e que não consegue ver-se de outro modo.

Compreende que discutir o ensino e o próprio trabalho não é fácil. Relata que há alguns anos atrás se criou um pequeno evento no departamento em que se discutiria a respeito dos trabalhos de monografia e pesquisa dos alunos, e nesse momento, algumas coisas da licenciatura foram discutidas também. Salienta que a participação dos colegas não foi unânime, apesar das aulas terem sido suspensas.

Evidencia que consegue trabalhar melhor e construir espaços de discussão e reflexão com os alunos, pois entre os colegas há diferenças nas posturas, nas necessidades, nas prioridades, na disponibilidade para isso. Com os alunos, diz se sentir mais à vontade, e “até mais produtivo”, e cita como exemplo, o fato de orientar, no momento, três trabalhos monográficos sobre estágio.

Afirma que gosta do trabalho em sala de aula e do “que eu consigo arrancar da sala de aula, que é o trabalho com os meninos”. Avalia que, embora não atinja a todos os alunos, “mas aqueles que você atinge é muito legal!” e revela que esse resultado é motivador e o mantém “vivo para continuar a fazer pesquisa”, além de dar aulas. Ressalta que a experiência em sala de aula, assim como a experiência com a orientação de pesquisa, proporciona oportunidade de crescimento para ele e para o aluno, é uma troca.

Enio evidencia sua preocupação em consolidar seu trabalho de orientação, produção e publicação. Relata seu compromisso com o trabalho científico que desenvolve com os alunos, e ressalta, “[...] porque eu também preciso sobreviver com essa coisa, não é só por conta do aluno, eu preciso disso!” Nesse momento aparece a condição de trabalho do professor universitário, a intensificação das exigências de rendimento, produção e publicação.

Indica uma visão de si como profissional ao expressar, “eu não sou um acadêmico tradicional” e relata que procura refletir sobre sua prática e encontrar caminhos para a questão de que a maioria dos alunos chega ao estágio ignorando a realidade do ensino na escola básica. Evidencia que essa preocupação com os alunos está relacionada à

experiência que viveu como iniciante ao perceber que a formação inicial não o preparou para enfrentar a complexidade da profissão, as adversidades dos contextos de ensino.

Afirma que, para ele, os resultados conseguidos na graduação não são satisfatórios e diz que é preciso uma “discussão muito profunda mesmo, do objetivo e a finalidade da graduação.” Salienta que, “não é só o aluno que às vezes se surpreende e descobre que está num curso de licenciatura”, alguns professores, em sua opinião, também não têm essa consciência.

Em sua opinião, alguns professores por terem feito bacharelado, não conseguem vincular “o conhecimento matemático científico produzido, com alguma coisa prática, que no caso, é o ensino fundamental e médio.”

Enio evidencia a influência no seu modo de ser professor das experiências vividas em diversos contextos e momentos de sua formação. No Quadro 10, alguns elementos para compreensão das aprendizagens vivenciadas por esse professor.

Quadro 10 – Aprendizagens vivenciadas na docência

- Aprendeu que mudanças só acontecem se forem gestadas no interior da escola, a partir dos professores e alunos.
- Enfatiza aprendizagens relacionadas aos contextos de trabalho em que atuou na educação básica.
- Relata que o conhecimento adquirido na universidade não o preparou para as adversidades que enfrentou ao iniciar como docente.
- Considera que a postura ética é importante para o trabalho docente.
- Considera que fazer o estágio docente no doutorado, na licenciatura em Matemática, mudou sua perspectiva da docência no ensino superior.
- Relata seu desencanto com a experiência de trabalhar em IES particulares.
- Relata que tem como referência colegas de trabalho na educação básica e destaca, também, alguns de seus professores formadores.
- Considera que mudanças envolvem iniciativas individuais, mas principalmente trabalho coletivo.
- Analisa que no início do seu percurso como professor faltava-lhe a teoria e também maturidade pessoal.
- Considera que o formador pode aprender sobre o contexto da escola básica através de uma postura atenta às necessidades do professor, num trabalho de parceria.

Fonte: Entrevista

Destaca que aprendeu muito com suas experiências nos espaços escolares do Ensino Fundamental e Médio, ensinando na periferia de uma grande cidade. Salienta que gostava muito de atuar nesse contexto e que

[...] aprendi muito nos espaços escolares por onde eu passei, e acho que uma coisa que ficou bem significativo pra mim, que antes da matemática vem o ser humano e que o que você puder colaborar com a evolução ou crescimento do educando é fundamental, acho que isso vem antes de qualquer cálculo, de qualquer outra arma que você possa ensinar pra ele. Acho que ser gente é mais importante do que qualquer conhecimento.

Julga como experiências válidas “poder passar por esses lugares, assim, de realidade adversa, que você tem que trabalhar com a falta de tudo!”. Faz uma avaliação da sua formação inicial ao dizer que o conhecimento adquirido na universidade não o preparou para essas adversidades que encontrou no início da docência, que considera

[...] uma experiência muito legal de aprendizado como pessoa, como professor, [...] saber que a gente tem uma função política de cuidado com as pessoas, não só, pura e simplesmente, de ensinar aquilo que cada um aprendeu lá na universidade, que é muito conhecimento teórico e o conhecimento humano, a gente quase não vê!

Considera que o conhecimento científico e o “vínculo com a vida de verdade”, com o exercício da cidadania, com a humanização da pessoa, não podem andar separados.

Indica sua compreensão de que ensinar envolve conhecimentos que vão além do conhecimento específico e aponta que as suas experiências na escola básica influenciaram essa compreensão. Diz perceber que alguns colegas que traçaram um caminho diferente, de graduação, mestrado e doutorado e docência na universidade, sem ensinar na escola básica, têm uma postura muito voltada para “a teoria da matemática, que é muito diferente do que acontece na sala de aula do ensino médio e fundamental.”

Relata sobre a sua participação, no período do doutorado, num projeto que envolvia três escolas públicas, incluindo uma na qual trabalhava. Explica que nessa experiência, os projetos de trabalho eram elaborados e geridos pelos professores e a universidade entrava com suporte teórico para as discussões.

Destaca nessa experiência o seu aprendizado de que “[...] as mudanças que deram certo, as mudanças que perduraram, que frutificaram, foram aquelas que brotaram a partir da escola, a partir dos professores da escola, dos alunos da escola”.

Considera que na parceria universidade e escola básica, o professor deve ser ouvido e o acadêmico deve participar com o suporte teórico a partir das necessidades desse professor, “[...] porque a parte prática, os professores sabem muito bem o que estão fazendo e cuidam muito bem do seu ofício.” Observa que esse tipo de parceria se constitui em uma oportunidade para o formador de professor aprender sobre esse contexto de ensino.

Considera que aprende na relação com os alunos

[...] tanto quanto pessoa, tanto assim, como reagir em algumas situações, como também, eles me ensinam quando questionam coisas que eu não havia imaginado. Porque são cabeças diferentes e, às vezes, eu penso que consegui focar todos os ângulos de um problema e sempre aparece alguém que tem uma visão diferente da minha. Isso é muito legal!

Em termos de mudanças vivenciadas no seu percurso como professor, percebe que

No início havia o gosto pela docência e a necessidade de entendimento de algumas coisas que aconteciam na prática que eu ainda não tinha fundamentação teórica pra compreender ou pra analisar. E também, talvez faltasse um pouco de postura, de maturidade enquanto pessoa também, pra poder analisar. Então eu tenho a impressão que nesses dezoito anos essas duas coisas foram crescendo juntas. Tanto a questão teórica, quanto a evolução assim de entendimento enquanto pessoa.

Segundo Enio, no seu percurso, adquiriu mais segurança diante das situações e problemas que a docência apresenta. Relata que ao iniciar, algumas situações o desequilibravam e hoje avalia que aprendeu a enfrentá-las de uma forma mais tranquila, aprendeu a “procurar outras soluções”.

Evidencia sua compreensão de que a docência exige flexibilidade, capacidade de fazer mudanças. Relata que a cada turma tem “a impressão que o professor, ele tem que ser um camaleão! [...] procuro me adaptar e tentar exercitar essa adaptação”. Diz também que tem muita vontade e considera como um desafio, pois imagina como factível, mas sabe que não é elementar, “desenvolver o trabalho técnico das teorias da matemática, mas com uma visão diferenciada”. Revela que esse é um projeto seu.

Avalia que pensar em mudanças para a formação inicial vai além de um projeto acadêmico, depende de um projeto que esteja mais voltado para as pessoas, relacionado ao conhecimento ético, “acho que a gente devia ser um pouco mais gente, se preocupar um pouco mais em ser gente [...]”.

A atividade docente se realiza em contextos complexos e com exigências diversas, e para o professor se coloca o desafio de ser “camaleão” e ao mesmo tempo marcar a sua presença.

No quadro a seguir, estão colocadas as prioridades que Enio elege ao formar futuros docentes.

Quadro 11 – Prioridades na atuação com a formação inicial de professores

(continua)

- Afirma que alunos e professores não têm clareza de que estão na licenciatura.
- Considera que ensinar é mais que reproduzir o conhecimento e que fazer a conexão dos conteúdos acadêmicos com os conteúdos da escola básica não é “*coisa elementar*”.
- Afirma que, como professor de disciplinas “*do braço pedagógico da matemática*”, procura trabalhar de forma contextualizada.
- Considera que os formadores das “*disciplinas técnicas*” não contextualizam o conhecimento trabalhado e ignoram que os futuros professores irão ensinar conteúdos do ensino fundamental e médio.

(conclusão)

- Acredita que é importante mostrar para os alunos que a abordagem do conteúdo pode ser feita de forma diferente do que eles se acostumaram a vivenciar na universidade.
- Preocupa-se em construir junto aos alunos a compreensão da realidade que enfrentarão; a compreensão de que o mundo profissional é diferente do que se apresenta nos bancos da universidade.
- Considera importante que o formador conheça o ensino na escola básica, tenha experiência prática nesse contexto.
- Acredita que as dificuldades vivenciadas pelos professores iniciantes nas suas primeiras experiências podem “*influenciar no tipo de profissional que ele vai ser*” e que na formação inicial pode-se trabalhar na perspectiva de amenizar essas dificuldades.
- Considera que a postura ética e a pessoa do formador possam ajudar o aluno a entender o que o espera na profissão.
- Avalia que durante a formação, se aprende muita teoria e não se aprende sobre o humano.

Fonte: Entrevista.

Enio indica sua compreensão sobre a importância da formação inicial e avalia que as experiências vivenciadas nesse momento influenciam no modo de compreender a docência dos futuros professores, como diz,

[...] ela é fundamental, porque, dependendo da impressão, do conceito que vai sendo criado a respeito do magistério, a respeito da pesquisa, a respeito da escola, o referencial que a gente fornece [...]. Então, a maneira como as pessoas estão se posicionando e transmitindo essas ideias pra quem está se formando é fundamental.

Considera que a licenciatura tem evoluído pouco na perspectiva de romper a fragmentação e a dicotomia entre os conteúdos matemáticos e seu ensino na escola básica.

Diz que a

[...] licenciatura tem uma cara muito forte de bacharelado, onde os profissionais estão preocupados com o conteúdo da matemática, digamos assim, do que os meus colegas chamam de ‘matemática de boa qualidade’. E aí, fica faltando exatamente o outro lado que é a questão do professor, muitas vezes, as pessoas estão aqui e não sabem que vão ser professores de matemática [...].

Evidencia sua crítica ao perfil dos cursos e sua preocupação de que se altere essa dinâmica instituída na licenciatura. Compreende que a cisão entre o técnico e o pedagógico no curso “é uma fonte de dificuldade para o início da carreira” e relata sobre o desafio que representa para a formação inicial estabelecer as pontes entre os conteúdos acadêmicos e os conteúdos da escola básica, superar a cisão entre os conhecimentos específicos e o conhecimento sobre o ensino.

Evidencia sua compreensão de que, para o professor, ficar no instituído é mais fácil e mais seguro, é uma postura que não o desestabiliza e não o expõe. Como diz,

[...] para o professor de matemática em qualquer nível: ensino fundamental, médio e superior, é muito tranquilo para ele trabalhar numa região conhecida [...] fundamentado num livro, numa teoria que já ta pronta [...] do que você trabalhar numa região de desconforto aonde você tem que criar uma metodologia, por exemplo, pra adaptar determinado conteúdo.

Compreende que não é fácil para o formador fazer essa conexão entre os conteúdos, operar fora dessa região conhecida, “[...] fazer a conexão disso com o conteúdo do ensino fundamental e médio não é coisa elementar. Então, tanto não é coisa elementar que não foi feito [...]”.

Percebe que essa é uma questão complexa porque, para superar essas dicotomias, o profissional formador deverá questionar suas posturas e suas práticas. Enio observa que realizar esse movimento deixa o formador numa “condição que acaba sendo muito incômoda”.

Entende que o professor de Matemática dos outros níveis de ensino vivencia processo semelhante, não conseguindo fazer diferente daquilo que vivenciou na formação acadêmica e escolar. Em sua opinião, em qualquer nível, o professor se acomoda ao conhecimento que domina e que já está consolidado, sem se movimentar para fazer as conexões necessárias com as diversas realidades e contextos de sua atuação.

Diz que, normalmente, o professor de matemática se coloca como aquele que sabe tudo, e não está acostumado a um trabalho de criação, principalmente, junto com o aluno. Enfatiza que assume uma postura diferenciada, “eu me permito fazer isso, eu acho muito legal! É aí que eu consigo crescer, é aí que eu consigo ver algumas coisas que eu não enxergava, [...] alguns lampejos de conhecimento novo”.

Observa que a formação que se processa na licenciatura tem sofrido poucas mudanças, e que não é uma situação específica do seu contexto de atuação. Relata que

A briga para que isso aconteça, eu acho que está no começo, no começo. Porque eu vejo que nos lugares onde a produção científica na área de educação matemática é bem forte, e isso eu conheço na [...], o resultado que se consegue na graduação com relação à aplicação dessas coisas é mínimo, é mínimo. [...] as aulas de cálculo e de outras disciplinas, é o velho e bom livro que todo mundo conhece e que é usado na maioria das universidades do Brasil, não tem conversa não.

Relata sua compreensão de que é muito difícil enfrentar a cisão a que se refere, individualmente, “tem que ser feito de uma maneira coletiva, não é trabalho pra uma pessoa só, de uma disciplina só, [...]. Área pedagógica, área técnica, isso é uma coisa, assim, que eu percebo que é muito difícil de ser feita”.

Informa que o curso de Matemática da UESB foi recentemente reformulado e relata que “[...] à custa de muita discussão, à custa de gastar muita saliva com os colegas, e a gente conseguiu que os alunos comecem a ter algumas disciplinas da área pedagógica no 3º semestre [...]”. Avalia que essa antecipação das disciplinas pedagógicas foi um ganho para a formação.

Considera importante que o formador conheça o ensino na escola básica, tenha experiência prática nesse contexto. Indica a importância dessa experiência, do conhecimento do campo profissional e a importância da licenciatura para quem vai atuar formando professores. Em sua concepção, “[...] a teoria não é, eu acredito que não é, suporte suficiente para você formar bons profissionais [...]”.

Argumenta que, sem essa experiência em outros níveis de ensino, não é possível para o professor formador “[...] apesar de saber de todo conteúdo que tem que ser trabalhado [...], passar para os alunos quais são as metodologias que eles devem utilizar ou quais são as coisas que eles devem valorar [...]”. Julga que há nesse processo uma grande incoerência, e que o resultado são as posturas costumeiras de ensinar o conteúdo sem contextualizar, sem conseguir relacionar com o ensino.

Seu relato aponta que que na licenciatura em Matemática, se ignora como o aluno chega, onde ele se encontra no seu percurso formativo e, desse modo, as lacunas ficam para trás. Certos conteúdos não são retomados na universidade por se julgar que os alunos já dominam os mesmos e saberão desenvolvê-los ao ensinar.

Reporta-se a comentários feitos pelos alunos no sentido de que os mesmos “vêm aqui todo tipo de matemática, mas a matemática que eles viram no ensino médio e no fundamental, não é tratada em nenhum momento, e é justamente essa que eles vão lecionar [...]”. Esse tipo de relato também foi feito pelos alunos-professores no estudo de Costa (2005).

Avalia que no curso, diante da cisão entre as áreas, as disciplinas “do braço pedagógico da matemática” é que assumem o papel de “fazer essa ponte e essa contextualização”. Avalia que essas disciplinas trabalham “bastante com esse lado da sala de aula, que é a prática do professor de matemática”, e que as outras disciplinas, técnicas ou de conteúdo, “voam descontextualizadas do que vai acontecer com os professores e com os meninos lá no ensino fundamental e médio”.

Embora compreenda que o trabalho coletivo é fundamental para discutir e realizar as modificações necessárias, para estabelecer conexão entre as áreas de conhecimento, entre os conteúdos da docência, considera que “cada um tem a responsabilidade de ir alterando onde o braço alcança”. E indica seu compromisso em

trabalhar essa lacuna, “eu acho que é função do educador ter essa preocupação de ir tentando inculcar essas mudanças e mostrar para os alunos que a coisa pode ser feita de uma outra maneira [...]”

Salienta que os alunos tentam reproduzir na escola o modelo de ensino que vivenciam na formação, “para eles é muito comum, prova-se tudo, todos os teoremas são provados. Aí, quando tá começando o estágio ele acha que tem que ser assim também.” Avalia que esse modelo de profissional que os alunos têm no seu percurso de formação inicial, influencia no tipo de profissional que os mesmos podem se tornar, e faz com que enfrentem muitos problemas e decepções nas primeiras experiências de ensino.

Diz não se preocupar em ser ou não referência para os seus alunos, preocupa-se em ser consequente, manter coerência entre seu discurso e sua prática. Ressalta que antes do professor vem a pessoa que ele é, e ambos precisam estar em harmonia. Acredita que pessoas éticas são pessoas que devem ser consideradas, ainda que não intencionem, podem ser referência.

Preocupa-se que os alunos construam uma visão do campo profissional, tenham clareza da realidade que deverão enfrentar, saibam que, “onde eles vão trabalhar, o mundo profissional que eles vão encarar, é bem diferente dessa coisa que a gente vive aqui na universidade”.

Evidencia a sua compreensão de que a formação profissional “precisa ter esse vínculo com a vida de verdade”, abranger aspectos que ultrapassem o espaço acadêmico. Como diz,

não adianta você ser um excelente matemático, ter uma produção em determinada área, [...] mas quando enfrenta a sala de aula, ou quando você está num ônibus, [...] não tem capacidade de se comportar como um cidadão, não tem a capacidade de se comportar como um ser humano. Então, na minha concepção, isso desvaloriza todo conhecimento científico que você tem né.

Indica que é preciso avançar com a ciência e com o desenvolvimento da pessoa, em equilíbrio.

Enio destaca a importância na formação das posturas e das relações pessoais; evidencia sua compreensão de que as mesmas também educam, diz que “as suas atitudes podem ter um resultado muito bom [...]. a sua postura como pessoa pode surtir algum efeito no aluno”. Demonstra sua preocupação com as concepções que possa transmitir aos alunos sobre o ensino e sobre a profissão docente.

No quadro a seguir o processo vivenciado por esse formador para o contexto da sua aula, do seu ensinar e aprender.

Quadro 12 – Saberes e práticas na formação dos licenciandos

- Costuma planejar suas aulas e afirma que esse procedimento foi sendo desenvolvido desde o período em que atuava na escola básica.
- Diz que trabalha com as necessidades que os alunos trazem para a classe, que pode ser de conteúdo ou qualquer outro aspecto do trabalho.
- Trabalha com aulas expositivas, com formação de duplas, grupos, seminários e ressalta que lhe *“agrada muito”* a discussão coletiva.
- Relata que faz avaliação processual. No Estágio, avalia a participação nas discussões, as resenhas entregues, a pontualidade.
- Ressalta como dificuldade para o seu trabalho a quantidade de equipamentos disponíveis nesse semestre, quando tem mais de trinta alunos e o laboratório só dispõe de dezoito ou dezenove computadores.
- Procura fazer uma discussão teórica estabelecendo um lastro nas histórias de vida, na experiência dos alunos que já lecionam e também busca referência na própria experiência que teve como professor do ensino fundamental e médio.
- Avalia que o estagio muda a percepção do aluno em relação à docência, é uma oportunidade de descoberta da profissão.
- Diz que assume a postura pedagógica de se colocar ao lado do aluno, dialogar e discutir a teoria e compreende que isso requer maturidade profissional.
- Diz não preocupar-se em ser ou não referência para os seus alunos, preocupa-se em ser conseqüente, manter coerência entre seu discurso e sua prática.
- Tem colocado os orientandos de monografia para apresentar seus trabalhos nas turmas em que não dá aulas, e assim tem ampliado as possibilidades de novos orientandos.

Fonte: Entrevista.

Costuma planejar suas aulas e afirma que esse procedimento foi sendo desenvolvido desde o período em que atuava na escola básica. Faz o planejamento do curso todo e entrega para os alunos. Compreende que não é um plano engessado e que *“invariavelmente, tem mudança”*, a depender da sala e dos interesses da turma.

Afirma que trabalha com aulas expositivas, com formação de duplas, grupos, seminários e ressalta que lhe *“agrada muito”* a discussão coletiva, onde os alunos estudam um assunto antecipadamente e discutem em classe. Salienta que a organização da aula depende da situação, dos objetivos.

Relata que discute teoricamente usando o conhecimento produzido a respeito de educação matemática, de metodologias para a sala de aula, *“mas sempre fazendo, procurando ter um lastro na história de vida ou de alguém que já trabalha, que já é professor”*, referindo-se à presença nas turmas de alunos que já são docentes. Informa que, *“quando isso não acontece, eu utilizo a minha experiência como professor no ensino fundamental e médio [...]”*.

Relata que discute com os alunos vários assuntos relacionados ao estágio: planejamento, nível da turma, possíveis problemas e também discute o material que levarão para a regência, que é a parte final do estágio.

Avalia que a ansiedade dos alunos diminui no percurso do estágio e relata que procura acompanhar esse percurso de duas formas: discussões nas aulas e um “diário virtual”. A discussão em sala, mais geral, permite que cada um se manifeste conforme suas necessidades e interesses. Ressalta que tem o cuidado de perguntar a cada um sobre como foi o desenvolvimento das atividades naquela semana. E a utilização do “diário virtual” tem lhe revelado aspectos da experiência do aluno que não aparecem na discussão em classe.

Relata que passou a experimentar o “diário virtual” nas duas últimas turmas, e observou que o mesmo proporcionou tranquilidade para os alunos, pois os mesmos, normalmente, passaram a registrar nesse diário, questões e dificuldades da sua experiência de estágio que não desejavam expor na frente dos colegas. Acontecimentos que, talvez, para quem não tem experiência de ensino, ganhem uma dimensão maior, como avalia Enio, “[...] fica uma coisa de foro íntimo muito importante [...]”.

Enio observou também que os seus alunos passaram “[...] em alguns momentos, a me procurar longe dos colegas pra me falar dos problemas específicos que eles estão vivendo, pra ter um encaminhamento, tipo, como proceder [...]”, em situações, como por exemplo, indisciplina, dúvidas, agressão verbal, questões com a regente, entre outras.

Avalia, em relação aos alunos, que nesse momento, “[...] esses detalhes que me atingem enquanto ser humano, enquanto pessoa que está lá tentando aprender a ser um profissional, normalmente, não aparece na discussão aberta [...]”.

Percebe que o estágio muda a percepção do aluno em relação à docência e que o mesmo é uma oportunidade de descoberta da profissão. Relata a experiência de alunos que iniciam afirmando que não querem ser professores e que no percurso mudam o discurso e vão se sentindo mais seguros e motivados com a experiência de sala de aula. Relata que,

Aí, você vai vendo que aquela pessoa que começou dizendo que não queria ser professor, muitas vezes é por conta de falta de experiência, falta de amadurecimento, falta de conhecimento mesmo, e conforme ela vai ganhando essa pequenina cancha que é o estágio, ela vai se sentindo segura e vai se realizando nessas coisas maravilhosas que a sala de aula proporciona.

Relata que faz avaliação processual e que na disciplina de Estágio avalia a participação nas discussões, as resenhas entregues, a pontualidade no diário. Quanto ao diário, diz que o mesmo é fundamental para “saber como, de fato, a pessoa está desenvolvendo o

estágio”. Relata, ainda, que não valoriza muito o relatório final “porque ele já foi construído” e esclarece que “o que é interessante é o que se discutiu, o que ele fez, o que ele falou.”

Afirma que adota uma postura de diálogo, de criar junto com o aluno, e que é nesse movimento que consegue crescer. Mas avalia que para assumir “esse tipo de postura pedagógica [...]” o professor precisa de maturidade profissional para enfrentar o imprevisto, a incerteza que se instala quando “você se posiciona do lado do educando e você passa a dialogar com ele, você passa discutir a teoria com ele, você não sabe qual é o resultado disso.”

Enio evidencia que compreende o desafio de lidar com o imprevisto no ensino, diz que “uma das partes aí tem que ter o jogo de cintura para contornar situações e para conduzir [...] tem que ser quem tem mais vivência”.

Informa que no caso da disciplina de Informática Aplicada a Educação Matemática, normalmente, os alunos não têm como sugerir caminhos para o trabalho a ser desenvolvido na mesma, por não terem conhecimento. Nessa disciplina, “todo dia tem uma atividade, todo dia eles têm que postar atividade lá no fórum.”

Relata que, no momento, o laboratório tem dezoito ou dezenove computadores e a disciplina tem mais de trinta alunos, “então, essa coisa do processual não está funcionando muito [...]. Aí a gente vai ter que dar uma apelada para a avaliação”. Esclarece que quando há disponibilidade de uma máquina para cada aluno, é possível acompanhar melhor, sem determinar um momento específico para o aluno ser avaliado.

Estabelecendo pontes com sua experiência no Ensino Fundamental onde experimentou o trabalho coletivo entre as séries, tem colocado seus orientandos de monografia para apresentar seus trabalhos nas turmas e assim tem ampliado o número de possíveis orientandos.

Relata a experiência que viveu na disciplina de estágio, quando, numa sondagem que os alunos costumam realizar nas turmas onde deverão estagiar, um licenciando percebeu que na sua turma os alunos responderam que “odiavam matemática, mas adoravam a aula de matemática”. Avalia que esse fato ocasionou “uma discussão muito boa” e que isso foi possível porque nas suas aulas existe espaço para troca de experiências, diz que “são coisas que aparecem quando você dá voz para o aluno”.

No quadro a seguir, alguns elementos que evidenciam a compreensão desse formador sobre o aluno e sua formação.

Quadro 13 – Observações sobre o aluno e sua formação

- Na graduação o aluno cursa muitas disciplinas, de maneira fragmentada e conclui sem uma visão global da formação vivenciada.
- Avalia que os alunos que chegam à universidade são privilegiados por estarem numa instituição pública.
- Avalia que o nível de desistência nas disciplinas que leciona é pequeno e acredita que pode ter mais evasão nas disciplinas técnicas.
- Considera que aprende com a diversidade e o diálogo na relação com o aluno.
- Critica a postura dos alunos na relação com a universidade, as ausências e atrasos, o que, em sua opinião, dificulta manter uma relação mais estreita com o ambiente acadêmico, com a pesquisa.
- Atualmente, para orientar, investe nos alunos “*que têm interesse em estudar*”.

Fonte: Entrevista.

Evidencia que sente prazer na relação com o aluno, ressalta que “uma das coisas, assim, que eu gosto muito, é a energia que os alunos têm. Isso em qualquer nível de ensino.”

Avalia que os alunos são privilegiados “[...] não é toda pessoa que acaba o ensino médio, que consegue estudar numa universidade pública”.

Analisa a condição do aluno no curso de Matemática e as lacunas na sua formação, diz que o aluno,

[...] sofre com um monte de disciplinas e ele acaba saindo daqui sem ter uma visão do todo, e muitas vezes, ele acaba saindo daqui sem saber que vai ser professor. E com a atual formação do curso ele descobre que vai ser professor no último ano, que ele começa a fazer no 7º semestre, que é o último ano, que ele faz o estágio 1 e depois ele faz o estágio 2.

Indica sua percepção de que durante o curso os alunos não avançam na compreensão do que seja a realidade das escolas. Em sua disciplina, observa que “o referencial que eles têm é a universidade” e que é esse modelo de ensino que eles tentam reproduzir ao iniciar no Ensino Fundamental e Médio.

Afirma não ter clareza da capacidade que esses profissionais formados pela UESB terão de melhorar sua prática profissional e se desenvolver, em função da formação inicial que tiveram e diante das condições adversas que irão enfrentar.

Evidencia sua compreensão de que os alunos se acostumaram a esperar pelo professor, e quando o professor toma uma postura diferenciada, de se colocar ao lado e “caminhar junto”, os alunos não entendem, “não estão preparados para isso”. Percebe que “aquela zona de insegurança, ela não mexe só com o professor, ela mexe também com o aluno!”. Indica sua compreensão de que o aluno também se desequilibra com o desarranjo nas relações.

Avalia que o nível de desistência nas disciplinas que leciona é pequeno e acredita que pode haver maior evasão nas disciplinas técnicas, “que a princípio o aluno não vê aplicação direta em sala de aula”.

Argumenta que as dificuldades que os alunos possam apresentar para frequentar o curso não podem ser dribladas com “um jeitinho” e avalia que essas posturas estão relacionadas com a cultura do contexto. Diz que esse tipo de situação o incomoda muito e que deveria ficar claro: “o curso é presencial, ele começa tal hora e acaba tal hora, você se encaixa nisso?”. Justifica que não é “pelo ferro e fogo”, mas que algumas situações não dão pra negociar. E conclui que “essas permissividades aí, é que vão poluindo o curso”.

Considera que os alunos utilizam muitas justificativas para atrasos, para antecipar a saída da aula, entre outros. Preocupa-se porque avalia que os mesmos devem ter disponibilidade para viver a universidade, ter contato com a pesquisa, pensar a respeito da sua formação. Julga que sem isso a universidade “fica com uma cara de escola!”.

Até aqui, foram destacadas no relato de Enio certas aprendizagens, suas prioridades como formador, alguns elementos da dinâmica do seu ensino na licenciatura e sua visão do aluno licenciando e sua formação.

Sinteticamente, alguns elementos que permitem a compreensão da docência desse formador:

- Sua docência na licenciatura é influenciada por suas experiências na formação acadêmica e também por sua trajetória no ensino fundamental e médio, assim como, também, pela sua experiência de iniciação na docência;
- Recorre a sua experiência na escola, e também à experiência dos alunos que já são docentes para orientar à turma nas dúvidas e questões que são levantadas em classe;
- No seu trabalho preocupa-se em garantir uma aproximação dos licenciandos com o contexto de exercício da prática profissional;
- Concebe que a teoria deve ser aplicada, deve servir para o enfrentamento de situações da prática profissional;
- Compreende que a cisão entre as áreas, traz prejuízos para a formação inicial e para o início da docência;
- Defende uma postura de diálogo e troca na relação com o aluno;
- Compreende a importância da teoria da matemática para a formação, mas avalia que para o ensino, é insuficiente saber a teoria.

- Também avalia que os conteúdos de base do ensino fundamental e médio devam ser retomados na formação inicial;
- Procura acompanhar o percurso do aluno e avaliá-lo no decorrer das atividades;
- Empreende uma crítica à postura dos alunos frente à vida universitária e à formação, em função dos atrasos, da não participação em atividades acadêmicas, das ausências nas aulas, dos pedidos de acordo em função de suas dificuldades, entre outros. Atribui essa questão a elementos do contexto local, a uma cultura instituída. Dessa forma, não abre exceção para algumas solicitações dos alunos;
- Prefere a discussão aberta em classe, abre espaço nas aulas para troca de experiências, busca mecanismos para a expressão do aluno, como o "diário virtual", a tecnologia.
- Compreende a insegurança dos alunos face às primeiras incursões na sala de aula e busca apoiá-los, com a clareza do que significa essa experiência na formação;
- Olha para a escola pública e seus problemas e a condição de trabalho do professor que nela atua.

Nesse capítulo foram apresentados os professores formadores e os elementos que apontam contribuições para a compreensão da sua docência. Como dito anteriormente, ao concluir essa etapa, foi possível elaborar nova síntese estabelecendo algumas aproximações e divergências entre os participantes.

A seguir será empreendida uma análise considerando duas categorias: 1 – *elementos da aprendizagem da docência do formador* (agrupando experiências, aprendizagens, singularidades dos percursos, similaridades com aprendizagem da docência em outros níveis de ensino, entre outras), e 2 – *características do seu ensino* (aglutinando o que caracteriza o ensino desse professor, aspectos tais como suas prioridades, suas escolhas, seus enfoques, suas referências, a relação com os alunos, entre outros).

CAPÍTULO 4 – COMPREENDENDO A DOCÊNCIA DO FORMADOR DE PROFESSORES

Quem somos nós, quem é cada um de nós serão uma combinatoria de experiências, de informações, de leituras, de imaginações? Tudo pode ser continuamente remexido e cada vida é uma enciclopédia, uma biblioteca, um inventário de objetos, uma amostragem de estilos reordenados de todas as maneiras possíveis (Italo Calvino, 1990).

Para compreender a docência e seus processos de aprendizagem é importante compreender que suas bases se assentam em múltiplas referências: cursos, colegas, experiências como aluno, aprendizagens com os professores de saberes específicos e suas formas de ser na docência, aprendizagens de saberes sobre o ensinar e sobre aspectos éticos, pessoais; aprendizagens pelo modelo e também pelo anti-modelo, pela crítica, pelas marcas. Nesse sentido, os formadores de professores, da mesma forma que os docentes de outros níveis de ensino, também estão inseridos numa cultura docente desde muito cedo (TARDIF, 2000).

As concepções e teorias dos professores são construídas nos seus percursos de desenvolvimento, tanto pessoal quanto profissional, são influenciadas também pelo contexto institucional de formação e trabalho, e ainda, pelo contexto das relações pessoais, marcando o caráter coletivo desses processos. Essa perspectiva não é prerrogativa apenas dos professores que ensinam na educação básica, mas daqueles que estão no exercício profissional da docência formando os referidos professores.

Aprender a ser professor exige um compromisso pessoal, mas exige também a partilha, a ressignificação dos próprios saberes, da própria prática, a partir do olhar e dos saberes e experiências de outros professores, de outros atores. Nesse processo, a contribuição é de via dupla. Aprendemos a partir de nossa singularidade, mas não aprendemos **sozinhos**. Nas interações, os saberes se alargam a partir de outros entendimentos e apropriações. Esse movimento, reconhecido como inerente ao aprender a ser professor, também deve ser considerado na perspectiva de compreender a aprendizagem da docência do professor formador.

A seguir serão analisados alguns elementos da aprendizagem da docência do professor formador e algumas características do seu ensino, evidenciados no processo de construção/reconstrução e sistematização dos dados dessa pesquisa.

4.1 Elementos da aprendizagem da docência do professor formador

Os participantes mostram como o **eu pessoal e o eu profissional** estão imbricados, o desenvolvimento de um aciona movimento no outro, conforme Nóvoa (1992) e Goodson (1992). Levam para o seu trabalho características pessoais, dados do seu modo de se relacionar com a vida. Ricardo, por exemplo, **aprendeu a ser mais flexível nas atividades e nas relações**, a sair do programado e indica ser essa uma aprendizagem que contribui para mudanças em outras dimensões do seu modo de ser como pessoa. Nesse processo, está presente a dinâmica de **saber o conteúdo e saber de si mesmo**, entender as experiências e o contexto em que as mesmas se fazem. Essa experiência formativa de construção da trajetória profissional e de si, envolve uma gama de experiências pessoais, profissionais, coletivas e individuais, interligando formação, profissão e vida (MOITA, 1995).

A formação inicial e o exercício profissional, as experiências vividas, os desafios vão compondo o quadro em que esses professores vão se desenvolvendo profissionalmente, num processo dinâmico, evolutivo, constante como mostra Imbernón (2000). E isso ocorre em qualquer nível de ensino, contribuindo para se compreender e planejar o acompanhamento do processo vivenciado pelos formadores.

Esses professores ensinam e consideram que ensinam da melhor forma possível. Nessa tarefa, aliam **os saberes da sua formação, os saberes pedagógicos, os saberes da experiência**, entre outros. Aqueles que ensinam disciplinas de “conteúdo” orientam-se, principalmente, pelos seus saberes disciplinares. Os estudos de Cunha (2006), Pimenta e Anastasiou (2008), entre outros, apontam que o professor universitário, de maneira geral, tem como uma das principais características o foco no saber disciplinar, no ramo de conhecimento no qual é um especialista.

Parte considerável dos professores do ensino superior não tem vivenciado uma formação específica para ensinar, como destacam Veiga (2000); Pimenta e Anastasiou (2008); Masetto (1998) e Mizukami (2006). Interessante salientar que, mesmo aqueles que cursaram uma licenciatura, nem sempre consideram que de fato possuem tal formação, pois a mesma é uma formação profissional com especificidades para o ensino fundamental e médio.

Entretanto nesse aspecto, Enio considera que ter cursado **uma licenciatura é um diferencial** para a compreensão dos professores universitários sobre a importância de contextualizar os saberes disciplinares, considerando as diversas realidades de ensino e aprendizagem na escola básica. Mas apesar da formação inicial na licenciatura ser um dado importante para ele, assim como, também, para Ricardo, há que se considerar vários outros elementos, além da mesma, que podem influenciar a visão desses professores sobre o ensino, como: tempo de atuação; trajetória acadêmica; contextos de formação e trabalho; elementos pessoais presentes na compreensão das experiências profissionais vividas; área de atuação, enfim, a **licenciatura contribui mas não garante a formação nas especificidades da docência do ensino superior.**

Para aqueles que buscam o ensino superior como possibilidade de exercício profissional e que investiram numa formação acadêmica marcada pela atividade de pesquisa, esse é um campo que permite que suas experiências e seus saberes específicos possam ser mobilizados, ao passo em que outros saberes relacionados à profissão docente e às questões pedagógicas vão sendo construídos.

Dentre os participantes, Vilani traz a **marca da formação para a pesquisa** e essa marca ela imprime ao ensinar. Enfatiza o campo teórico da área específica de sua formação no sentido de conceder prioridade ao aprendizado do mesmo. Incorpora ao seu ensino as aprendizagens da sua vivência com a pesquisa, enfatizando o método de estudo, a análise, a clareza do texto escrito, a explicação detalhada do percurso. Enfim, esses **saberes da sua área** e decorrentes da experiência de pesquisa lhe garantem segurança e maior controle dos resultados do seu trabalho.

Percebe-se um **processo diferenciado** com os formadores que vivenciaram a formação na licenciatura e que, além disso, trazem como marca principal o vínculo com o ensino, **a empatia com os problemas que a escola e seus professores enfrentam.** Esse é um aspecto de convergência entre Enio e Ricardo, que evidenciam identificação com atividades de ensino desde o começo da formação inicial, relatam ter atuado efetivamente na educação básica e, de alguma forma, tentam manter o vínculo com a escola e seus professores, a exemplo dos projetos em que estão envolvidos. Os estudos de Manrique (2008) e de Almeida e Hobold (2008) também apontam esse aspecto de valorização da experiência na educação básica pelos formadores.

No que se refere à questão das escolhas e da identificação inicial dos formadores com as questões do ensino e da profissão, podemos refletir a partir das falas dos entrevistados que a **profissão docente se aprende**, nem sempre é uma escolha prévia ou a

primeira escolha profissional. É um processo longo, uma aprendizagem que não é linearmente cumulativa, que produz mudanças, e no qual aspectos de diversas naturezas se misturam. O fato de ter escolhido ou não, não define a relação desses professores com a profissão.

Os professores nas suas falas destacam experiências significativas. Ricardo traz a experiência crítica que viveu ao voltar a ser aluno quando ingressou na pós-graduação e teve a **oportunidade de se rever como professor**, rever algumas posturas suas de não se envolver em relação às dificuldades que alguns alunos apresentavam com o conteúdo na sua disciplina. No momento em que viveu a mesma situação no mestrado, passou a sentir empatia com a condição do aluno. Essa experiência foi formativa para ele e evidencia que aprendemos a ser professor com situações prazerosas, agradáveis e também em situações problemáticas.

Enio traz a sua admiração por seus colegas de trabalho na escola, por seus professores formadores na pós-graduação. Ressalta como característica importante do seu trabalho e da sua profissionalidade, a ética, o cuidado com o outro, a relação de diálogo como os alunos, o **compromisso com a formação inicial** oferecida pela instituição e com os modelos que esses alunos internalizam na universidade.

Esse formador traz também os problemas que viveu na sua iniciação profissional, que é ressaltada por ele como algo que influencia na postura que adota como formador e na preocupação que mantém com a iniciação na docência que os alunos viverão, porque “o mundo profissional que eles vão encarar, é bem diferente dessa coisa que a gente vive aqui na universidade”.

Enio e Ricardo se reportam a professores que se tornaram parâmetro para sua atuação e relatam experiências que influenciam no rumo que buscam imprimir à sua prática, à construção do seu fazer. **Utilizam os “incômodos” para fazer diferente**. Essas influências remetem à discussão de que a identidade se constrói na relação (GARCIA, 2009; TARDIF 2000).

Outro ponto interessante identificado é o momento em os participantes relatam sobre a **descoberta de si como professor**, capaz de ensinar. Isso fica claro no depoimento de Vilani, quando ressaltava um momento em que se percebeu ensinando, no curso de formação para corretores de redação no vestibular. Evidencia a influência daquele contexto específico e favorável para o sentimento de que ali aprendeu a ensinar. Ricardo se reporta a um dado momento em que “descobriu” que poderia ser professor, a situação em si ele não enfatizou, mas ressaltou a certeza que marcou aquele momento.

Os formadores trazem reflexões e aprendizagens diferenciadas, os suportes em que se apoiam e o que cada um busca no seu trabalho geram formas diferenciadas de ensinar e

aprender. Muito desse **suporte é construído nas interações** que estabelecem no exercício da profissão, com colegas, na partilha, nos cursos, nas discussões, nos eventos, nas divergências etc., e vão sendo construídos num trabalho de interações. Ainda assim, as aprendizagens não ocorrem da mesma forma para todos (TARDIF, 2005).

Quando Vilani procura mostrar nas suas aulas a relação do que ensina com o conteúdo de ensino escolar, seu depoimento indica que não é na perspectiva de uma abordagem pedagógica, sua relação com a escola se faz ao enfatizar a importância do domínio do conteúdo específico e recorre à experiência dos alunos que já atuam como professores na escola básica para estabelecer algumas relações.

Considerando o momento da carreira no qual se encontra, Vilani avalia a pertinência das decisões que toma como docente, recorrendo às suas experiências, principalmente como aluna, enfatizando em alguns momentos seu percurso mais pessoal, particular, como critério de confiança no encaminhamento do seu trabalho. A sua **base de conhecimento para o ensino é mais limitada** nessa etapa da vida profissional (MIZUKAMI, 2008). Indica alguma dificuldade de sair de si mesma como referência, no contexto de uma instituição que atende alunos cujas trajetórias, em muitos casos, trazem a marca da escassez de oportunidades.

A **solidão como característica da docência**, em geral, é apontada pelos formadores. Vilani, no processo de iniciação em que se encontra, percebe essa condição no seu trabalho, mas busca se fortalecer focando a atenção na sua atuação junto aos alunos e nos objetivos da área específica de conhecimento com a qual trabalha.

Enio e Ricardo apontam com mais ênfase a questão da solidão, e também a dificuldade de partilhar com os pares suas preocupações e dificuldades; estabelecer parcerias, trabalhar coletivamente, dividir experiências, discutir divergências, entre outras. Nesse sentido, Enio ressalta que a **formação acadêmica e a formação humana e ética** devem caminhar juntas para que se tenha na universidade e nas escolas, profissionais capazes de conviver em grupo e de se desenvolver de forma mais articulada, integrando o saber científico a outras dimensões da vida e da profissão.

São eles que apontam também a influência da delimitação e hierarquização do conhecimento profissional no trabalho dos formadores e na formação inicial de professores. Nesse contexto de tensão, algumas áreas e conhecimentos são mais enfatizados que outros se configurando em uma **permanente disputa** para que a formação didático-pedagógica e as questões da prática profissional sejam valorizadas. Ainda há certo predomínio de uma ótica instrumental e disciplinar para a formação e para os problemas que a prática apresenta.

A realidade e o trabalho dos professores apresenta problemas que demandam a racionalidade instrumental para a solução dos mesmos mas, também, apresenta muitos outros, da **ordem do imprevisível**, situações singulares, “zonas indeterminadas da prática”, que exigem a mobilização de recursos para além da utilização da técnica e do conhecimento disciplinar (PÉREZ GÓMEZ, 1992).

Embora apontem algumas certezas, os formadores também apontam que lhes **faltam respostas para os desafios que enfrentam**; ensinam com o que sabem, com o que pensam, com suas emoções, mesclando características pessoais e profissionais; articulam saberes diversos e desenvolvem sua docência e sua pessoa indissociadamente, num **processo de autoformação**, em um contexto de extrema complexidade. Um meio institucional indiferente às suas dúvidas e sem os suportes adequados ao seu aprendizado e desenvolvimento profissional.

4.2 Características do ensino do formador de professores

No processo de ensinar os professores formadores concretizam suas escolhas, compreensões, potencialidades e dificuldades. Imprimem ao seu trabalho com os alunos características que os tornam singulares e outras que os aproximam de outros formadores, ao mesmo tempo repetem e recriam os modelos com os quais estabeleceram maior afinidade no percurso de formação.

A centralidade no trabalho de Vilani é o **conteúdo**, o domínio do mesmo. Talvez uma crença de que dominar o **saber disciplinar garante o ensinar**. É evidenciado no seu relato a prioridade dos conteúdos e o controle do processo pelo professor.

Vilani tem na sua prática um **desafio**, particularmente porque está em período de familiarização com o contexto de ensino. Embora tenha vindo de um período sequenciado de formação acadêmica e o ambiente da universidade lhe seja familiar, as funções que agora exerce são novas, são as funções do profissional docente.

Ricardo indica valorizar muito a atividade de ensino, se colocando como parte de uma geração que fez outro tipo de licenciatura, onde havia uma preparação para ensinar, e se vê diferente dos colegas que priorizam a formação no conteúdo específico em detrimento da preparação para o ensino. Enio também enfatiza a necessidade dessa preparação.

Para Ricardo, parece que as aprendizagens da experiência são fortes e predominantes. Evidencia a importância das suas próprias **vivências pessoais e profissionais** no seu processo de entender os alunos e, conseqüentemente, na sua forma de ensinar e avaliar.

As teorias que orientam a sua prática são do seu fazer, “eu uso minha experiência desses dez anos”.

Diante da realidade de ensinar uma disciplina que é oferecida em várias licenciaturas, expõe que enfrenta dilemas ao ter que gerir, de forma permanente, **grupos heterogêneos** de alunos, em condições e processos diferentes de aprendizagem, onde ele precisa avaliar cada turma e decidir de que forma vai encaminhar o seu trabalho, o que priorizar em cada turma, o que esperar e o que exigir em cada contexto.

Enio incorpora no seu trabalho as marcas das suas experiências na escola e na academia, apresentando no seu relato e evidenciando na sua compreensão das questões formativas, a influência do seu contexto de vida e formação acadêmica, o suporte da sua formação em nível de mestrado e doutorado num contexto privilegiado de discussões teóricas e experiências de ensino e pesquisa na área de Matemática e de Educação Matemática.

Enio e Ricardo enfatizam a necessária relação entre **os conteúdos específicos e os conteúdos da docência**. Demonstram preocupação no sentido de que a formação ocorra mais integrada às características da escola e de seus sujeitos.

Enio aponta que o formador pode **aprender a ensinar a ensinar**, conhecendo, estudando, compreendendo a escola, se aproximando do contexto de ensino para o qual forma os futuros professores. Nas suas disciplinas enfatiza a troca de experiência, a preparação para a sala de aula, o necessário **suporte para as primeiras incursões dos alunos na condição de professor**. Além disso, valoriza a discussão sobre como o conteúdo da matemática será abordado na escola.

Enio e Ricardo expressam maior preocupação com os problemas enfrentados pela licenciatura em Matemática e o resultado disso no processo formativo vivenciado pelo aluno. Compreendem que a licenciatura deve se preocupar mais em trabalhar as especificidades do trabalho docente e parecem mais **implicados nos saberes necessários ao ensino**. Na formação, ao se trabalhar saberes desvinculados do campo de atuação profissional docente, como Enio afirma reiteradas vezes, induz-se o aluno a uma visão idealizada do ofício de ensinar, à assimilação de uma teoria desvinculada da realidade.

Os professores formadores não ensinam apenas conteúdos específicos ou pedagógicos. Enio, Ricardo e Vilani apontam que ensinam também com seus valores, **crenças, opções metodológicas, concepções do que seja ensinar e aprender**, visões de mundo. Percebe-se que a maturidade pessoal e profissional, influencia naquilo que cada um destaca na sua fala.

Talvez, Enio e Ricardo já tenham consolidado um **repertório de saberes** sobre o ensino em decorrência do tempo e das suas experiências na profissão. Diante das situações problemáticas, dos embates com os alunos, dos imprevistos, dos desafios que colocam a si mesmos como profissionais, recorrem às experiências vividas, a situações similares já experimentadas no ensino e na profissão, bem sucedidas ou não. Enfim, valem-se de saberes que vão sendo adquiridos e modelados ao longo do exercício profissional (TARDIF, 2002).

Enio e Ricardo preocupam-se com o domínio do conteúdo, mas parecem buscar um equilíbrio com outros aspectos referentes ao ensinar. Enfatizam as **relações interpessoais** e a aproximação dos alunos com o campo profissional de atuação.

Os três formadores se referem à coerência necessária ao desenvolver seu trabalho na formação de professores. Com estilos e caminhos diferenciados, consideram que **suas posturas ensinam**. Para Ricardo é importante **ser modelo** para seus alunos e esse é o desafio da sua prática, enxergar nas situações oportunidade de mostrar como agir, ensinar com suas atitudes. Ele, dentre os participantes, é o que enfatiza mais a concepção de que suas atitudes, sua forma de ensinar são também conteúdo da formação e isso parece introduzir um componente de estresse e de desafio à sua vida na docência. Elementos que, talvez, possam também estar relacionados com cobranças internas e um estilo pessoal de ser que se mistura ao profissional.

Nessa preocupação em oferecer modelos, Ricardo evidencia sua concepção de que além de dominar o conteúdo específico o professor deve saber transitar por esse conteúdo, apresentá-lo de formas variadas, abordá-lo de forma que o aluno entenda, que tire suas dúvidas. Ele salienta que é essencial “saber como manipular esse conhecimento”, indica se preocupar em apresentar a sua matéria considerando mais de uma possibilidade no processo de ensino e aprendizagem.

Ainda com relação à preocupação dos formadores em manter **certa coerência de atitudes** na relação com o aluno e diante daquilo que ensinam, esta parece se aproximar da ideia de que, “em matéria de formação de professores, o principal conteúdo é o método através do qual o conteúdo é transmitido aos futuros ou actuais professores” (FERNÁNDEZ PÉREZ, 1992 apud GARCIA, 1999, p. 29). A aprendizagem de uma cultura profissional passa, também, pela experiência vivenciada entre formadores e formandos. Ter a sua própria forma de ensinar como referência para o aprender a ensinar de outros, talvez seja uma especificidade do formador de professor.

Os formadores relatam **prazer em ensinar**, prazer na relação com o aluno; prazer em ver seu trabalho sendo reconhecido por ex-alunos; em ser procurado pelos alunos

fora da sala de aula; prazer quando um recurso utilizado traz resultados positivos; prazer em perceber a mudança à medida que se estabelece um clima de confiança e aprendizado nas aulas. Enfim, prazer no exercício de uma profissão que é marcada pelas interações humanas, em que a **relação com os alunos se constitui no núcleo do trabalho do professor** e, de certa forma, define os procedimentos de ensino (TARDIF, 2002). Percebe-se que essa dimensão carece de maior consideração no ambiente do ensino superior e como temática nos estudos da área de formação.

Nessa questão das interações e da centralidade da mesma no trabalho do professor, Ricardo gosta que o aluno questione, tire dúvidas, gosta de ser solicitado, sente necessidade de interagir; Vilani fala da importância da **participação do aluno** nas aulas, de ver “que o aluno tá acompanhando o raciocínio, consegue prever o próximo passo” e fala também do “link” que um aluno estabelece com o outro, contribuindo para aprendizagem da turma e para o trabalho do professor; Enio relata sua preferência pela discussão, pela troca de experiências em classe.

Nesse aspecto é possível refletir que a aprendizagem/construção de conhecimento se dá na relação pedagógica, e que, nessa relação a proximidade com o aluno, a percepção da aprendizagem do mesmo, a afinidade com algumas turmas, o resultado positivo de algumas experiências em classe, contribuem para a satisfação que o professor pode experimentar com o próprio trabalho e para o desejo de permanecer e se desenvolver na profissão. Esse é um aspecto da profissão que é pertinente a qualquer nível de ensino. Garcia (2009) aponta a importância das emoções para a mudança das crenças sobre o ensino, para o professor, e também na importância das mesmas na identificação do futuro professor com determinados modelos. Tardif (2000) também salienta o componente emocional do trabalho dos professores.

Os formadores, de modo geral, mostram a relevância da pesquisa, a importância da base teórica, o **estímulo à autonomia e à autoria na formação para a docência**. Enio e Vilani abordam a vinculação que procuram manter com a atividade de pesquisa e a intenção de estabelecer uma relação entre essa e suas atividades de ensino. Os estudos apontam que essa relação é difícil e pressupõe que se mude a perspectiva do que seja ensino, aprendizagem e conhecimento (CUNHA, 2007).

Vilani, no tocante à sua área de estudo e à forma como indica tratar do conteúdo, evidencia um conhecimento sintático e substantivo do mesmo. Ela parece compreender as bases nas quais se assentam o conteúdo com o qual trabalha, se preocupa em

ensinar buscando os fundamentos, situa historicamente, compara, recorre aos procedimentos científicos da área.

Nesse aspecto é importante considerar que Vilani está em processo de **apropriação e sistematização da própria prática** e que essas possibilidades de representar, explicar, transformar o conteúdo tendem a se ampliar, à medida que outros tipos de conhecimento vão se incorporando a esse domínio do saber disciplinar, científico.

É possível apontar que é a partir do saber experiencial, relacionado às funções dos professores, um saber que se assenta sobre vários conhecimentos e sobre um saber fazer, que se pode propor processos de formação em contexto de trabalho, que considerem as aprendizagens, os desafios, as necessidades dos professores que atuam nas licenciaturas.

A docência do formador é um elemento de fundamental importância no contexto da formação de professores, e os dados evidenciam que é preciso ampliar a nossa compreensão sobre a mesma. Para Mizukami (2004) “novas tarefas são propostas e novos desempenhos são exigidos de formadores”. Isso nos leva a compreender que, pensar em mudanças nos processos formativos e no trabalho dos professores da educação básica, implica em se pensar conjuntamente na formação e no desenvolvimento profissional do professor formador. Com a clareza de que é uma tarefa complexa que interroga a instituição universitária de forma abrangente e deve caminhar para a formulação de políticas públicas educacionais que atendam à questão de forma mais sistematizada no âmbito das instituições.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sou uma pessoa com um passado que jamais será vivido outra vez e com um futuro que não vivi ainda. Posso abrir-me para a temporalidade fora de minha existência vivida e entrar num horizonte social. Meu mundo expandirá a dimensão de uma história que eu sou e que também é coletiva. Uma história daqueles com quem convivo e com quem convivi. (Martins, 1991)

Rastros: as pontas no avesso do bordado

Os professores formadores participantes desse trabalho revelaram que, embora carregue suas especificidades, a docência do professor formador apresenta muitos elementos de aproximação com a docência em outros contextos de ensino e formação. É um processo de aprendizagem e desenvolvimento que se realiza ao longo de suas trajetórias de vida e de exercício da profissão. Mescla saberes, conhecimentos e aprendizagens que trazem marcas de singularidade e também do seu pertencimento a um contexto social e cultural dinâmico e complexo.

Trazem a identificação com as áreas específicas de formação nos diversos campos disciplinares mas, as experiências vividas, a atuação em outros contextos de trabalho, em outros níveis de ensino, a formação inicial na licenciatura podem influenciar no direcionamento que cada formador imprimirá ao seu trabalho, e o que estabelecerá como prioridade. Essas prioridades parecem se relacionar, de certa forma, com uma proposta pessoal do formador. Tal proposta, principalmente naqueles cursos em que o projeto de formação docente não está muito claro, carrega muitas ambiguidades ou muitas divergências.

Nesse sentido, as preocupações que os formadores apontam, tanto no sentido de fundamentar a compreensão do conhecimento específico, quanto em relação aos saberes pedagógicos, contextuais e do campo profissional, devem fazer parte de um projeto institucional de fortalecimento da docência nas licenciaturas e no desenvolvimento profissional dos formadores, essas instâncias devem ser pensadas em estreita articulação.

Não havendo uma proposta institucional de formação, esses professores encaminham um processo de autoformação, buscando alternativas para as suas necessidades e desafios na relação com o ensino e também com a pesquisa. Parece que a extensão na

universidade não é motivo de maiores preocupações e essa é apenas mais uma face da fragmentação e hierarquização dos saberes e práticas na academia.

Um aspecto que considero fundamental nos dados desse trabalho é a ênfase nas relações, nas interações, na dimensão do prazer e do reconhecimento da humanidade presente nas ações de ensinar e de aprender. Essas questões são pouco consideradas na formação profissional para a docência e na construção de propostas que priorizem, além da dimensão profissional, a dimensão pessoal e o contexto das práticas institucionais, os ritos, costumes, certezas, entre outras. Aprendemos com tudo que somos e também com o que queremos ser.

Não é fácil encaminhar uma finalização para um processo que percebo ainda não ter finalizado. As análises, a meu ver, ainda devem priorizar e aprofundar alguns aspectos que não receberam a devida ênfase. Assim como ocorre na iniciação docente, nesse processo de construção do meu entendimento, no diálogo com os autores e diante de algumas crenças e ideias, é um aprendizado perceber que os avanços e recuos fazem parte do tempo vivido. Fazem parte do encontro entre aquilo que se é e o que gostaríamos de ser, o real e o ideal, o sonho e as possibilidades.

Por mais evidentes e seguras que sejam as escolhas no percurso de uma tese, de uma vida, de uma investigação, nunca teremos a certeza de onde poderemos chegar, pois existe no meio desses processos uma mistura de caos, de encantamento, de descobertas, de riscos. É como um bordado de cores e linhas previamente pensadas, combinadas, mas que no final pode nos trazer grande surpresa... E ainda tem o avesso, com algumas pontas que nunca se consegue esconder. É processo de desenvolvimento lidar com o imprevisto, com a experiência bem sucedida e com aquelas que desestabilizam nossas certezas e põem em cheque nossos saberes.

Escrever, relatar, formatar ideias, “escovar palavras” pensando em comunicar o vivido e o apreendido. Essa é mais uma aprendizagem, na qual subjetividade e objetividade são parceiras. O pessoal, o profissional, o acadêmico, teimam em se misturar, se complementar, “desorganizar” e ampliar as possibilidades de compreensão do nosso fazer, do nosso saber e do nosso ser. As cores do nosso bordado se compõem de linhas finas e delicadas, outras coloridas e marcantes, outras mais resistentes e ásperas e, no conjunto, elas são todas importantes e necessárias.

Esse processo contínuo de aprendizagem e reelaborações, de reconstruções, de escolhas, é um processo que se faz acompanhado de conversas e também de silêncios, de solidão criadora. Nesse aprendizado, a minha orientadora tem um papel importante, de correção, conversas, trocas, incentivos, um exemplo de relação pedagógica significativa,

motivadora, generosa. A sistematização e divulgação do conhecimento é importante para quem faz ciência, assim como as palavras são importantes para quem escreve poesia como forma de se comunicar com o mundo, que é a minha experiência anterior e mais intensa de escrita.

Ser aluna de novo trouxe um que burburinho nas ideias. Sou aprendiz, no desafio de resgatar meus saberes na escrita; a relativizar afirmações, deixar alguns espaços para outras possibilidades; refinar a minha compreensão, me surpreender com meu texto reescrito. O caminho é bem longo.

O exercício de fazer um diário de campo me ensinou mais pelo que ele revelou de mim, do que da pesquisa... Foi “contaminado” pela minha pessoa, pelo campo subjetivo das percepções, das questões afetivas, dos receios e dúvidas quanto ao encaminhamento de um trabalho de pesquisa. O diário, no caso, foi mais útil para dialogar comigo mesma, com meus equívocos, com os meus receios e avançar na consecução do trabalho, na correção de rota.

Para estudar as entrevistas, separar o que é meu e o que é o dado de pesquisa, interpretar no esforço de construir/reconstruir esse dado e, nesse processo, também me construir como pesquisadora, as reuniões com a orientadora foram importantes. Foram momentos de trocas, em que fui motivada com a percepção do avanço em cada momento, e vivi a experiência de emergir com a ajuda do olhar do outro. Percebi que é preciso aprender a ser paciente com o desequilíbrio que as etapas de crescimento provocam, com o meu não saber, com as desaprendizagens necessárias ao desenvolvimento pessoal e profissional. Essa é mais uma aprendizagem que não se encerra nesse trabalho.

Vivi uma experiência de aproximação e afastamento: ao mesmo tempo em que a temática da pesquisa era próxima, que a situação me era familiar, fui refletindo sobre o estranhamento e avaliando as aprendizagens necessárias sobre a dinâmica da docência na universidade, sobre meu não saber. Inserida e distante, procurando me compreender e compreender o contexto, foi esse o movimento.

Para entrelaçar ainda mais pesquisa e vida, emprestei aos professores nomes que me são queridos, de pessoas que gostaria de homenagear, pela sua luta para permanecer na escola, pelo engajamento no trabalho como docente, pela admiração que sinto por eles, pelo amor construído em meio aos reveses da vida. Claro, que nessa perspectiva teria muitos nomes à minha disposição, pois, são muitos os exemplos e também os meus afetos. Fica aqui a perspectiva para novos trabalhos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, P. C. A.; HOBOLD, M. S. O professor formador e os saberes docentes. In: 31ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Caxambu. 2008.
- ALVES, A. J. O planejamento de pesquisa em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.77, 53-61, maio/1991.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1999.
- ANDRÉ, M. A pesquisa sobre a formação de professores no Brasil – 1990-1998. In: **Ensinar e Aprender: sujeitos, saberes e pesquisas**. São Paulo: Editora DP&A, 2000.
- BALZAN, N. C. Indissociabilidade ensino-pesquisa como princípio metodológico. In: VEIGA, I. P.; CASTANHO, M. E. (Orgs.). **Pedagogia Universitária: a aula em foco**. Campinas, SP: Papirus, 2000. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- BOGDAN, C. R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto Editora, 1994.
- BORGES, C.; TARDIF, M. Apresentação. **Educação e Sociedade**, Dossiê: Os saberes dos docentes e sua formação. Campinas, SP: Cedes, n. 74, Ano XXII, abr, p. 11-26, 2001.
- BORGES, C.; TARDIF, M. Saberes docentes: Diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. **Educação e Sociedade**, Dossiê: Os saberes dos docentes e sua formação. Campinas, SP: Cedes, n. 74, Ano XXII, abr, p. 11-26, 2001.
- BORGES, C.; TARDIF, M. **O professor da educação básica e seus saberes profissionais**. Araraquara, SP: JM, 2003.
- BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 1996.
- _____. **Diretrizes Curriculares para a Formação do Professor**. MEC/ CNE, Brasília, 2002.
- _____. Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Parecer nº 009, de 08 de maio de 2001.
- _____. **Resolução nº 1**, de 18 de fevereiro de 2002.
- REHEM, C. C. F. **A avaliação da Aprendizagem no Ensino Superior: práticas avaliativas dos professores do curso de pedagogia da UESB – campus de Jequié**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Maranhão, 2008.
- CANDAU, V. M. (Org.) **Magistério: construção cotidiana**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

CASTANHO, S. E. M. A universidade entre o sim, o não e o talvez. In: VEIGA, I. P. A.; CASTANHO, M. E. L. M. (Orgs.). **Pedagogia Universitária: a aula em foco**. Campinas, SP: Papyrus, 2000. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

CAVACO, M. H. Ofício do Professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor**. Porto Editora, 1995, p.155-191.

CONTRERAS, J. **A autonomia do professor**. São Paulo: Cortez, 2002. 296p.

COSTA, J. S. **A aprendizagem da docência na perspectiva dos alunos-professores**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, SP, 2005.

CUNHA, M. I. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, maio/agosto, 2006.

CUNHA, M. I. Pesquisa e qualidade do ensino: aprendizagens e possibilidade na educação superior. In: ENGERS, M. E. A.; MOROSINI, M. C. (Orgs.). **Pedagogia universitária e aprendizagem**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

DUARTE, R. Pesquisa Qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 139-154, março/2002.

FERENC, A. V. F.; MIZUKAMI, M. G. Trabalho docente e condições de desenvolvimento profissional de docentes universitários. **Universidade e Sociedade**, Brasília, 2008, p. 117-131.

FERENC, A. V. F. **Como o professor universitário aprende a ensinar? Um estudo na perspectiva da socialização profissional**. Tese (Doutorado) – Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, 2005.

GARCIA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

GARCIA, C. M. A identidade docente: constantes e desafios. **Formação Docente**, Belo horizonte, v. 1, n. 1, p. 109-131, ago./dez. 2009.

GATTI, B. A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Brasileira de Formação de Professores – RBFP**, vol.1, n.1, p.90-102, maio/2009.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores**. Porto Editora, 1995, p. 31-61.

ISAIA, S. M. A. Desafios à Docência Superior: pressupostos a considerar. In: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. **Docência na educação superior**. Brasília, 1º e 2 de dezembro de 2005. Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. 329p. (Coleção Educação Superior em Debate; v. 5).

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, EPU, 1986 (Temas Básicos de Educação e Ensino).

MACIEL, L. S. B.; DAL CASTEL, M. C. **Docência na educação superior: o que revelam as produções do GT didática da ANPEd no período de 2001 a 2005?** In: XIV ENDIPE, 2008.

MASETTO, M. **Competência Pedagógica do Professor Universitário**. São Paulo, Ed. Summus, 2003.

MASETTO, M. (Org.). **Docência na Universidade**. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 1998.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 7. ed. São Paulo: HUCITEC; Rio de Janeiro: ABRASCO, 2000.

MIZUKAMI, M. G. Casos de Ensino e aprendizagem profissional da docência. In: ABRAMOWICZCZ, A.; MELLO, R. R. (Orgs.). **Educação: pesquisas e práticas**. São Paulo, Papirus Editora, 2000. p.139-161.

MIZUKAMI, M. G. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. In: MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. (Org.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCar, 1996. p. 59–91.

MIZUKAMI, M. G. Aprendizagem da docência: professores formadores. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1 dez/2005 – jul/2006. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/ecurriculum>>. Acesso em: 13 dez. 2007.

MIZUKAMI, M. G. Formação continuada e complexidade da docência. In: EGGERTT, E. et al. (Org.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores: livro 1**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

MOITA, M. C. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores**. Portugal: Porto editora, 1995.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Ed.Unijuí, 2007.

NASCIMENTO, M. G. Os formadores de professores e a constituição do *habitus*. In: 30ª REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2007, Caxambu. 30ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2007.

PACHANE, G. G. **Políticas de formação pedagógica do professor universitário: reflexões a partir de uma experiência**. Ícone/ Programa em Educação/ Centro Universitário do Triângulo. v. 11, n.1. Uberlândia: Unitri, 2005.

PASSOS, L. F.; COSTA, V. G. Contexto Institucional e identidade profissional de professores formadores dos cursos de licenciatura. In: ROCHA, S. A. (Org.). **Formação de professores e práticas em discussão**. Cuiabá: EdUFMT, 2008. p.163-180.

PEREIRA, J. E. D. **Formação de professores: pesquisas, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. **Docência no Ensino Superior**. 3. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007, pp. 94-103.

SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform (1987) In: SHULMAN, L. S. **The wisdom of practice: essays on teaching and learning to teach**. San Francisco, Jossey-Bass, p.1-14, 2004.

SHULMAN, L. S. **Those who understand: knowledge growth in teaching**. Educational, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**. v. 1, n. 4, p. 215-253, 1991.

VALLE, B. B. R. Formação de professores no Brasil: perspectivas para os próximos anos. In: SOUZA, D. B.; FERREIRA, R. (Orgs.) **Bacharel ou Professor? O Processo de Reestruturação dos Cursos de Formação de Professores no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Quartet, 2000. pp. 54 - 68.

VASCONCELOS, M. L. M. C. Contribuindo para a formação de professores universitários: relato de experiências. In: MASETTO, M. (Org.). **Docência na Universidade**. 8. ed. Campinas: Papirus, 1998.

VASCONCELOS, M. L. M. C. **A formação do professor de terceiro grau**. São Paulo: Pioneira, 1996.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário, seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre, Artmed, 2004.

APÊNDICES

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE METODOLOGIA DE ENSINO

Aluna: Josilene Silva da Costa

Professora/orientadora: Rosa Maria M. Anunciato de Oliveira

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Questão de Pesquisa: Como os formadores de professores descrevem e compreendem a sua docência nas licenciaturas?

Eixos da entrevista

1) Formação e Atuação Profissional

- percurso acadêmico; titulação; ingresso na docência e no ensino superior; experiências e referências para o trabalho docente; modificações percebidas, processo de trocas e socialização na instituição.

2) Ensinar na licenciatura

- ensino na licenciatura; o que considera precisar aprender para melhor ensinar; prioridades como professor formador ao ensinar; ser referência ou não, como formador, para o aluno; visão sobre o aluno, o que aprende com o mesmo; como avalia, como organiza seu ensino, a dinâmica e os procedimentos de formação que utiliza; seus principais desafios e sua compreensão sobre o papel da formação inicial.

Questões propostas:

Fale um pouco sobre seu processo de formação e qualificação profissional (formação acadêmica, experiências, referências)

Ingresso na docência, como e quando começou a ensinar? Como chegou à docência no Ensino Superior?

Uma experiência de formação importante para você, por quê?

Referências para o seu trabalho como professor (experiências, pessoas, professores). Por quê?

Quais modificações você percebe no seu trabalho como docente? (desafios, sucessos, orgulho, conquistas etc)

O que considera ser preciso saber para ensinar em um curso de formação de professores?

O que você prioriza ao desenvolver o seu trabalho, considerando ser um professor formador de professores, atuando na formação inicial?

No momento o que você considera que precisa aprender para melhor ensinar?

O que tem aprendido com seus alunos? Que papel eles desempenham no seu trabalho? Como observa que vivenciam a formação?

Como você costuma avaliar o processo de ensino e de aprendizagem?

Como você organiza sua aula? Que procedimentos costuma utilizar ao ensinar?

Como efetiva a relação teoria e prática ao ensinar sua disciplina? Encontra dificuldades para estabelecer esta relação? Quais?

No processo de ensinar o que lhe propicia prazer, sentimento de realização?

Onde e/ou com quem você discute e reflete sobre o seu trabalho, sobre o processo de ensino nos cursos de licenciatura? Como isso ocorre?



Universidade Federal de São Carlos
 Centro de Educação e Ciências Humanas
 Programa de Pós-Graduação em Educação
 Departamento de Metodologia de Ensino

ANEXO II - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu _____
 fui informado (a) que será realizado um trabalho com professores formadores da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e que se trata de uma Pesquisa de Doutorado intitulada A Docência do Professor Formador, que tem como pesquisadora responsável a Professora Josilene Silva da Costa, sob orientação da professora Dra Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira. Também fui informado (a) que por meio de entrevistas individuais, a serem realizadas pela pesquisadora, e posteriormente por meio de uma breve narrativa escrita pelos (as) participantes, pretende-se analisar como os professores formadores compreendem o processo de ensinar e aprender que desenvolvem nas licenciaturas. Fui informado (a) também que as entrevistas transcritas serão enviadas para os (as) participantes com o intuito de que os (as) mesmos (as) possam refletir sobre suas falas e acrescentar ou complementar alguma informação que considerem relevante. Informaram-me que as entrevistas serão realizadas no ambiente que for mais conveniente para os (as) participantes. Como parte deste trabalho, meu nome não aparecerá em nenhum lugar (a não ser nesta folha), salvo, se eu desejar que o mesmo apareça.

Foi informado que todos os aspectos abordados contribuirão para a compreensão do tema referido acima. Além disso, foi informado que as entrevistas serão gravadas em áudio e transcritas para a análise e interpretação dos dados.

Informaram-me que essa pesquisa não implica em riscos ou desconfortos, pois a pesquisadora se compromete a não divulgar os nomes dos participantes, bem como usará nomes fictícios. A pesquisadora também se compromete a utilizar os dados escritos somente para fins de pesquisa, sendo a pessoa responsável pela guarda do material. Também informaram que essa pesquisa não implica em gastos de qualquer natureza ou outros compromissos de qualquer natureza para os participantes.

Foi informado que a participação é voluntária, e que o (a) participante tem o direito de não responder qualquer pergunta que não queira. Sendo que os (as) participantes poderão se retirar quando quiserem.

Li ou leram para mim as informações acima e tive a chance de esclarecer dúvidas e fazer perguntas sobre esta pesquisa, que me foram respondidas satisfatoriamente. Além disso, autorizo a gravação dos dados e divulgação dos resultados.

Vitória da Conquista de _____ de 2008.

Nome do (a) participante _____

Assinatura do (a) participante _____

Eu certifico que todas as informações acima foram dadas a todos os (as) participantes.

Assinatura da pesquisadora responsável _____

Assinatura da Orientadora _____

Telefones para contato: _____