

**BENISE DE NAZARÉ DOS REIS SOUTO**

***ENSINAR A ENSINAR E APRENDER A ENSINAR: REPRESENTAÇÕES DE  
PROFESSORES E ALUNOS EM RELAÇÃO À FORMAÇÃO INICIAL DOS  
CURSOS DE LICENCIATURA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ***

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO:  
HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE**

**PUC-SP  
2007**

## BENISE DE NAZARÉ DOS REIS SOUTO

**ENSINAR A ENSINAR E APRENDER A ENSINAR: REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES E ALUNOS EM RELAÇÃO À FORMAÇÃO INICIAL DOS CURSOS DE LICENCIATURA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ**

**Dissertação** apresentada à Banca Examinadora da PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO, como exigência parcial para obtenção do grau de MESTRE em *Educação: História, Política, Sociedade*, sob orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Paula Perin Vicentini.

**São Paulo**

**2007**

**BANCA EXAMINADORA**

---

---

---

*À minha família,  
ao meu esposo Paulo  
e aos meus filhos Fhoutine, Álvaro e Pauline.*

## AGRADECIMENTOS

À **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)**, pelo financiamento concedido para a realização desta pesquisa;

À **Pró-reitoria de Ensino de Graduação da Universidade Federal do Amapá**, que autorizou a realização desta pesquisa;

À **Coordenação dos cursos de Licenciatura em Letras, Matemática, Geografia e História**, que permitiram a coleta de dados e colocaram à disposição os documentos solicitados;

À **Coordenação do curso de Pedagogia**, que autorizou as entrevistas com as professoras de Didática;

Às **Professoras Antônia Andrade, Arthane Figueiredo, Margareth Guerra e Nazaré Guimarães**, que gentilmente se dispuseram a colaborar com este estudo;

Aos **Graduandos** das turmas de Letras, Matemática, Geografia e História, que se dispuseram a responder os questionários;

Aos **Amigos Socorro Paiva Rodrigues** e seu esposo **Adauto**, pelo apoio e colaboração que só os amigos são capazes de oferecer;

Ao casal **Janaína e Alander** que, junto com seus filhos, **Lucas, João Vitor e Maria Clara**, acolheram-me com carinho e amizade no período da coleta de dados;

À **Colega Ana Smith**, pelo incentivo durante o processo de seleção para o mestrado;

À **secretária do EHPS, Elisabete Adania**, nossa Betinha, por facilitar as nossas vidas, resolvendo com eficiência e eficácia todos os problemas burocráticos relativos ao curso;

A **Guilherme Falleiros e Ronedo Ferreira**, por suas importantes contribuições;

À minha **amiga Luizana Migueis**, com quem compartilhei as angústias e as alegrias destes últimos três anos; e aos seus pais, **Lúcia e Alexandre**, pelo acolhimento e pela amizade;

À **Profª. Drª. Maria Isabel Almeida**, por ter aceito o convite para fazer parte da banca examinadora e também pelas indicações e recomendações no momento do Exame de Qualificação;

À **Profª. Drª. Luciana Maria Giovanni**, pela inestimável colaboração oferecida durante todo o curso e principalmente no momento do Exame de Qualificação;

À minha **orientadora, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Paula Perin Vicentini**, que com amizade e competência profissional me fez produzir um texto de 105 páginas;

À minha **família**, meu **esposo** e meus **filhos**, por terem compartilhado comigo as dores e as delícias da realização do mestrado;

A **Deus**, pelo dom da vida e por colocar sempre as pessoas certas no meu caminho.

*Muito Obrigada!*

## RESUMO

Esta dissertação tem por objetivo contrastar as representações que os professores-formadores e os licenciandos possuem sobre *ser professor*, numa tentativa de identificar as concepções que eles possuem sobre *o aprender da profissão docente*. Para atingir tais objetivos, foram realizadas entrevistas com quatro professoras da disciplina Didática e utilizados 115 questionários respondidos pelos alunos dos cursos de licenciatura em Letras, Matemática, História e Geografia, que estavam cursando o 7º semestre, em junho de 2005, na Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Trata-se de uma instituição que ainda está em fase de estruturação e desenvolvimento e abriga, nesses cursos, professoras com bastante experiência no magistério, tanto no exercício da docência quanto em funções técnico-pedagógicas no ensino fundamental e médio, com níveis de formação variados (pós-graduação *lato e stricto sensu*), que trabalham em regime de dedicação exclusiva, com contrato de 40 horas semanais, e alunos jovens, a maioria na faixa etária de 20 a 25 anos, que ainda não exercem o magistério. Tendo como principal referencial teórico as noções de *construção social da realidade*, no sentido proposto por Peter Berger e Thomas Luckmann, e de *representação* na perspectiva de Pierre Bourdieu e Roger Chartier, entendida como instrumentos cognitivos de apreensão da realidade, a partir dos quais são estruturados os comportamentos de ensino e de aprendizagem, constatou-se que formadoras e formandos têm concepções divergentes a respeito das necessidades que devem ser atendidas no processo de formação: enquanto eles reivindicam o oferecimento de atividades práticas, elas acreditam que é necessário lhes oferecer um referencial teórico-metodológico consistente, de maneira que, compreendendo o presente, possam agir na perspectiva de transformar o futuro. Já as representações das professoras e dos graduandos sobre *ser professor* analisadas caracterizaram-se pela ambigüidade, revelando que o professor é visto como um ente composto, ora como profissional do ensino, ora como missionário da educação, a respeito do qual se constituem imagens diversas que estão associadas, por exemplo, aos paradigmas do professor **culto**, do professor **técnico**, do p

rofessor **missionário**, do **ator social** e do **prático reflexivo**.

**Palavras-chave:** Formação de professores, Licenciaturas, Profissão docente, Representações sobre o magistério, UNIFAP, Amapá.

## ABSTRACT

This dissertation aims to contrast the educators' and the undergraduate senior students' representations on *being a teacher*, in an attempt to identify their conceptions about *the learning of the teaching profession*. In order to achieve such objectives, we accomplished interviews with four professors of the academic discipline of Didactics and used 115 questionnaires answered by the undergraduate students of Major's Degree in Teaching in Language, Mathematics, History and Geography, who were attending the 7<sup>th</sup> semester, in June 2005, at the Federal University of Amapá (UNIFAP). This institution is still in its structuring and developing phase, and shelters, in those courses, professors with much experience on teachership, as much on the exercise of teaching as on technical-pedagogical functions in primary and secondary schools, whose formation levels vary (from graduate studies in *lato sensu* to *strictu sensu*), working in a regime of exclusive dedication, with 40-hour weekly contract and also young pupils, the majority from 20 to 25 years old, who had not been teaching yet. Having as theoretical reference the notions of *social construction of reality*, proposed by Peter Berger and Thomas Luckman, and *representation* in Pierre Bourdieu's and Roger Chartier's perspective, understood as the cognitive instruments of apprehension of reality, from which teaching and learning behavior are structured, it was verified that educators and undergraduate senior students from Teaching courses have divergent conceptions regarding the needs which should be accomplished in the formation process: while the later revindicate the offer of activities of practice, the former believe it is necessary to offer the undergraduate senior students a consistent theoretical-methodological reference, in a way that, understanding the present, they could act in a perspective of changing the future. Yet the analyzed educators' and undergraduate senior students' representations on *being a teacher* are built up with ambiguity, revealing that the teacher is seen as a compound entity, sometimes a professional of education, sometimes a missionary of education, whose diverse images are constituted and associated, for instance, to the paradigms of the **educated** teacher, the **technical** teacher, the **missionary** teacher, the **social actor** and the **reflexive practice** teacher.

**Keywords:** Teachers' Formation, Major Degree in Teaching, the Teaching Profession, Representations on Teachership, UNIFAP, Amapá.

*Aprender é mudar, formar-se é mudar.  
Não se pode aprender sem mudar  
pessoalmente, porque, se estou  
aprendendo coisas que têm um  
sentido, vou mudar minha visão de  
mundo, minha visão da vida.*

**Bernard Charlot**

## SUMÁRIO

<b>DEDICATÓRIA</b>	p. 04
<b>AGRADECIMENTOS</b>	p. 05
<b>RESUMO</b>	p. 07
<b>ABSTRACT</b>	p. 08
<b>LISTA DE ANEXOS</b>	p. 10
<b>LISTA DE GRÁFICOS</b>	p. 10
<b>LISTA DE QUADROS</b>	p. 11
<b>LISTA DE TABELAS</b>	p. 11
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	p. 12
<b>CAPÍTULO I</b>	
Formação de Professores: algumas considerações de caráter histórico e sobre a produção da área .....	p. 28
<b>CAPÍTULO II</b>	
A universidade, os cursos, as formadoras e os licenciandos: uma caracterização do universo da pesquisa .....	p. 44
1. A organização dos cursos de licenciatura da UNIFAP .....	p. 51
2. O perfil das formadoras entrevistadas .....	p. 54
3. O perfil dos graduandos pesquisados .....	p. 60
<b>CAPÍTULO III</b>	
As representações sobre o ofício e a formação docente .....	p. 66
1. Formar professores: <i>ensinar a ensinar</i> .....	p. 66
2. Tornar-se professor: <i>aprender a ensinar</i> .....	p. 87
3. <i>Ser professor</i> : da escolha da profissão ao exercício da docência .....	p. 97
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	p. 108
<b>REFERÊNCIAS BIBIOGRÁFICAS</b> .....	p. 112

## ANEXOS

<b>Anexo 1</b> – Questionário para os alunos concluintes dos cursos de licenciatura ..	p. 117
<b>Anexo 2</b> – Roteiro para entrevista com as professoras de Didática .....	p. 118

## GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> - Faixa etária dos licenciandos .....	p. 60
<b>Gráfico 2</b> – Distribuição dos graduandos por gênero .....	p. 61

## QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Distribuição das disciplinas pedagógicas nos cursos de licenciatura examinados .....	p. 52
<b>Quadro 2</b> – Perfil profissional das professoras entrevistadas .....	p. 55

## TABELAS

<b>Tabela 1</b> – Faixa etária dos licenciandos .....	p. 60
<b>Tabela 2</b> - Distribuição dos graduandos por gênero .....	p. 61
<b>Tabela 3</b> – Tempo de exercício docente dos licenciandos .....	p. 62
<b>Tabela 4</b> – Formação anterior dos licenciandos: magistério nível médio .....	p. 63
<b>Tabela 5</b> – Exercício de outra profissão	p. 63
<b>Tabela 6</b> – O que representam as disciplinas pedagógicas na formação dos licenciandos .....	p. 79
<b>Tabela 7</b> – Expectativas em relação à disciplina Didática .....	p. 80
<b>Tabela 8</b> – Questões relevantes trabalhadas na disciplina Didática .....	p. 83
<b>Tabela 9</b> – Representações dos licenciandos sobre o que é <i>ensinar bem</i> .....	p. 88
<b>Tabela 10</b> – Disciplinas marcantes na formação profissional dos Licenciandos.....	p. 89
<b>Tabela 11</b> – Justificativa das disciplinas marcantes .....	p. 89
<b>Tabela 12</b> – Atividades acadêmicas consideradas marcantes na formação .....	p. 92
<b>Tabela 13</b> – Pontos positivos do curso para os graduandos .....	p. 94
<b>Tabela 14</b> – Pontos negativos do curso para os graduandos .....	p. 95
<b>Tabela 15</b> – Motivo da escolha do curso .....	p. 98
<b>Tabela 16</b> – Expectativas dos licenciandos em relação ao curso .....	p. 99
<b>Tabela 17</b> – O que significa <i>ser professor</i> .....	p. 103
<b>Tabela 18</b> – Os professores influenciam na formação? .....	p. 105
<b>Tabela 19</b> – Formas de influência dos professores .....	p. 105

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho busca contrastar as representações que os professores e os graduandos de cursos de Licenciatura possuem sobre *ser professor*, numa tentativa de identificar as concepções que eles possuem sobre *o aprender da profissão docente*. Desse modo, pretende-se caracterizar possíveis convergências e divergências entre os professores e os graduandos no que diz respeito ao curso de Licenciatura do qual fazem parte e em relação às necessidades que, no entender de ambos, devem ser atendidas na formação inicial de professores. Para tanto, optou-se por analisar as diferenças em relação ao modo como formadores e graduandos vêem as práticas formativas desenvolvidas nestes cursos, privilegiando as atividades vivenciadas na disciplina **Didática**. A disciplina Didática foi tomada como referência porque tem como foco central as questões de ensino, isto é, trata especificamente do fazer docente e das dimensões deste fazer.

Para Catani (2001), o objetivo principal da Didática é compreender as questões de ensino como expressões da vida social, compreendendo simultaneamente as representações a partir das quais se forjam os discursos sobre tais questões. Esta pesquisadora propõe que se veja a Didática como processo de iniciação que “deve propiciar ao aluno a aquisição de modos de relação com o conhecimento sobre o ensino, que o habilitarão a transitar criticamente entre propostas pedagógicas ou mesmo a criar outras, alternativas” (p. 59).

Desta forma, comprehende-se a Didática como uma disciplina que tem por objetivo introduzir o graduando na compreensão dos modos de ensinar e de aprender no universo multifacetado da realidade educativa. Assim sendo, ensinar a ensinar é a questão central tanto da Didática, quanto dos cursos de formação de professores, já que o objetivo de ambos é preparar o futuro professor teórica e praticamente, de maneira que ele possa “captar e resolver os problemas postos pela prática social” (Martins, 1999, p. 37) que é a educação.

Escolheu-se como campo de pesquisa a Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) que é uma das instituições federais de ensino superior mais novas do Brasil, tendo completado em 2005 quinze anos de funcionamento. Criada por meio da Lei nº 7.530, de 29 de agosto de 1986, e do decreto nº 98.997, de 02 de março de 1990, é uma Universidade Pública de direito privado, vinculada ao Ministério da Educação, com sede e foro na cidade de Macapá, Estado do Amapá. O primeiro concurso vestibular da instituição foi realizado em dezembro de 1990,

oferecendo 450 vagas, distribuídas nos seguintes cursos: Bacharelado em Ciências Jurídicas e em Secretariado Executivo; Licenciatura Plena em Educação Artística, Letras, Matemática e Pedagogia; e Licenciatura Plena e Bacharelado em Enfermagem, Geografia e História. Posteriormente foram implantados mais quatro cursos: Bacharelado e Licenciatura em Ciências Sociais e em Ciências Biológicas, Licenciatura em Física e Bacharelado em Arquitetura e Urbanismo.

A escolha da UNIFAP como campo de pesquisa apóia-se no fato desta ser a única instituição pública de ensino superior do Estado do Amapá; dos treze cursos que oferece, dez contemplam a Licenciatura como opção na graduação. Além disso, nela se formou e ainda se forma a maioria dos professores que atua nas redes públicas de ensino (estadual e municipais) do Estado do Amapá, sem contar que a partir do ano de 2000 a instituição assumiu, por meio de convênios assinados com os governos amapaenses Estadual e Municipais, o compromisso de oferecer aos professores das redes públicas de ensino formação profissional em cursos de graduação (licenciaturas) no sentido de atender às exigências da Lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira 9394/96.

Meu interesse a respeito da formação inicial de professores surgiu a partir de situações vivenciadas em uma escola pública e de um estudo realizado sobre a prática de ensino (estágio supervisionado) durante o curso de especialização em Metodologia do Ensino Superior. Nesta ocasião pude constatar, mediante a realização de entrevistas, que graduandos e professores freqüentemente apresentavam concepções diferentes – e às vezes até divergentes – acerca do curso de formação inicial no qual atuavam, o que me levou a pensar sobre as *representações*<sup>1</sup> que os graduandos e os professores têm da profissão docente e as suas influências nos processos de formação e no exercício profissional dos novos professores.

A formação de professores tem sido um dos temas mais freqüentes nas discussões sobre a educação nos últimos 20 anos. O destaque desse tema deve-se ao fato de que qualquer mudança na qualidade do ensino passa necessariamente pela docência, pois qualquer inovação ou mudança educacional depende de uma ação pedagógica para nutri-la, caso contrário, ela se torna inócuia. Além disso, sabe-se por meio do SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), do SINAES (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior) que no Brasil há um déficit em relação a uma

educação escolar de qualidade para toda a população e, consequentemente, a má formação dos professores está inserida neste quadro.

A importância da formação docente como condição de melhoria da qualidade de ensino pode ser atestada pelo número bastante significativo de estudiosos de vários países que têm se dedicado a investigar a formação profissional e a profissionalização dos professores. Os estudos nacionais e internacionais indicam um delineamento específico para a profissão e profissionalização docente (Nóvoa, 1992; Perrenoud, 1993) no sentido de melhor compreendê-la (Cunha, 1999; Veiga, 1998) identificando saberes específicos da atividade docente (Pimenta, 1999; Tardif, 2003) na perspectiva de uma formação profissional capaz de responder aos desafios educacionais da sociedade contemporânea.

Ao ingressar em Cursos de Licenciatura, os graduandos já possuem representações sobre o que é *ser professor*, pois suas experiências como alunos lhes permitem dizer quais foram os bons professores que tiveram, quais os que tinham domínio do conteúdo e os que não tinham, quais sabiam ensinar e quais não sabiam, quais eram autoritários e quais mantinham um bom relacionamento com os alunos, quais marcaram significativamente a sua formação, etc. Reiterando tal proposição, Tardif afirma:

Os professores são trabalhadores que foram mergulhados em seu espaço de trabalho durante aproximadamente 16 anos (em torno de 15000 horas), antes mesmo de começarem a trabalhar (Lortie, 1975). Essa imersão se manifesta através de toda uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente (Tardif, 2003, p. 261).

Embora as representações sobre *ser professor* tenham sido construídas antes de entrar num curso de Licenciatura, grande parte dos alunos destes cursos ainda não se vê como professor e, no decorrer do curso, eles deverão fazer a transição: deixar de se considerar apenas alunos para passar a se considerar futuros professores. Ou seja, é no curso de formação inicial que os graduandos devem começar a construir de forma consciente e fundamentada sua identidade profissional. Esta identidade profissional, segundo Pimenta (2002), constrói-se a partir da significação social da profissão e também do significado que cada indivíduo confere à atividade docente a partir de seus valores, da maneira de situar-se no mundo, da sua história

<sup>1</sup> A noção de *representação* – baseada nos trabalhos de Pierre Bourdieu e Roger Chartier – que se utiliza aqui será explicitada no decorrer do presente trabalho.

de vida, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida ser professor.

Vários estudos têm evidenciado que o processo de formação docente se estende ao longo da existência, portanto a história profissional é parte constituinte da história pessoal, por isso, a maneira como ensinamos depende daquilo que somos como pessoa. É possível encontrar afirmações de diferentes autores nesse sentido, como as que se seguem:

Um professor tem uma história de vida, é um ator social, tem emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem (Tardif, 2000, p. 15).

Agimos de acordo com o que somos e naquilo que fazemos é possível identificar o que somos (Gimeno Sacristán, 1999, p. 31).

Aqui estamos. Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o eu profissional do eu pessoal (Nóvoa, 1992, p. 17).

Não se pode negar o poder das estruturas sociais nem dos condicionantes históricos da educação, mas é preciso ressaltar o valor das ações pedagógicas como instrumento de intervenção no real com vista a possíveis mudanças. Por considerar que as ações pedagógicas são indiciáveis da trajetória de seu agente, julgamos serem pertinentes as seguintes indagações: Quem são os indivíduos envolvidos nos cursos de formação de professores numa universidade pública da região norte do Brasil? O que motivou tal escolha profissional? Como a sua carreira foi construída? Como eles vêem as práticas que desenvolvem ao lecionar Didática num curso de Licenciatura? Que concepções eles têm em relação aos processos de formação docente? Que representações eles possuem sobre ser professor? Como eles as expressam?

O esforço no sentido de dar respostas a estes questionamentos se deu através da análise de documentos<sup>2</sup>, das entrevistas com formadoras e das respostas fornecidas aos questionários distribuídos aos graduandos sobre as práticas formativas que são desenvolvidas nas licenciaturas, uma vez que tais práticas se traduzem em ações pedagógicas desenvolvidas

no interior destes cursos e que são dotadas de sentido, de significado e de intencionalidade. Assim sendo, elas podem ter diversas orientações teóricas e podem também servir a diferentes projetos, que são nutridos pelas concepções que cada um tem a respeito do que é possível e do que é desejável na formação profissional.

Para Gimeno Sacristán (1999), uma condição essencial da ação educativa é a de que ela é sempre pessoal e “definidora da condição humana: vai sempre ligada a um eu que se projeta e que se expressa por meio dela ao educar” (p. 31). Portanto, a subjetividade dos professores não só interfere como também se expressa nas suas ações.

Deve-se reconhecer que nem tudo que intervém na educação refere-se às ações pedagógicas, existem os elementos organizacionais, as tendências sociais, contextuais, etc. Mas é por meio de ações que um projeto ou uma idéia se realiza, e por meio delas também são introduzidas a indeterminação, a autonomia, a criatividade, que geram possibilidades de mudança, de transformação. Além disso, segundo Gimeno Sacristán (1999), as ações deixam sinais, vestígios e marcas naqueles que as realizam e no contexto interpessoal e social no qual ocorrem, geram efeitos, expectativas, reações, experiência e história. No pensamento deste autor, a prática educativa deve ser compreendida como algo que é construído historicamente, já que cada ação traz consigo a marca de outras ações prévias, pois cada ação do sujeito incorpora a experiência passada e gera base para as seguintes, que não podem surgir do nada, fazendo da experiência o capital que acumulamos para as ações subsequentes.

Os indivíduos são movidos por razões que satisfazem necessidades pessoais, culturais, sociais e institucionais que não são conscientes para todos e nem para cada um de nós a todo o momento. Considerar as questões subjetivas como elemento capaz de oferecer explicações sobre a ação educativa é “criar a oportunidade de entender o que as pessoas fazem, não apenas vendo o que fazem, mas também a partir do que dizem que fazem e do que dizem que as levou a fazê-lo.” (Gimeno Sacristán, 1999, p. 107)

Os estudos sobre a formação docente vêm contemplando cada vez mais as questões relacionadas à subjetividade do professor como fatores importantes no desempenho profissional. Tardif (2003), em especial, afirma que as pesquisas que procuram levar em consideração a subjetividade dos professores são desenvolvidas a partir de três grandes

<sup>2</sup> Os documentos examinados foram: o **Plano de Ensino** da disciplina Didática e os **Projetos Políticos Pedagógicos** dos cursos estudados.

orientações teóricas. A primeira orientação refere-se às pesquisas sobre a *cognição dos professores*, são pesquisas de inspiração psicológica de acordo com as quais os saberes dos professores são representações mentais a partir das quais eles ordenam suas práticas e executam suas ações. Esta orientação teórica procura definir as características do professor perito, eficiente, reduzindo a subjetividade deste à cognição.

A segunda orientação norteia as pesquisas que tratam o que se chama *vida dos professores*. São pesquisas baseadas em correntes teóricas ligadas à fenomenologia existencial, nas quais a subjetividade dos professores é vista de forma mais ampla do que na primeira orientação, pois abarca toda a história de vida dos professores, suas experiências familiares, escolares, sua afetividade, suas crenças e valores pessoais, etc. Portanto, nesta orientação a investigação da subjetividade dos professores não se restringe apenas às representações cognitivas, considerando também dimensões afetivas, normativas e existenciais.

Finalmente, a terceira orientação, baseada no campo da *sociologia dos atores* e da *sociologia da ação*, não reduz a subjetividade dos professores nem à cognição nem à vivência pessoal, privilegiando as categorias, regras e linguagens sociais que estruturam a experiência dos atores nos processos de comunicação e interação cotidiana. Os pensamentos, as competências e os saberes dos professores são vistos como realidades socialmente construídas e partilhadas.

É nesta perspectiva que se realizou este estudo, pois se entende que as práticas educativas são práticas sociais que se realizam em *instituições sociais* e são desenvolvidas por *atores sociais*, entre e com atores sociais, que tanto influenciam quanto são influenciados pela realidade social. Neste sentido, elas não são apenas a expressão do ofício dos professores, são também “um traço cultural compartilhado, correspondem às mentalidades, às práticas sociais e política de uma determinada época” (Gimeno Sacristán, 1999, p. 92). São produzidas dentro de uma cultura em que existem crenças, valores, modos de saber fazer estabelecidos, que podem ser explicitadas por meio do conceito de *institucionalização* proposto por Berger e Luckmann (1985) que revelam os mecanismos pelos quais as ações são reproduzidas tornando-se práticas consolidadas.

Berger e Luckmann (1985) afirmam que por não possuir meios biológicos que dêem estabilidade à sua conduta, o homem se vê obrigado a fornecer a si próprio um ambiente

estável para sua existência. É com este propósito que ele constrói a ordem social através da *institucionalização*. Esta ocorre sempre que há uma tipificação recíproca de ações habituais por tipos de atores, isto é, a institucionalização pressupõe que ações do tipo **x** serão executadas por atores **x**.

Essas tipificações das ações são construídas no curso de uma história compartilhada, por isso, as instituições têm sempre uma história da qual são produtos. Desta forma, a institucionalização cumpre funções básicas de caráter educativo: ela assegura a continuidade social através da memória coletiva e é também bagagem cognitiva social (não precisamos reinventar repetidamente as mesmas coisas). Por esse motivo, muitos vêem a institucionalização do ensino como uma tradição tão natural que nem chegam a se perguntar por que ela existe. Nisto se revela a importância de conhecermos o processo de institucionalização da educação, para que possamos compreender o porquê de determinadas ações ou situações educacionais.

Segundo Berger e Luckmann (1985), as instituições controlam a conduta humana, fazem isso por meio de um corpo de conhecimentos que fornece regras de conduta adequadas. Esses conhecimentos definem e constroem os papéis que devem ser desempenhados no contexto das instituições, revelando-nos que a construção da tipologia dos papéis é um correlato necessário da institucionalização da conduta. Os papéis têm grande importância numa sociedade, pois não representam somente esta ou aquela instituição, mas a integração de todas as instituições num mundo dotado de sentido e, através dos papéis desempenhados, esta integração é mantida na consciência e na conduta dos membros da sociedade legitimando-a.

A *legitimização* se dá no momento em que as objetivações da ordem institucional precisam ser transmitidas a uma nova geração, pois se trata de um processo de explicação e justificação da conduta que “diz ao indivíduo porque ele deve realizar uma ação e não outra; diz-lhe também porque as coisas são o que são” (Berger & Luckmann, 1985, p. 129).

O processo de legitimização ocorre em quatro níveis distintos: o primeiro nível está presente logo que um sistema de objetivações lingüísticas da experiência humana é transmitido, por exemplo, a transmissão de um vocabulário de parentesco legitima a estrutura de parentesco. O segundo nível de legitimização contém proposições teóricas em forma rudimentar (sistemas explicativos como provérbios, máximas morais e lendas). O terceiro nível de legitimização contém teorias explicativas pelas quais um setor é legitimado em termos

de um corpo de conhecimentos, que são freqüentemente confiadas a pessoal especializado, que as transmitem por meio de procedimentos formalizados (como uma teoria econômica, por exemplo). O quarto nível é constituído pelos universos simbólicos que são corpos de tradições teóricas que integram diferentes áreas de significação e abrangem a ordem institucional em uma totalidade simbólica que não podem ser experimentadas na vida cotidiana.

O universo simbólico é uma espécie de matriz de todos os significados objetivados e subjetivados. O universo simbólico opera no sentido de legitimar a biografia individual e a ordem institucional. Ao fornecer a integração unificadora dos processos institucionais, o universo simbólico faz com que a sociedade ganhe sentido e que as instituições e os papéis sociais sejam legitimados por sua localização no mundo dotado de significações. É desta forma que a sociedade cria condições para ação, a fim de que os seres humanos possam agir e o façam de uma forma determinada. Tal agir é resultado da *socialização*, que é o processo pelo qual o indivíduo se expressa no mundo ao mesmo tempo em que o internaliza.

Na vida de cada indivíduo existe uma seqüência temporal no curso da qual ele é induzido a tomar parte na dialética da sociedade e o ponto inicial desse processo é a *interiorização*, que constitui uma dupla base de compreensão: primeiro, a compreensão de nossos semelhantes e segundo, a apreensão do mundo como realidade social dotada de sentido. Essa apreensão começa com o fato do indivíduo assumir o mundo no qual os outros já vivem. Este assumir, em certo sentido, é um processo original para cada organismo humano e o mundo assumido pode ser modificado e até recriado. Nesse processo complexo de interiorização o indivíduo não apenas comprehende os processos subjetivos do outro, mas comprehende também o mundo em que vive e este mundo torna-se o seu próprio mundo.

O primeiro processo de socialização que o indivíduo experimenta na infância, através do qual se torna membro da sociedade, é chamado de *socialização primária* e qualquer outro processo subsequente a este, que introduz um indivíduo já socializado em novos setores do mundo objetivo de sua sociedade é chamado de *socialização secundária*.

Segundo Berger & Luckmann (1985), a mediação do mundo social objetivo é feita por outros atores sociais, que escolhem aspectos do mundo de acordo com a sua localização na estrutura social e em virtude de suas idiossincrasias. Assim, o mundo social é filtrado para o indivíduo através de uma dupla seletividade: o indivíduo absorve uma perspectiva de mundo social própria da classe na qual está inserido e também absorve esta percepção com uma

coloração particular que lhe é dada por aqueles que são encarregados de sua socialização primária (família, escola, etc), de maneira que a perspectiva de uma classe social pode introduzir estados de espírito como contentamento, resignação, ressentimento ou rebeldia. Em consequência, indivíduos de uma mesma classe podem habitar mundos muito diferentes, tanto em relação às outras classes sociais quanto em relação aos indivíduos da sua própria classe.

O indivíduo absorve os papéis e as atitudes dos outros que são significativos para ele, interioriza esses papéis e atitudes tornando-os seus. Por meio desta identificação com os outros, ele se torna capaz de identificar a si próprio, de adquirir uma *identidade* subjetivamente coerente e plausível. A apropriação subjetiva da identidade e a apropriação subjetiva do mundo social são aspectos do mesmo processo de interiorização, mediatisado pelos outros significativos<sup>3</sup>.

Na socialização primária não há escolhas de outros significativos, uma vez que o indivíduo não escolhe o meio familiar no qual vai se desenvolver, ele aceita o conjunto de outros significativos que lhes são impostos pelo seu grupo social. O processo de socialização nunca é total e jamais está acabado. Novas interiorizações ocorrem na biografia do indivíduo, estas fazem parte da socialização secundária, que se tornou necessária a partir da divisão do trabalho e da distribuição social do conhecimento. A socialização secundária é a interiorização de submundos institucionais, ela é a aquisição do conhecimento de funções específicas, funções que direta ou indiretamente têm raízes na divisão social do trabalho. Existem sistemas diferenciados de socialização secundária, e segundo Berger & Luckmann (1985), a educação moderna é a melhor ilustração deste tipo de socialização que se realiza sob a égide de organizações especializadas.

Neste sentido, os cursos de formação inicial são processos de socialização secundária, uma vez que eles são responsáveis pela iniciação profissional e esta é uma função específica dentro do mundo social. Entretanto, na formação para a docência, muitas vezes os graduandos passam pelos cursos de formação inicial sem mudar as concepções que foram formadas na socialização primária, por isso, suas representações sobre *ser professor* permanecem relacionadas com a figura de professores que tiveram durante sua vida escolar. Desta forma, assegura-se a reprodução de práticas cristalizadas, que pouco contribuem para um desenvolvimento profissional mais coerente com as demandas atuais.

---

<sup>3</sup> **Outros significativos** são as pessoas que se encarregam da socialização primária do individuo, em geral são os familiares mais próximos (os pais, irmãos mais velhos, avós, etc) com as quais convive cotidianamente.

Giovanni e Onofre (2004) dizem que, se os alunos aprendem a ser professores sendo alunos, os docentes formadores os ensinam a ser professores enquanto agem e falam em sala de aula. Isto é, forma e conteúdo são inseparáveis na formação de professores.

Quaisquer professores (formadores ou não), por suas ações, atitudes, dinâmicas e procedimentos de ensino e avaliação em sala de aula (ou fora dela) emitem mensagens sobre a profissão, que são absorvidas pelos alunos (Giovanni & Onofre, 2004, p. 6).

Indagar sobre *porque se faz e como se faz* a prática educativa é, segundo Gimeno Sacristán (1999), uma forma apropriada para se compreender melhor o que move a ação educativa e o que a influencia. Para este autor, compreender o que ocorre na educação pode ser objeto de uma tríplice perspectiva: em primeiro lugar, podem ser esquematizados fatores, variáveis a respeito do que ocorre; em segundo lugar, pode-se indagar como e em função de que apareceram novos elementos, e por fim pode-se “escavar na dinâmica das ações das pessoas e da ação social, centralizando-nos no que nos move, como ponto de referência para a compreensão da dinâmica dos sujeitos e das instituições” (p. 29) em que se realizam as práticas educativas.

É justamente em relação a esta terceira perspectiva que as questões de estudo desta pesquisa se articulam, pois se pretende investigar *as concepções que professores e graduandos expressam em relação às práticas formativas dos cursos de licenciatura do qual fazem parte, no que diz respeito às necessidades da formação inicial de professores*.

Para compreender o sentido das ações pedagógicas, desenvolvidas em contextos educacionais determinados, é necessário lembrar que por trás da ação do professor encontram-se suas formas de ver, sentir e de compreender o mundo. Entretanto, o caráter pessoal da ação não exclui a sua compreensão em relação às ações de outros indivíduos, em primeiro lugar porque a ação pedagógica é social, portanto, se realiza num conjunto de atividades correspondente a vários sujeitos que se influenciam mutuamente; em segundo lugar, ela é compartilhada (exercida por vários indivíduos de um mesmo grupo social); em terceiro lugar, a ação também “é movimento social que junta as vontades dos indivíduos que compõe uma sociedade ou um grupo social” (Gimeno Sacristán, 1999, p. 32).

Para entender a ação educativa, é indispensável contemplar as ações dos sujeitos que delas participam, caso contrário, pode-se “cair na teia da simplificação do cientificismo que pretendeu separar a atividade educativa das condições pessoais de seus agentes e de seus destinatários” (Gimeno Sacristán, 1999, p. 32). Tal afirmação vem ao encontro das questões levantadas nesta pesquisa que tem como um dos objetivos *conhecer as representações que professores e graduandos possuem sobre ser professor*, a partir das ações que são desenvolvidas por eles no interior dos cursos de licenciatura.

Minha hipótese inicial é que as diferentes representações que professores e licenciandos possuem sobre *ser professor* não têm permitido a integração de interesses e expectativas pessoais dos graduandos com interesses coletivos do curso e da instituição de formação. Elegeu-se as representações sobre ser professor como eixo das discussões que se pretende fazer, porque são elas que orientam as ações dos atores sociais; pelas representações os indivíduos e os grupos dão sentido ao seu próprio mundo (Chartier, 1991). No que diz respeito à noção de representação, é possível estabelecer algumas relações com a concepção do mundo social de Pierre Bourdieu (1996), tal como sugere o comentário de Bonnewitz acerca da obra do sociólogo francês:

Todos nós temos representações espontâneas da realidade que nos cerca; elas nos fornecem explicações, que pensamos ser aceitáveis e justas, dos fatos que observamos. Assim, elas nos servem de guias e referências na nossa atividade social cotidiana, dando-nos a impressão de compreender o mundo que nos cerca (Bonnewitz, 2003, p. 28).

Assim sendo, nossas representações resultam da nossa leitura de mundo como realidade social. Portanto, é um ponto de vista que assumimos em relação a alguma coisa ou situação. Este ponto de vista não é neutro, ele é determinado, segundo Bourdieu (1997), pela posição que ocupamos no espaço social do qual somos parte integrante.

O espaço social engloba-me como a um ponto. Mas este ponto é um ponto de vista, o princípio de uma vista tomada a partir de um ponto situado no espaço social, de uma perspectiva definida na sua forma e no seu conteúdo pela posição objetiva a partir da qual é tomada. O espaço social é bem a realidade primeira e última, uma vez que governa ainda as representações que dele os agentes sociais podem ter (Bourdieu, 1997, p. 27).

Bourdieu (1997) acrescenta que a posição ocupada no espaço social não governa apenas as representações, mas também as posições nas lutas, que visam conservá-lo ou transformá-lo. Ele descreve o espaço social

como um campo de forças, cuja necessidade se impõe aos agentes que nela se encontram envolvidos, e como um campo de lutas, no interior do qual os agentes se enfrentam, com meios e fins diferenciados conforme sua posição na estrutura do campo de forças, contribuindo assim para a conservação ou a transformação de sua estrutura (Bourdieu, 1997, p. 50).

No conceito de representação coletiva, segundo Chartier (1991), estão articuladas três modalidades de relação com o mundo social: primeiro, é um trabalho de classificação e de recorte que produz configurações intelectuais pelas quais a realidade é contraditoriamente construída pelos grupos que compõem uma sociedade; segundo, são práticas que visam fazer reconhecer uma identidade social, exibir uma maneira própria de ser no mundo, significar simbolicamente um estatuto e uma posição; por fim, são formas institucionalizadas e objetivadas em virtude das quais “representantes” marcam de modo visível a existência do grupo, da comunidade ou da classe.

Para este autor, a construção das identidades sociais pode ser vista de duas perspectivas: uma que a vê como resultado de uma relação de forças entre as representações impostas pelos que detêm o poder de classificar, e outra que considera o recorte social como tradução do crédito conferido à representação que cada grupo dá de si mesmo, logo a sua capacidade de fazer reconhecer sua existência a partir de uma demonstração de unidade. Assim, as lutas de representações se realizam por meio de estratégias simbólicas, que determinam posições e relações construindo para cada classe ou grupo um ser-percebido constitutivo de sua identidade. Essas lutas simbólicas substituem a força bruta na conquista de espaço na hierarquização da estrutura social.

Pierre Bourdieu (1996) define representação como:

atos de percepção e de apreciação, de conhecimento e de reconhecimento, em que os agentes investem seus interesses e pressupostos e que correspondem a diferentes princípios de classificação e de divisão do mundo social, tanto no sentido de imagens mentais, quanto de manifestações sociais para manipulá-las e até modificá-las e por meio das quais se estabelece o

sentido e o consenso sobre o sentido, em particular sobre a identidade e a unidade do grupo, que está na raiz da realidade da unidade e da identidade do grupo. (Bourdieu, 1996, p. 107-108)

Nesta definição entende-se que as representações são construídas pelas inclinações ou tendências do sujeito para perceber, sentir, pensar e fazer. Tais tendências foram interiorizadas pelo indivíduo em função da sua condição social, resultam do processo de socialização e funcionam como princípios (conscientes ou não) de ação e de percepção, que identificam o grupo ou a classe social da qual o sujeito faz parte.

Para Bourdieu, a luta em torno de uma identidade constitui um caso particular das lutas entre classificações, lutas pelo monopólio de *fazer ver* e de *fazer crer*, de *fazer conhecer* e de *fazer reconhecer*. Portanto, é luta de poder, que permeia todo e qualquer espaço social.

A Universidade, entendida como *espaço social*<sup>4</sup> e de formação profissional contribui para criar ou modificar as categorias de percepção da realidade, e o faz por meio do discurso científico produzido e difundido no seu interior. Nesta perspectiva, alguns pesquisadores têm buscado identificar que natureza de relações os professores mantém com o conhecimento, e “que relações e disposições estão sendo favorecidas aos futuros professores com as práticas de formação” (Catani, 1997, p. 18).

Os significados compartilhados pelos sujeitos ou por determinados grupos marcam, segundo Gimeno Sacristán (1999), orientações de valor, opções e direções para as práticas educativas serem desenvolvidas. Por esta razão, julga-se ser pertinente identificar: Quem são os professores e alunos dos cursos de licenciatura de uma universidade pública do norte do Brasil? O que motivou a escolha profissional destes indivíduos? Que representações possuem sobre *ser professor*? Como as expressam? Que expectativas possuem sobre o processo de formação profissional? Como vêem as práticas formativas que são desenvolvidas nos cursos de licenciatura em que estão inseridos? O que apontam como necessidade na formação inicial de professores?

\*\*

---

<sup>4</sup> **Espaço social:** expressão que significa o mesmo que em Bourdieu (2004, p. 18-19). Conjunto de posições distintas e coexistentes, exteriores umas às outras, definidas umas em relação às outras, por sua exterioridade mútua e por relações de proximidade, de vizinhança ou de distanciamento e, também, por relações de ordem, como acima, abaixo e entre.

Tendo como lócus de pesquisa a UNIFAP, a coleta dos dados foi realizada nos cursos de Geografia, História, Letras e Matemática. A escolha destes cursos deve-se ao fato de que neles se formam os professores que atuam nas disciplinas básicas do currículo escolar e que se fazem presentes do ensino fundamental até o ensino médio.

Para a coleta de dados junto aos licenciandos, optou-se pelo uso de **questionários** (**Anexo I**) e, para as professoras, pela realização de **entrevistas**, cujo roteiro se encontra no **Anexo II**. Os questionários e as entrevistas (semi-estruturadas) foram elaborados a partir de três eixos principais de análise: (1) representações sobre a profissão docente e sobre ser professor; (2) concepções a respeito das necessidades da formação inicial; (3) o papel das disciplinas pedagógicas, em especial da Didática, na formação docente.

A opção pelos questionários deu-se por razões variadas, entre as quais estão: o número considerável de licenciandos que comporiam o universo da pesquisa – 115 licenciandos (4 turmas, sendo 1 de cada curso), que estavam cursando o 7º semestre, portanto, estavam na fase final do processo de formação, o que tornaria inviável fazer entrevistas, devido ao tempo limitado para a coleta dos dados. Além disso, a tabulação dos dados seria facilitada e tinha-se a intenção de aplicar e recolher os instrumentos logo após preenchimento, de maneira que pudesse ser obtido o maior número possível de participação por turma (curso). Cabe, ainda, ressaltar que se optou pelas turmas de alunos que já haviam percorrido 75% do processo de formação por se considerar que, nesta fase da formação, o futuro professor já se apropriou de referenciais teórico-metodológicos que lhes permitem compreender a complexidade do processo de ensino e de aprendizagem e, consequentemente, do ofício de professor.

Os questionários foram aplicados em junho de 2005, sendo constituídos por perguntas abertas, por se acreditar que dessa forma podem ser captados os sentidos e os significados atribuídos às atividades pedagógicas desenvolvidas nos cursos de Licenciatura da UNIFAP, uma vez que cada um dos graduandos, ao elaborar sua resposta, seleciona aspectos do processo de formação de maneira pessoal, isto é, a partir de suas próprias compreensões e interpretações.

Em seguida, iniciou-se a criação de um banco de dados, em que as informações foram organizadas de maneira a permitir uma visualização específica (por turma ou curso) e ao mesmo tempo global (as quatro turmas ou cursos) sobre cada uma das questões levantadas

nos questionários. A partir deste banco de dados, foi possível entrecruzar as informações e criar tabelas, gráficos e quadros necessários para a realização da análise pretendida.

Em relação às professoras que trabalham com a disciplina Didática, elas fazem parte do colegiado de Pedagogia, são elas que se deslocam para atender as solicitações dos demais colegiados<sup>5</sup>. Decidiu-se, então, selecionar para entrevista as professoras da cadeira de Didática, que estavam com turmas de Licenciatura, quando da realização das entrevistas (junho de 2005). Após a coleta do material citado, procedeu-se à transcrição das entrevistas.

A partir dos registros mencionados foi possível chegar a algumas respostas para as questões levantadas no início deste trabalho, que se acredita possam contribuir com elementos teórico-práticos para a discussão das Licenciaturas como espaço de formação e *espaço de possíveis*<sup>6</sup> na construção de uma identidade profissional coerente com as necessidades atuais da educação. Tendo apresentado os fundamentos teóricos que deram sustentação ao presente estudo e os critérios de escolha dos sujeitos e dos instrumentos de pesquisa, cabe agora explicitar a maneira pela qual o trabalho está organizado.

No primeiro capítulo, apresenta-se uma retrospectiva histórica acerca das iniciativas voltadas para a formação de professores na Europa e no Brasil e, em seguida, busca-se identificar as perspectivas e os enfoques de pesquisas divulgadas nos últimos anos sobre o processo de aprender a ensinar, no Brasil, nos E.U.A. e em países da Europa, enfatizando-se os trabalhos que serviram de referência para a análise desenvolvida neste trabalho, ao entender as representações como instrumentos cognitivos de apreensão da realidade, a partir dos quais são estruturados os comportamentos de ensino e de aprendizagem.

O segundo capítulo destina-se à caracterização dos sujeitos da pesquisa. Num primeiro momento, apresentamos as peculiaridades da universidade em que o estudo foi realizado, chamando a atenção para o fato de se tratar de uma instituição que ainda está em fase de estruturação e desenvolvimento e explicitando como os cursos de licenciatura analisados (Letras, Matemática, História e Geografia) estão organizados do ponto de vista administrativo e pedagógico. Em seguida, caracterizamos os sujeitos desta pesquisa: as professoras da

<sup>5</sup> A estrutura administrativa e pedagógica da UNIFAP está caracterizada no **Capítulo II** deste trabalho.

<sup>6</sup> **Espaço de possíveis:** outro termo de Bourdieu (2004, p. 53) – espaço que faz com que os produtores de uma época sejam ao mesmo tempo situados, datados e relativamente autônomos em relação às determinações diretas do ambiente econômico e social.

disciplina Didática Geral que desenvolvem atividades docentes nos referidos cursos e os graduandos dos quatro cursos citados.

No terceiro capítulo, foram analisadas as representações que as professoras e os graduandos possuem sobre ser professor e o processo de formação profissional, organizando os dados obtidos em torno de 3 eixos: a) *formar professores: ensinar a ensinar*; b) *tornar-se professor: aprender a ensinar*, e c) *ser professor: da escolha da profissão ao exercício da docência*.

## CAPÍTULO I

### FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES DE CARÁTER HISTÓRICO E SOBRE A PRODUÇÃO DA ÁREA

A segunda metade do século XVIII, segundo Nôvoa (1995), foi um período chave na história da profissão docente, pois, por toda a Europa, interrogou-se sobre as características que deveriam possuir aqueles que se dedicavam ao ensino. Tais interrogações foram inerentes ao movimento de secularização e estatização do ensino, que consistiu principalmente na substituição de um corpo de professores religiosos (sob o controle da igreja) por um corpo de professores laicos (sob o controle do Estado), sem que houvesse mudanças significativas nas normas e valores originais da profissão docente, isto é, o modelo de professor permaneceu muito próximo ao modelo do padre.

No final do século XVIII não era mais permitido ensinar sem licença ou autorização do Estado, que passou a ser concedida após submissão a um exame ou concurso público. A criação desta licença foi um momento decisivo na profissionalização da atividade docente, uma vez que facilitou a definição de um perfil de competências técnicas, servindo de base ao recrutamento de professores e ao delineamento de uma carreira docente (Nôvoa, 1995, p. 17). Neste período, já havia reivindicações por uma preparação adequada do corpo docente, que deveria se processar por meio de um sistema de formação específica para a docência e que só se realizou no século XIX, com a instituição do *Ensino Normal*.

As Escolas Normais deram origem a uma verdadeira mutação sociológica do corpo docente, substituindo definitivamente o mestre-escola pelo professor de instrução primária. Além disso, passaram a ocupar um lugar central na produção e reprodução do corpo de saberes e do sistema de normas da profissão docente, desempenhando, assim, um papel crucial na elaboração de conhecimentos pedagógicos e de uma ideologia comum sobre a profissão. Assim, mais do que formar professores (individualmente), as escolas normais passaram a produzir a profissão docente (coletivamente), contribuindo para a socialização de seus membros e para gênese de uma cultura profissional (Nôvoa, 1995, p. 18).

No Brasil, a preocupação com a formação docente já se encontrava presente nas escolas de ensino mútuo que, a partir de 1820, além de ensinarem as primeiras letras, também se preocupavam em preparar docentes, instruindo-os no método lancasteriano que, segundo

Tanuri (2000), foi realmente a primeira forma de preparação de professores no Brasil, mas era uma forma exclusivamente prática, sem qualquer base teórica.

No estudo realizado por Tanuri (2000), em que a autora faz um resgate histórico da criação e implantação das *Escolas Normais* no Brasil, constata-se que as primeiras escolas normais brasileiras só se estabeleceram após a reforma constitucional de 12 de agosto de 1834, que conferiu às Assembléias Legislativas Provinciais a atribuição de legislar sobre a instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la. A primeira escola normal brasileira foi criada na Província do Rio de Janeiro, pela Lei nº 10, de 1835 e contemplava o seguinte currículo: ler e escrever pelo método lancasteriano; as quatro operações e proporções; a língua nacional; elementos de geografia; e princípios de moral cristã.

Devido à consagração do método de ensino mútuo na Lei de 1827, as primeiras escolas normais brasileiras reduziram o preparo didático e profissional do mestre à compreensão do referido método (Bastos, 1998 apud Tanuri, 2000). Estas escolas tinham em comum a organização curricular que era extremamente simples, com um currículo bastante rudimentar, não ultrapassando o nível e o conteúdo dos estudos primários, acrescido de uma formação pedagógica, que se limitava a uma única disciplina (Pedagogia ou Métodos de Ensino) que, segundo a autora, tinha caráter essencialmente prescritivo.

A síntese feita pela pesquisadora sobre a evolução do ensino normal mostra que, nos primeiros 50 anos do Império, as escolas normais não passaram de ensaios rudimentares e mal sucedidos, sendo submetidas a um processo contínuo de criação e extinção. Somente a partir de 1868/70, quando transformações de ordem ideológica, política e cultural repercutiram no setor educacional, atribuindo à educação uma importância até então não vislumbrada, que as escolas normais foram coroadas de algum êxito.

No final do Império, já havia o consenso de que o professorado merecia preparo regular e caberia à República a tarefa de desenvolver qualitativa e quantitativamente as escolas normais e de efetivar a sua implantação como instituição responsável pela qualificação do magistério primário. Mas a atividade normativa e financiadora do Governo Federal no âmbito da escola normal e ensino primário não se concretizou na Primeira República, de modo que os estados organizaram independentemente seus sistemas de ensino.

Sob a liderança de São Paulo, que se converteu no principal pólo econômico do país, consolidou-se uma estrutura de ensino que se tornou modelo para os demais estados que

reorganizaram seus sistemas a partir do modelo paulista. Assim, a reforma paulista realizada em 12 de março de 1890, sob a direção de Caetano de Campos, ampliou a parte propedêutica do currículo da escola normal e contemplou as suas escolas modelos anexas, bem como a prática de ensino que os alunos aí deveriam realizar. Essa reforma se estendeu a todo o ensino público pela Lei nº 88, de 08 de setembro de 1892, alterada pela Lei nº 169, de 07 de agosto de 1893, em que merece especial destaque a criação de um curso superior, anexo à escola normal, destinado a formar professores para as escolas normais e os ginásios.

No final dos anos 1920, as escolas normais já haviam ampliado bastante a duração e o nível de seus estudos, alargando a formação profissional propriamente dita, graças à introdução de disciplinas, princípios e práticas inspirados no escolanovismo e a atenção dada às escolas-modelo ou escolas de aplicação anexa. Em 1932, Anísio Teixeira realizou reforma no Distrito Federal, pelo Decreto nº 3.810, de 19 de março de 1934, transformando a escola normal do Distrito Federal em Instituto de Educação, constituído de quatro escolas: Escola de professores, Escola Secundária, Escola Primária e Jardim da Infância. As três últimas utilizadas como campo de experimentação, demonstração e prática de ensino. Em 1935, a Escola de professores foi incorporada à recém criada Universidade do Distrito Federal - UDF, com o nome de Faculdade de Educação. Porém, com a extinção da UDF, essa escola voltou a ser integrada ao Instituto de Educação.

Em São Paulo, também ocorreu movimento semelhante, com a reforma realizada por Fernando de Azevedo e consubstanciada no Decreto nº 5.884, de 24 de abril de 1933. Da mesma forma que no Distrito Federal, em 1934, o Instituto de Educação de São Paulo foi incorporado à Universidade de São Paulo (USP), passando a responsabilizar-se pela formação pedagógica dos alunos das diversas seções da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras que pretendessem licença para o magistério. O currículo do curso de formação de professores primários, do mesmo modo que no Distrito Federal, centrava-se exclusivamente nas disciplinas pedagógicas, distribuídas em três seções: *Educação* (1<sup>a</sup> seção): psicologia, pedagogia, prática de ensino, história da educação; *Biologia Aplicada à Educação* (2<sup>a</sup> seção): fisiologia e higiene da criança, estudo do crescimento da criança, higiene da escola; e *Sociologia* (3<sup>a</sup> seção): fundamentos da sociologia, sociologia educacional, investigações sociais em nosso meio. A reorganização curricular promoveu uma transformação na formação docente:

A preocupação central do currículo da escola normal deslocava-se dos ‘conteúdos’ a serem ensinados – o que caracterizou os primórdios da instituição – para os métodos e processos de ensino, valorizando-se as chamadas ‘Ciências da Educação’, especialmente as contribuições da Psicologia e da Biologia (Tanuri, 2000, p. 74).

Assim, definiu-se o modelo a ser adotado progressivamente por outras unidades da Federação e que veio configurar as grandes linhas que informariam a organização dos cursos de formação de professores até a Lei nº 5.692/71. Esta lei extinguiu as escolas normais e transformou a formação de professores em uma das habilitações do nível médio de ensino (Habilitação Específica para o Magistério – HEM). Embora admitisse como formação mínima para o exercício do magistério de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série a habilitação específica de 2º grau realizada no mínimo em três séries, a Lei 5.692/71 também admitia estudos adicionais tanto para os habilitados em 2º grau, qualificando-os para o exercício do magistério até a 6<sup>a</sup> série, quanto para os habilitados em licenciatura curta, para exercício do magistério até a 2<sup>a</sup> série do 2º grau. “Além disso, admitiam-se ainda em caráter suplementar e a título precário, outras possibilidades para se atender às necessidades de professores legalmente habilitados” (Tanuri, 2000, p. 81).

Por fim, a atual Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional 9.394/96, apesar de estabelecer como norma a formação em nível superior, ainda admite como formação mínima a oferecida em nível médio, o que faz supor, segundo a pesquisadora, que tais cursos deverão ainda existir por muito tempo, embora tenha sido estipulado um prazo de dez anos para essa formação. Além disso, a nova lei inseriu uma nova instituição no panorama educacional: os Institutos Superiores de Educação, que deverão manter cursos para formar profissionais para a educação básica. Portanto, cabe ressaltar a superposição entre o Curso de Pedagogia e o Curso Normal Superior e entre as Universidades/ Faculdades de Educação e os Institutos Superiores de Educação que tem gerado muita polêmica: teme-se um nivelamento por baixo em face da ênfase numa formação eminentemente prática, desvinculada da possibilidade de pesquisa, devido aos padrões de qualificação docente inferiores àquelas exigidas nas Universidades (Tanuri, 2000, p. 85).

O resgate da informação histórica sobre a formação de professores, tendo por base a criação e desenvolvimento das escolas normais, deve-se ao fato do professorado primário ter sido o primeiro segmento da categoria cuja formação por meio de instituição específica se consolidou entre nós, diferentemente do secundário que, segundo Vicentini (2005), teve o

exercício da profissão regulamentado em nível federal com a instituição em 1931, do Registro de seus membros junto ao Ministério da Educação, por ocasião da Reforma Francisco Campos. Tal registro previa a exigência da formação universitária específica, proporcionada pela Faculdade de Filosofia. Porém, continuou-se a conceder um Registro Provisório para os antigos mestres, autodidatas ou oriundos de diversos cursos superiores e que, em 1946, devido ao número ainda insuficiente de licenciados, foi substituído pelo registro definitivo, desde que se comprovassem três anos de exercício docente (Vicentini, 2005, p. 338).

No que diz respeito às diferenças que historicamente têm caracterizado as iniciativas de formação dos professores primários e secundários<sup>7</sup>, convém destacar também que, na formação dos professores primários, há uma maior preocupação em relação às questões da infância – mais precisamente, com os processos de desenvolvimento e de aprendizagem infantil. Já na formação dos professores secundários, a preocupação principal está relacionada ao conhecimento de uma disciplina escolar. Porém, desde a segunda metade do século XIX, segundo Nóvoa (1998), há uma crescente preocupação com a formação dos professores secundários e, recentemente, um estudo sobre a formação inicial de professores, publicado em 1996 pela União Européia, destaca que a formação dos professores secundários baseada exclusivamente no conhecimento da matéria a ensinar é insuficiente para garantir uma taxa de êxito elevada nos sistemas escolares democráticos, abertos a indivíduos de todas as classes socioeconômicas. Assim, a história da profissionalização docente não pode deixar de lado as instituições de formação profissional que são, segundo Nóvoa (1998), lugares de referência para a produção de um corpo de saberes e de saber-fazer próprios da profissão docente. O currículo trabalhado nestas instituições procura delimitar conhecimentos e técnicas necessárias ao exercício profissional contribuindo, desse modo, para forjar a relação dos professores com o saber, especialmente com o saber pedagógico.

Em trabalho sobre a formação pedagógica do profissional da educação no Brasil, Damis (2002) afirma que, nas primeiras décadas do século XX, as exigências para a melhoria qualitativa da atuação docente cresceram, tornando o tema objeto de críticas e de pronunciamentos oficiais. Assim, a década de 1930 tornou-se cenário de mudanças significativas na educação brasileira. No ano de 1931, por exemplo, ocorreram simultaneamente duas reformas educativas no sistema escolar brasileiro: a promulgação do

---

<sup>7</sup> Atualmente estes professores recebem as seguintes denominações: professores do primeiro ciclo do Ensino Fundamental e professores do Ensino Médio.

Estatuto das Universidades Brasileiras – Decreto nº 19.852, de 11 de abril de 1931 – e a reforma do ensino secundário – Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931. Na exposição de motivos que acompanhou a reforma do ensino secundário, segundo Damis (2002), o ministro Francisco Campos chama a atenção para a falta de iniciativas oficiais destinadas à formação do professor desse nível de ensino, até então no Brasil:

O Brasil não cuidou ainda de formar o professorado secundário, deixando a educação de sua juventude entregue ao acaso da improvisação e da virtuosidade, sendo inacreditável que nenhum esforço haja sido tentado naquela direção (Campos, 1931, p. 5 apud Damis, 2002).

O modelo institucional da formação pedagógica do professor no Brasil, segundo a mesma autora, teve origem na promulgação do Estatuto das Universidades Brasileiras, que passou a reger a organização para o ensino superior no país. No modelo único de organização didático-administrativo do ensino superior, que tinha a Universidade do Rio de Janeiro como padrão para as instituições federais, a Faculdade de Educação, Ciências e Letras passa a ser o *lócus* específico da formação do professor secundário.

Essa Faculdade foi constituída por três seções distintas: a seção de educação ficou responsável pelo curso de educação; a seção de Ciências, pelos cursos de matemática, física, química e ciências naturais; e a seção de Letras, pelos cursos de letras, história e geografia e línguas vivas (Damis, 2002, p. 103).

Os licenciados em ciências e letras seriam habilitados para o exercício do magistério no ensino de nível secundário e os licenciandos em educação para atuar no magistério do curso normal de nível médio. Uma reforma feita por meio do Decreto-Lei nº 1.190/39, de 4 de abril de 1939, na então denominada Faculdade Nacional de Filosofia, manteve os mesmos cursos de licenciatura que compunham as áreas de ciências e letras, previstos em 1931, acrescentando apenas o curso de ciências sociais. A alteração atingiu apenas a estrutura da Faculdade de Educação que foi desmembrada em duas seções: uma de pedagogia, para oferecer o curso de bacharel em educação, e uma de didática, para formar o professor das diferentes áreas da filosofia, das ciências e das letras.

O curso de didática foi criado para ministrar, em um ano, estudos de administração escolar, psicologia educacional, didática geral, didática especial, fundamentos sociológicos da educação e fundamentos biológicos da educação, aos bacharéis formados nas diversas áreas da Faculdade de Filosofia com a finalidade de se fornecer “licença” para o exercício do magistério no ensino médio, em educação, ciências e letras. A exposição de motivos que acompanhou o Decreto nº 1.190/39, segundo Damis (2002), definiu a Faculdade de Filosofia como estabelecimento federal de ensino destinado à preparação do magistério de nível secundário, sendo também destinado a aumentar e aprofundar a cultura nacional no terreno filosófico e literário. Para atender tais objetivos, definiram-se três finalidades para a nova instituição: preparar trabalhadores intelectuais para o exercício de altas atividades culturais de ordem desinteressada ou técnica; preparar candidatos ao magistério dos ensinos secundários e normais; realizar pesquisas nos vários domínios da cultura que constituíssem objeto do seu ensino. Evidenciou-se, assim, a formação do professor em nível superior no Brasil regulamentada pela criação de uma instituição com triplo caráter: de cultura geral, de docência e de pesquisa, a serem desenvolvidas pelos estudos de filosofia, de ciências, de letras e de educação.

Mas essa tríplice finalidade que se constituiria em base para a formação do professor não teve o êxito esperado. O fato de ainda predominar, na tradição brasileira, a estrutura de escolas profissionais superiores isoladas impossibilitou o desenvolvimento do caráter de instituição multifuncional pretendido. O fracasso de tal instituição, segundo Damis (2002), tem sido atribuído às limitações do ambiente cultural e às tradições do ensino no Brasil, somados, ainda, à grande expansão do ensino de nível superior, ocorrido no Brasil após a década de 1960. Essa expansão resultou na instalação de cursos de qualidade duvidosa, porque as instituições criadas com as finalidades de também desenvolver pesquisa e cultura geral, na prática, tornaram-se instituições de massa, que contaram com precariedade do corpo docente, indigência de instalações e de bibliotecas, não conseguindo desempenhar, satisfatoriamente, nem sua função de formar professores.

Com a reforma universitária promovida pela Lei nº 5.540/68 definiu-se que a formação de professores e de especialistas em educação, em nível superior, poderia ser concentrada em um só estabelecimento isolado, ou resultar da cooperação de vários, podendo, desta forma, continuar na faculdade de filosofia ou resultar de trabalhos distintos, de institutos ou faculdades. Diante dessas possibilidades, ocorreu que, tanto nas universidades públicas

quanto privadas, a formação do professor passou a ser a função de duas unidades distintas: os institutos de ensino básico e as faculdades de educação. Assim, a desvinculação entre o conteúdo específico e o conteúdo pedagógico da formação do professor passou a ser ainda mais acentuada. De um lado, nas universidades, os institutos de ensino básico tornaram-se responsáveis pelos estudos específicos a serem objeto de docência, e a faculdade de educação ficou destinada a tratar dos estudos pedagógicos.

A formação do antigo professor secundário chega ao final da década de 1990 sem conseguir alterar significativamente a visão da formação pedagógica implantada desde o ano de 1939. A LDB nº 9.394/96, além de criar, no artigo 21, uma nova estrutura para a educação escolar constituída de apenas dois níveis escolares – a educação básica e a educação superior - altera também a formação do professor, mas, sobretudo em relação às séries iniciais do ensino fundamental, conforme já foi dito, permitindo que ela ocorra tanto em universidades quanto em institutos superiores de educação. Em certo sentido recria-se a possibilidade, embora com outra denominação, de se manter a estrutura institucional que distinguiu, qualitativa e historicamente, a formação profissional da educação entre as universidades e as faculdades de filosofia. Para Damis (2002), este fato evidencia que, no Brasil, preservou-se o modelo implantado em 1939 para a formação do professor secundário, segundo o qual, na estrutura institucional da faculdade de filosofia, o curso de didática sobreponha a licenciatura ao bacharelado em filosofia, ciências, letras e educação; em 1969, os estudos relativos aos conteúdos específicos da docência ficaram nos institutos básicos e os estudos pedagógicos, nas faculdades de educação; a partir de 1996, foi iniciada a implantação de um modelo que distingue a formação ministrada nas universidades e nos institutos superiores de educação.

Assim, o modelo institucional efetivamente implantado em 1939, que dividiu a formação do professor secundário em curso de bacharelado (3 anos) – destinado ao estudo do conteúdo específico – e a licenciatura (1 ano) – voltada para os saberes pedagógicos, está na origem do processo que desvinculou os dois enfoques da formação docente no Brasil. Nesse modelo, denominado 3+1, a cada diploma do curso de bacharel conquistado nas diferentes seções de filosofia, de ciências e de letras da faculdade de filosofia, poder-se-ia acrescentar o de licenciado, após o curso de didática. Damis (2002) ainda destaca que, por mais que possa parecer paradoxal, tal estrutura era mantida na área de educação - a seção de pedagogia destinava-se a formar o técnico em educação e a de didática oferecia o curso de licenciatura, para o exercício da docência no curso normal.

Após a aprovação da Reforma Universitária, Lei nº 5.540/68 e da criação das faculdades de educação nas universidades, o Parecer nº 627/69, que regulamentou os cursos de licenciatura, também, mais uma vez, não conseguiu ir além do redimensionamento de algumas disciplinas. O novo modelo, de formação específica e de formação pedagógica, apenas contribuiu para reduzir o espaço destinado a esta última. Assim, até a aprovação da nova LDB nº 9.394/96, as reformas curriculares ocorridas nos cursos de licenciatura não conseguiram operacionalizar uma proposta que garantisse a integração entre formação pedagógica e a formação nos conteúdos específicos do ensino. O Ministério da Educação e Cultura, para atender o que está definido na LDB nº 9.394/96, o CNE/CP, no parecer nº 09/2001, de 08 de maio de 2001 e na Resolução nº 01/2002, de 18 de fevereiro de 2002, regulamentou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em cursos de licenciatura, de graduação plena, em nível superior. Essas diretrizes destacam como princípios norteadores para a formação do profissional para atuar em toda a educação básica a coerência entre a formação oferecida e a prática do futuro professor, a pesquisa como foco do processo de ensinar e aprender; e colocam a definição de competências como concepção nuclear na organização acadêmica desses cursos.

Face ao exposto, é possível perceber que historicamente a profissão docente, no que diz respeito ao antigo ensino secundário, foi caracterizada pelo estabelecimento de alguns traços em que privilegiava o conhecimento das disciplinas. Entretanto, nas últimas décadas a função da instituição escolar se tornou mais complexa, consequentemente essa complexidade “ampliou-se também para a esfera da profissão docente, que já não pode mais ser vista como reduzida ao domínio dos conteúdos das disciplinas e à técnica para transmiti-los” (Lima, 2004, p. 18). Possivelmente esta seja uma das razões pelas quais, nas últimas duas décadas, a preocupação com a formação de professores tenha se intensificado em várias partes do mundo, pois o paradigma da racionalidade técnica já não atende às necessidades de uma sociedade tecnológica, globalizada e informatizada.

Com o desenvolvimento constante das ciências e das tecnologias da comunicação e da informação, a concepção de conhecimento científico imutável foi substituída pela visão do ser humano como responsável pela construção do conhecimento em interação com o ambiente. Tal concepção deu origem a novos posicionamentos em relação ao ensino, porque exige que o professor lide com um conhecimento em construção e reconstruções sucessivas e que compreenda a educação como compromisso político, permeado de valores morais, éticos e

culturais. Pesquisas divulgadas nos últimos anos sobre a formação de professores têm confirmado a necessidade de mudanças no modelo de formação que vem sendo oferecido pelos cursos de Licenciatura. A seguir, serão destacadas algumas pesquisas que foram divulgadas nos últimos anos e que são significativas em relação às questões que se pretende abordar neste trabalho.

André (2004), objetivando verificar quais as ênfases e tendências dos estudos mais recentes sobre a formação de professores no Brasil, realizou um balanço das teses e dissertações defendidas no período 1990-1998. O resultado de tal análise revelou que os três temas mais enfatizados nas pesquisas são: *formação inicial, formação continuada e identidade e profissionalização docente*. No grupo da formação inicial estão reunidos os estudos sobre a escola normal, as licenciaturas e o curso de pedagogia. Os dados relativos à licenciatura (foco deste trabalho) revelam que a grande maioria estuda o funcionamento do curso, seja em termos das disciplinas pedagógicas e específicas (42,5%), seja em termos do currículo como um todo (24%). A atuação do professor também é um aspecto investigado (15%) enquanto o aluno da licenciatura recebe pouca atenção nos trabalhos, segundo a autora, há apenas quatro estudos no período. Dentre os conteúdos emergentes na formação inicial, André (2002) destaca os aspectos referentes ao processo de produção de conhecimento do aluno e as suas expectativas e representações, denotando que a preocupação com o processo de aprendizagem do aluno emerge, ainda que timidamente, no contexto da produção de textos.

Brzezinski & Garrido (2002) analisaram os trabalhos apresentados no Grupo de Trabalho Formação de Professores, nas reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd, no período de 1992-1998. Tal análise constatou que é necessário por em questão a formação pedagógica do licenciando que já não responde mais às exigências do preparo para a docência, assim como é indispensável identificar as razões das constantes resistências de estagiários e professores para modificarem suas práticas pedagógicas.

As autoras destacam alguns estudos que revelaram a inadequação da formação nos cursos de licenciatura, particularmente no que se refere à dicotomia entre formação específica e pedagógica, à fragilidade da formação pedagógica e à descaracterização das faculdades de educação, constituindo mais uma (de)formação do que um preparo qualificado para atuar no magistério. Afirmam, ainda, que a constatação de tais tendências deu origem a debates sobre a questão na comunidade universitária em âmbito nacional. Em consequência, foram criados

vários *Fóruns de licenciatura*<sup>8</sup>. Os debates sobre as licenciaturas tornaram evidente a falta de um projeto para a formação do professor, assim como as tensões entre os professores formadores das disciplinas específicas e aqueles responsáveis pela formação pedagógica. Além disso, alguns estudos sobre os alunos das licenciaturas, realizados no início da década de 1990, mostraram que estes cursos começavam a ser freqüentado pelas camadas populares<sup>9</sup>, impondo adaptações curriculares para responder a essa nova realidade.

Simões & Carvalho (2002) analisaram os artigos publicados em periódicos nacionais sobre a formação e práxis do professor no Brasil, entre 1990-1997. Alguns dos artigos analisados propõem uma mudança de paradigma para a formação de professores e classificam os problemas existentes na formação docente em dois grandes blocos: os problemas de origem social que levam a implicações pedagógicas e os de origem pedagógica que acarretam implicações sociais<sup>10</sup>. No primeiro grupo, destaca-se a diferença entre o contingente de alunos freqüentando as universidades públicas e particulares; a desvalorização social da profissão docente; o baixo padrão educacional dos cursos de licenciatura na maioria das faculdades particulares e a necessidade de verbas para a atualização dos professores do ensino fundamental e médio. Entre os problemas de origem pedagógica, observa-se que as faculdades não estão formando bons professores para o ensino fundamental e médio.

No mesmo estudo, as autoras ressaltam que os esforços dirigidos ao estabelecimento da Didática como disciplina científica em busca de sua identidade e da compreensão do seu papel nos cursos de formação de professores evidenciaram o caráter excessivamente técnico da Didática. Tais esforços também denunciaram a falsa neutralidade dos seus conteúdos, o “silenciar da dimensão política” e a sua desvinculação com os problemas da prática pedagógica cotidiana, revelando a necessidade de uma didática comprometida com a transformação social, por meio da contextualização da prática pedagógica, partindo-se da análise das práticas concretas desenvolvidas em sala de aula, bem como de seus determinantes.

Finalizando a análise dos periódicos, Simões & Carvalho (2002) destacam que em relação aos aspectos comuns dos cursos de formação de professores, os estudos revelaram um processo dicotomizado, justaposição de conteúdos específicos e pedagógicos e/ou isolamento

---

<sup>8</sup> O Fórum da Universidade Federal de Goiás (UFG), por exemplo, foi objeto de investigação realizada por Foerste (1997).

<sup>9</sup> Ver Basso (1992).

de cursos e de conteúdos, que privilegia a formação de bacharéis em detrimento dos licenciados. O isolamento dos cursos e dos conteúdos é resultado de um pensamento já solidificado, que supõe que tanto a reformulação dos cursos quanto a consequente formação de profissionais restringem-se ao deslocamento ou substituição de disciplinas em um fluxograma.

Fundamentados no princípio de conhecimento que parte do geral para chegar ao particular, os cursos de licenciatura começam com disciplinas que, supõe-se, tenham como papel fundamental estabelecer uma base de conteúdos gerais, alicerce de conteúdos específicos, a serem desenvolvidos em etapas futuras. Nesse processo, há uma canalização para disciplinas pedagógicas e da prática de ensino no final do curso, o que leva à atribuição de valores diferenciados entre as disciplinas, com maior status para aquelas de cunho teórico.

Se os modelos dos cursos de formação docente já não respondem às necessidades da formação inicial de professores, então é preciso substituir a lógica que os sustenta por uma nova, que situe de forma diferente a relação entre as disciplinas e entre essas e a prática docente. Neste sentido, alguns estudiosos defendem a elaboração de projetos sustentados na idéia fundamental de que a ciência pedagógica redimensiona a formação de educadores pela concepção de conteúdos tratados em função de sua natureza, suas causas internas e contradições, sua história e consistência com a prática.

Tal fato pode ser apreendido no estudo em que Zeichner (1997) aborda as tendências das pesquisas sobre a formação de professores nos Estados Unidos. Segundo o autor, até os anos 1970, predominavam os estudos experimentais quantitativos, sobre a eficácia de diferentes métodos para treinar os professores em tarefas específicas. Nos últimos 20 anos, processaram-se mudanças extraordinárias nesse campo e os estudos positivistas experimentais cederam lugar à utilização de metodologias variadas na investigação de uma gama de questões e temas de pesquisa. Segundo este autor, a partir dos anos 1980, o mundo da pesquisa educacional passou a reconhecer a existência do pensamento do professor e os pesquisadores começaram a examinar as maneiras pelas quais o curso de formação inicial influencia no desenvolvimento dos aspectos cognitivos e morais do professor.

Para o mesmo autor, os *estudos sobre aprender a ensinar*, que procuram esclarecer a natureza dos processos de aprender a ensinar em diferentes situações, têm sido bastante

---

<sup>10</sup> Para melhor compreensão ver Carvalho (1995).

esclarecedores a respeito de como maximizar o impacto das experiências de formação inicial sobre os futuros professores. Uma forma de maximizar tais experiências tem sido realizada por meio da utilização de determinadas estratégias que ajudam os licenciandos a reexaminar as crenças, atitudes e concepções que trazem consigo quando entram nos cursos de formação. Zeichner (1997) destaca que os estudos longitudinais têm revelado que os futuros professores freqüentemente modificam os conceitos transmitidos nos cursos, para ajustá-los às idéias pré-concebidas que trazem consigo. Tais modificações, muitas vezes, são conflitantes com as intenções e as expectativas dos formadores de professores.

Em estudo desenvolvido sobre as tendências da formação de professores, Garcia (1997) afirma que as perspectivas e os enfoques dos estudos sobre o processo de aprender a ensinar evoluíram na direção da indagação sobre os processos pelos quais os professores geram conhecimentos e quais tipos de conhecimento adquirem, pois se inicialmente a pergunta era sobre *o que* é um ensino eficaz, atualmente indaga-se sobre *o quê* os professores conhecem e, *quais* conhecimentos são essenciais para o ensino. Segundo Garcia (1997), algumas pesquisas têm mostrado que os professores entram no programa de formação com crenças pessoais a respeito do ensino, com imagens do bom professor e de si mesmos como professores e que estas crenças e imagens pessoais geralmente permanecem sem alteração ao longo da formação. Tais crenças e imagens dos licenciandos, desenvolvidas a partir das experiências que tiveram como estudantes, são tão fortemente assentadas que afetam a forma como interpretam e assimilam as novas informações. Por isso a formação inicial deve proporcionar a reelaboração destas crenças, concepções e imagens, de maneira que os licenciandos adquiram conhecimentos, destrezas e atitudes adequadas ao desenvolvimento de um ensino de qualidade.

Outro estudo que aborda os problemas e as necessidades dos cursos de formação de professores é o desenvolvido por Marin (1996), no qual a autora diz que as dificuldades enfrentadas pelos professores no desempenho da função docente e os problemas detectados nos cursos de formação de professores no Brasil remontam à década de 1950. Baseada numa significativa bibliografia, produzida no período que vai dos anos 1950 aos anos 1990, a autora afirma que a literatura brasileira sobre a formação do professores vem apontando ao longo do tempo, em diferentes pontos do país, problemas que vão desde a falta de correspondência entre o que se ensina nas escolas de formação e a vida profissional docente, até ao despreparo dos egressos dessas escolas no que tange aos conteúdos básicos indispensáveis ao exercício

docente em séries iniciais e as dificuldades do professor em se relacionar com os alunos. Ao finalizar a análise do referido conjunto bibliográfico, produzido por estudiosos brasileiros, em que se apontam as dificuldades e problemas enfrentados por professores e escolas do nosso país, a pesquisadora conclui que o paradigma básico em que está assentada a formação profissional está equivocado, pois, “todos os que cuidam da formação profissional pensam que seus alunos ingressam nos cursos desprovidos de saberes; fazemos tabula rasa da experiência e conhecimento social trazido pelos alunos!” (Marin, 1996, p. 161)

Reconhecendo que o processo de formação profissional tem sua gênese e evolução no processo de socialização pelo qual o indivíduo passa, a pesquisadora confirma que os alunos chegam aos cursos de formação de professores com concepções sobre a profissão formadas de maneira acrítica, impregnadas inclusive com a vivência dos problemas do cotidiano das escolas. Esse é um dado da realidade que, segundo a autora, não tem sido considerado pelos formadores de professores, desvelando a necessidade de se adotar um novo paradigma na formação de professores, um paradigma com fundamento histórico e social, de modo que a história de vida, o processo de socialização, as expectativas, as crenças, os valores, as representações que os alunos têm no início do curso transformem-se em subsídios para o trabalho com os graduandos. O fato de ignorar tais informações faz com que se atue de uma forma que não corresponde ao quadro de referências dos mesmos.

Considerando as representações dos professores como um dos meios a partir dos quais eles estruturam seu comportamento de ensino e de aprendizagem, Baillauquès (2001) faz uma análise teórica do trabalho das representações do ofício e da formação dos professores, tendo por base uma pesquisa desenvolvida pelo Instituto Nacional de Recherche Pédagogique sobre a Modulação da Formação dos Professores (Baillauquès, Kempf e Rousvoal, 1995). A pesquisadora francesa ressalta que a expressão *trabalho das representações* refere-se aos efeitos das representações do ofício e da formação, tanto no exercício profissional quanto sobre a dinâmica da formação. Em seguida, levanta três hipóteses no que diz respeito às relações entre representações e competências profissionais. A primeira é a de que a natureza das competências profissionais dos professores seria relativa aos pontos de vista dos atores, cada um tendo sua própria visão dessas competências. A segunda é a de que o procedimento central da construção dessas competências talvez possa consistir na evolução das representações do ofício e do “eu” profissional. A terceira hipótese é a de que uma prioridade para a formação de professores consistiria em fazer com que licenciandos e formadores

trabalhassem as representações do ofício e as representações de si próprios exercendo tal ofício. Segundo Baillauquès (2001), as representações têm função cognitiva ideológica, pois os modelos de ensino e de competência profissional são definidos a partir de um modelo esperado, desejado, buscado ou visado. Essa definição das competências necessárias ao exercício docente pode provir das políticas oficiais de formação de professores, de seus organizadores, dos licenciandos (futuros professores ou já em atividade), de seus formadores, dos pesquisadores e cientistas da educação.

As competências profissionais reconhecidas como necessárias ao exercício docente correspondem às representações que se tem do profissional idealizado. São elas que irão alimentar (estimulando ou bloqueando) o desenvolvimento profissional do sujeito de acordo com a intensidade, de compromisso com um ideal transformado em dever. Por isso, segundo a pesquisadora, a concepção de professor é elaborada a partir de discursos sociais, de posições culturais, do *habitus*<sup>11</sup>, acrescentados das projeções de experiências com determinados professores que o indivíduo conheceu como aluno. Por isso, o professor antes de ser racionalmente identificado e aceito (na formação e na sala de aula) por seus esforços, sua experiência e sua eficácia, é um personagem reconhecido, ou seja, é procurado e encontrado na experiência individual e coletiva do passado escolar do sujeito. A imagem do professor que a criança incorporou está representada no momento de se tornar professor.

É que o mestre conhecido – (re)conhecido – está em relação com o professor desejado por ele e/ou temido, rejeitado, admirado. A representação do ofício – do mestre em seu ofício – coloca-se e funciona como fonte e como objetivo das motivações a ensinar (Baillauquès, 2001, p. 41).

Compreendendo as representações como instrumentos cognitivos de apreensão da realidade e de orientações das condutas, a autora afirma que as idéias-imagens do professor, relativas ao ofício e à formação orientam sua conduta e influenciam na aquisição de competências que o indivíduo julga necessárias ao desempenho da função docente. Outra questão levantada é sobre o impacto que as representações produzem nas práticas docentes e

---

<sup>11</sup> **Habitus:** “conjunto de disposições duradouras e transferíveis, estruturas predispostas a funcionarem como estruturantes, ou seja, como princípios geradores e organizadores de práticas e de representações que podem estar objetivamente adaptadas ao seu fim, sem supor a busca consciente de fins e o domínio expresso das operações necessárias para alcançá-los, objetivamente reguladas e regulares, sem ser o produto de obediência a regras e, ao mesmo tempo, coletivamente orquestradas sem ser produto da ação organizadora de um diretor de orquestra” (Bourdieu, 1991 apud Gimeno Sacristán, 1999, p. 83).

atividades pedagógicas desenvolvidas pelo professor, uma vez que as idéias relativas ao ofício, a si mesmo exercendo o ofício, mobilizam a pessoa e a fazem progredir, ou freiam-na quando estão embebidas em imagens idealizadas, que são poderosamente atraentes, mas que não conseguem por em prática. Um exemplo é a decepção do professor iniciante quando se vê diante de comportamentos imprevistos dos alunos, de situações inesperadas, de ambivalência de afetos e da fragilidade inesperada de si próprio como professor. Nessa situação de crise, sente-se desnorteado e,

os comportamentos pedagógicos e racionais ressentem-se de tudo isso e podem submeter-se aos modelos de ensino ditos ‘tradicionalis’: coletivos, verbais, rígidos, enunciados como provindo de mestres, buscados nas memórias da infância. O aprendizado adquirido na formação profissional é, assim, abandonado (Baillauquès, 2001, p. 43).

O estudo destaca, também, que o processo de formação profissional é pessoal e subjetivo, mas, ao mesmo tempo, social e objetivo, pois a idéia da pessoa em seu ofício refere-se à sua experiência com os diferentes mestres com os quais teve contato: ela se projeta em seu horizonte e se produz dentro de um estilo próprio nas expectativas e nos procedimentos de formação. Em resumo, ela se desenvolve onde o indivíduo e o grupo têm pontos em comum, mantendo-se também à parte. Assim, o trabalho sobre as representações é de extrema importância na formação de professores, na medida em que possibilita uma reflexão sobre as expectativas, os medos e as necessidades sentidos pelos professores quanto ao posto a assumir ou, pelo menos, quanto às idéias que têm dele, em confronto com a formação recebida.

No intuito de proporcionar melhor compreensão das expectativas e das necessidades de formação, expressas nas entrevistas realizadas com as professoras e nos questionários respondidos pelos licenciandos, apresenta-se no próximo capítulo uma caracterização do universo da pesquisa.

## CAPÍTULO II

### A UNIVERSIDADE, OS CURSOS, AS FORMADORAS E OS LICENCIANDOS: UMA CARACTERIZAÇÃO DO UNIVERSO DA PESQUISA

Para a realização deste trabalho de pesquisa foram entrevistadas quatro professoras de Didática e aplicou-se o questionário a 115 alunos concluintes dos cursos de Licenciatura Plena em Letras, Matemática, Geografia e História da Universidade Federal do Amapá. Esta instituição é uma das instituições federais de ensino superior brasileiro e que ainda está em fase de estruturação tanto do ponto de vista de recursos materiais quanto de recursos humanos. No intuito de proporcionar melhor compreensão do universo pesquisado, buscou-se fazer uma breve caracterização do campo e dos sujeitos que foram objeto de estudo deste trabalho.

Dois aspectos da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) foram fundamentais para a sua escolha como campo desta pesquisa: o primeiro foi o fato de ter se constatado que pouco se sabe sobre a formação de professores realizada em cursos de licenciatura nas universidades da região norte do Brasil, e o segundo aspecto por esta universidade ser a principal instituição de formação de professores do Estado do Amapá.

Em relação ao primeiro aspecto, convém ressaltar que, no balanço realizado por André & Romanowiski (2002) sobre a produção brasileira de dissertações e teses defendidas nos cursos de pós-graduação de todo o país, no período 1990-1996, não foi identificado nenhum trabalho procedente da região norte do Brasil. O estudo revelou que 70% dos trabalhos sobre esse tema são provenientes das universidades da região sudeste do país, 14,5% da região sul, 10 % da região nordeste e 4,6% da região centro-oeste. Segundo as pesquisadoras, este fato pode ser explicado, em parte, em razão dos programas de pós-graduação estarem concentrados na região sudeste e sul do país. Além disso, estas regiões são detentoras de programas já consolidados, com linhas de pesquisa bem definidas, de maneira que em que vários deles o tema *formação docente* é priorizado.

Situação semelhante é constatada em outra pesquisa, realizada por Brzezinski e Garrido (2002), em que foram analisados os trabalhos apresentados na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd (GT – *formação de professores*)

referente ao período entre 1992-1998, no qual foi localizado somente um trabalho procedente da região norte brasileira, mais precisamente da Universidade Federal de Manaus.

Numa região que só é lembrada quando os programas oficiais de avaliação dos níveis de ensino divulgam seus resultados e revelam as desigualdades regionais da educação brasileira – que não deixam de ser um reflexo das desigualdades sociais, políticas e econômicas existentes no nosso país – a realização de um trabalho de pesquisa que tem como objeto de estudo a formação de professores é uma maneira de contribuir com mais alguns dados sobre a formação dos profissionais da educação no extremo norte do país.

Já no que diz respeito à segunda razão da escolha da UNIFAP como campo de pesquisa, convém ressaltar que, além de ser a única instituição pública de ensino superior do Estado do Amapá, dos treze cursos que oferece, dez contemplam a licenciatura como opção na graduação. Além disso, nela se formou e ainda se forma a maioria dos professores que atua nas redes públicas de ensino (estadual e municipais) do Estado do Amapá, sem contar que, a partir do ano de 2000, a instituição assumiu, por meio de convênios assinados com os governos amapaenses Estadual e Municipais, o compromisso de oferecer aos professores das redes públicas de ensino formação profissional em cursos de graduação (licenciaturas) no sentido de atender às exigências da Lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira 9394/96.

A UNIFAP completou no ano de 2006 dezesseis anos de funcionamento. Ela foi criada por meio da Lei nº 7.530, de 29 de agosto de 1986, e do decreto nº 98.997, de 02 de março de 1990. Trata-se de uma Universidade Pública de direito privado, vinculada ao Ministério da Educação, com sede e foro na cidade de Macapá, Estado do Amapá. A instituição iniciou suas atividades em dezembro de 1990, quando realizou o primeiro concurso vestibular no qual foram oferecidas 450 vagas, sendo 50 vagas para cada um dos seguintes cursos: Bacharelado em Ciências Jurídicas e em Secretariado Executivo; Licenciatura Plena em Educação Artística, Letras, Matemática e Pedagogia; Licenciatura Plena e Bacharelado em Enfermagem, Geografia e História. No decorrer dos anos foram implantados mais quatro cursos: Bacharelado e Licenciatura em Ciências Sociais e em Ciências Biológicas, Licenciatura em Física e Bacharelado em Arquitetura e Urbanismo.

Pelo pouco tempo de existência, a UNIFAP possui características que lhe são peculiares. Diferentemente da maioria das universidades federais brasileiras, em que os cursos são organizados e administrados por faculdades específicas de cada área do conhecimento, na

UNIFAP os cursos estão subordinados à Pró-Reitoria de Ensino e Graduação e a seus respectivos Colegiados. O quadro efetivo de professores da instituição é composto por Graduados, Especialistas, Mestres e Doutores.

Em 1997 foi criado na UNIFAP o departamento de pós-graduação e em 1998 foi celebrado convênio com a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para realização de mestrado interinstitucional (MINTER), em ‘História’ e ‘Lingüística Aplicada’ que teve início em março de 1999. Em 2005 foram iniciadas as atividades no programa de pós-graduação, da própria instituição, em ‘Desenvolvimento Regional’, no qual se encontra a linha de pesquisa ‘Educação, Cultura e Sociedade’, dando início às pesquisas no campo da educação. O fato de terem começado recentemente os trabalhos de pesquisa já indica que na UNIFAP são predominantes as atividades de ensino, o que é muito importante para este estudo que tem como foco a formação daqueles que deverão se dedicar ao ensino, uma atividade que requer saberes próprios, mas que muitas vezes é vista como uma atividade de menor importância nos meios universitários.

Esta situação abre espaço para que se discuta sobre a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, muito propagada e quase nunca contestada nos meios universitários. Assim, buscouse apoio no texto escrito por Wladimir Kourganoff, na França, na década de 1970, publicado no Brasil em 1990 com o título *A face oculta da universidade*, como forma de destacar a importância das atividades de ensino em qualquer área de formação profissional. O autor discute a ambigüidade das funções do docente-pesquisador, os efeitos da prioridade da pesquisa, especialmente os seus efeitos negativos sobre o ensino, questionando inclusive se todo docente universitário deve ser pesquisador, se todo bom pesquisador é capaz de ensinar bem e se todo pesquisador deve ensinar. Discorre ainda sobre as funções especializadas do docente não-pesquisador, do pesquisador não-docente e do pesquisador-formador. No prefácio do livro *A face oculta da universidade*, Jorge Nagle esclarece que o trabalho de Kourganoff (1990) possibilita uma melhor compreensão sobre o tema da indissociabilidade entre o ensino e a pesquisa que, na educação brasileira, transformou-se em princípio dogmático afirmado tanto nas leis de ensino quanto em resoluções e portarias.

Segundo Kourganoff (1990), as atividades pedagógicas são desprezadas porque se ignora o papel fundamental do ensino na construção da cultura. Para o autor, é inaceitável restringir o papel da universidade unicamente à formação de pesquisadores, pois também lhe

compete formar quadros profissionais em todos os domínios da atividade social. Assim, formar para a capacitação profissional, formar pesquisadores e formar para o exercício docente em todos os níveis de ensino são tipos de formação diferentes, que integram o quadro de funções da universidade. Entretanto, nem sempre essas funções se complementam, podendo, algumas vezes, tornar-se antagônicas. O desenvolvimento da pesquisa, por exemplo, pode entrar em conflito com a função formadora do ensino superior, tanto no que diz respeito à destinação de verbas quanto no que concerne ao tempo que cada professor consagra a uma ou a outra atividade.

O pesquisador francês, em nenhum momento, despreza as atividades de pesquisa, o que ele questiona é se a mesma pessoa tem condições de desempenhar tão bem as duas funções, destacando que o sucesso em uma dessas atividades não é condição nem garantia para o sucesso em outra. Afirma, também, que ensino e pesquisa são atividades com finalidades distintas, por isso exigem disposições, motivações e competências muito diversas.

O ensino supõe sempre uma ação de alguém que ensina sobre alguém que recebe um ensinamento, e coloca-se sempre em contato direto ou indiretamente, duas pessoas, das quais uma pretende transformar a outra. A pesquisa pretende produzir novos conhecimentos, novas técnicas, ou colocar novos problemas, e não, como é no caso do ensino, formar alguém. A própria atividade de pesquisa é totalmente estranha a qualquer atividade pedagógica (Kourganoff, 1990, p. 46).

Para este autor, a natureza diversa dos trabalhos de ensino e de pesquisa faz com que cada uma dessas atividades exija habilidades ou capacidades diferentes, que raramente são encontradas numa única pessoa. O ensino exige aptidão para a comunicação e para abertura, exige também empatia e capacidade de “ser indulgente para com a ignorância ou falta de habilidade dos iniciantes e intransigente porque é preciso levar os alunos a superar suas debilidades iniciais por meio de treinamentos nem sempre agradáveis” (Kourganoff, 1990, p. 54). A pesquisa, diferentemente, não exige aptidão para a comunicação e o fato de não ser comunicativo ou extrovertido também não prejudica o êxito do trabalho do pesquisador, que geralmente é realizado solitariamente, por isso, o pesquisador pode ser duro, ter ar arrogante diante da ignorância, sem que isso afete a eficácia do seu trabalho.

O desenvolvimento de um bom ensino exige a capacidade de perceber quando os alunos não estão compreendendo e de se comunicar com eles apesar das lacunas que

apresentam em termos de conhecimentos. É essa habilidade pedagógica que permite ao professor se colocar no lugar do outro para fazê-lo progredir. Tal habilidade não é indispensável ao pesquisador, pois quando comunica o resultado do seu trabalho em congressos ou publica em um periódico, ele se dirige a especialistas, seus pares, que possuem o mesmo nível de competência.

No limite, poder-se-ia dizer que o dom<sup>12</sup> para o ensino se caracteriza *pela capacidade de descer ao nível dos fracos para ajudá-los a se alçarem a um nível mais elevado*. Inversamente, o dom para a pesquisa se caracteriza *pela capacidade de montar sobre os ombros dos gigantes para ver mais longe que eles*, segundo a célebre imagem construída por Newton (Kourganoff, 1990, p. 56).

Enquanto o pesquisador busca o prazer de descobrir, o professor busca o prazer de compreender, para si próprio e para os outros. Para um bom professor, toda proposição obscura é um desafio que o obriga a descobrir um modo mais claro de explicação, tornando-a mais facilmente assimilável. Ensinar não é um ato tão banal como quer fazer crer o discurso que privilegia a pesquisa, pois um bom ensino é constituído de dois aspectos fundamentais para a formação do indivíduo: a *instrução* e a *educação*. A instrução tem por finalidade proporcionar um saber abstrato (teórico) ou operacional (prático) àqueles que não o possuem, seja através de informações ou de treinamentos. A instrução deve criar condições que favoreçam um acesso sistemático e programado a um certo nível de conhecimentos. Porém, o bom ensino não se reduz a simples instruções. Ele deve proporcionar ao estudante condições para pensar de maneira autônoma. É aí que se faz presente o segundo aspecto do ensino: a educação. A educação, segundo o autor, consiste em levar o aluno a pensar por si mesmo, de maneira independente, favorecendo o desenvolvimento do senso crítico, de modo que ele possa julgar sensatamente, com probidade, distinguindo o essencial do secundário. É pela educação que os alunos aprendem a enfrentar suas dificuldades com perseverança, buscando saber sempre mais, sem ficar na dependência do professor.

Entretanto, o primado da pesquisa no ensino superior é um fenômeno mundial que, segundo Kourganoff (1990), instaurou-se no início do século XX, quando nas universidades de vários países (principalmente da Europa) os laboratórios científicos começaram a ganhar espaço sobre as instalações destinadas ao ensino. Assim, a pesquisa se tornou o grande mito

---

<sup>12</sup> É preciso fazer uma ressalva quanto ao significado do termo **dom** que no texto de Kourganoff deve ser entendido como habilidade ou capacidade para desenvolver determinadas ações.

da era moderna, em torno dela cristalizaram-se todas as aspirações à renovação e ao progresso social. A universidade é o local onde o fetichismo da pesquisa mais floresce, segundo o autor francês, a partir dos anos 1930 e, sobretudo, nos anos 1960 os pesquisadores passaram a exaltar com insistência o papel formador da pesquisa escamoteando a diferença fundamental entre os ensinamentos elementares e a iniciação dos estudantes adiantados à pesquisa especializada. Essa exaltação do papel formador da pesquisa tinha na verdade o objetivo de prevenir o esgotamento das fontes de financiamentos destas atividades.

Buscou-se apresentar a “pesquisa universitária” como atividade cujo objetivo principal não seria mais as descobertas, sempre aleatórias e de uma rentabilidade incerta, mas a *formação de homens* que possuam o espírito de investigação (Kourganoff, 1990, p. 121).

Desta forma, difundiu-se a idéia de que somente a pesquisa poderia levar os estudantes a adquirir as preciosas faculdades de imaginação, de curiosidade científica e de espírito crítico. Entretanto, o desenvolvimento do espírito de aventura, assim como de um espírito crítico, pode e deve começar no ensino fundamental e não necessariamente no nível de graduação. A pesquisa e os pesquisadores podem ser admirados e valorizados sem que para isso se despreze o ensino. Porém, Kourganoff (1990) destaca que no discurso ideológico tudo que diminui o ensino soma-se a tudo que realça o prestígio da pesquisa, acentuando cada vez mais sua primazia. Para este estudosso, esta situação permanecerá enquanto os trabalhos de elucidação, de condensação, de sistematização e de síntese, característicos da criação pedagógica, forem negligenciados pelos docentes em nome do primado da pesquisa.

Não se pode esquecer que o ensino superior no Brasil – até os anos 1970, reduto de uma elite – foi invadido por uma massa de estudantes que apresenta enormes lacunas<sup>13</sup>, tanto na instrução quanto na educação, à qual ninguém ensinou a aprender pelo trabalho pessoal e independente. Também não devemos esquecer que a capacidade de invenção depende, sobretudo, do nível de cultura geral de um indivíduo e que a pesquisa especializada não é o único meio de desenvolver um espírito crítico, um ensino bem executado também desenvolve essas qualidades.

Para alguns, desenvolver o espírito de investigação dos estudantes significa simplesmente desenvolver a aptidão para se adaptarem a situações

---

<sup>13</sup> Ver Basso (1992), Carvalho (1992) e Giovanni & Onofre (2004).

imprevistas, que se apresenta cada vez mais freqüentemente no mundo moderno. Mas o desenvolvimento dessa faculdade supõe, além dos dons inatos, um ensino mais atento aos métodos (e aos princípios gerais) que aos fatos particulares. Um docente não-pesquisador devidamente orientado e convenientemente formado encontra-se melhor situado do que um pesquisador especializado para ministrar um ensino desse tipo (Kourganoff, 1990, p. 181).

Muitas vezes, a pesquisa científica não é o modo mais eficiente para proporcionar aos estudantes o desenvolvimento de um espírito crítico. A apreensão de um referencial teórico-metodológico consistente tem muito mais probabilidade de contribuir para o desenvolvimento de um pensamento crítico, principalmente quando se trata de indivíduos que apresentam grandes lacunas na instrução e na educação.

A concepção da prática educativa como racionalidade técnica, que acredita no valor prioritário da investigação científica como fonte principal para determinar o modelo de intervenção pedagógica a ser aplicado cotidianamente, não atende às necessidades da formação de professores, porque a intervenção pedagógica se dá em um meio complexo (a escola e a sala de aula), num cenário mutante, que se define na interação simultânea de vários fatores e condições. Por esta razão, é impossível determinar regras ou métodos que garantam a eficácia da ação pedagógica.

Assim, antes de formar pela e para a pesquisa, é preciso considerar “a formação cultural, o estudo crítico do contexto e a análise reflexiva da própria prática docente como eixos estruturantes da formação docente” (Pérez Gomes, 1998, p. 375). Porém, esta perspectiva de formação exige mudanças, não apenas nas concepções sobre o ensino, mas principalmente no modelo de formação que vem sendo oferecido nas licenciaturas. Neste sentido, o texto de Kouganoff é um importante referencial porque, segundo Nagle (1990), tem como objetivo explorar as possibilidades de uma nova organização do ensino superior, de maneira que se possa fazer frente às novas necessidades da sociedade atual. O pesquisador francês propõe que seja reconhecida a necessidade de um sistema universitário em que a aptidão para formar eficazmente os estudantes venha a ter o mesmo peso que a aptidão (real ou aparente) para a pesquisa. É preciso reconhecer que a presença de bons professores não só garante a formação de novos pesquisadores, mas também de bons médicos, bons engenheiros, bons advogados, bons enfermeiros e muitos outros bons profissionais.

Reiterando tal proposição, alguns estudos sobre a formação de professores no Brasil (Cruz, 1991; Carvalho, 1992; Brzezinski, 1993; Foerste, 1997; Veiga, 1998; Cunha, 1999;

entre outros) vêm indicando para a necessidade de mudanças no modelo dos cursos de licenciatura vigentes nas universidades brasileiras que privilegiam a formação de bacharéis em detrimento da formação de licenciandos. Neste sentido, entende-se ser necessária uma caracterização dos cursos analisados neste trabalho, de maneira que se possa apreender o modelo de formação profissional subjacente à estrutura e à organização dos mesmos.

## **1. A organização dos cursos de licenciatura da UNIFAP**

Português, Matemática, Geografia e História são as disciplinas básicas presentes no currículo escolar desde o ensino fundamental até o ensino médio. Por este motivo optou-se por estudar as representações de alunos e formadores que atuam nos cursos de licenciatura que formam os professores para ministrar as referidas disciplinas. Cabe ressaltar que os cursos de Geografia e de História contemplam a formação do Bacharel e do Licenciado de maneira indissociável, por essa razão os graduandos são obrigados a cursar tanto as disciplinas do bacharelado quanto da licenciatura, mesmo que não desejem ou não tenham interesse em exercer a docência.

Os cursos têm duração de quatro anos e seis meses (nove semestres), com ordenação curricular por meio de pré-requisitos, oferecendo matrículas semestrais por bloco de disciplinas. A matriz curricular dos cursos de Letras, Matemática e História contempla seis disciplinas pedagógicas que, de maneira geral, são distribuídas nos cinco primeiros semestres dos cursos. A matriz curricular do curso de Geografia, em particular, contempla apenas quatro disciplinas pedagógicas e a distribuição se dá de forma intercalada no primeiro, no quinto e no sétimo semestre. Tratando especificamente da disciplina Didática, ponto de referência deste trabalho, no curso de Matemática, sua carga horária é de 90 horas, enquanto nos demais é de 60 horas. Três dos quatro cursos pesquisados são diurnos, com exceção do curso de Letras, que é noturno. Os Estágios ou Práticas de Ensino estão concentrados nos dois últimos semestres dos cursos, com uma pequena exceção no curso de Matemática, cujas atividades se estendem do sexto ao oitavo semestre do curso. O quadro apresentado a seguir permite uma melhor visualização desses dados.

**Quadro 1**  
**Distribuição das disciplinas pedagógicas dos cursos de licenciaturas examinados**

<b>Semestre</b>	<b>Cursos</b>			
	<b>Letras</b>	<b>Matemática</b>	<b>Geografia</b>	<b>História</b>
<b>1º</b>	Introdução à filosofia e Introdução à sociologia	Sociologia da educação	Introdução à filosofia	Introdução à filosofia e Introdução à sociologia
<b>2º</b>		Filosofia e ética profissional		Introdução à educação
<b>3º</b>		Política e legislação educacional brasileira		Estrutura e funcionamento do ensino de 1º 2º graus; Psicologia da educação
<b>4º</b>	Introdução à educação; Estrutura e funcionamento do ensino de 1º 2º graus	Psicologia da educação		Didática geral
<b>5º</b>	Psicologia da educação	Didática geral	Psicologia da educação	
<b>6º</b>	Didática geral	Estágio I		
<b>7º</b>		Estágio II	Estrutura e funcionamento do ensino fundamental e médio; Didática geral	
<b>8º</b>	Prática de ensino de português I e II	Estágio III	Prática de ensino	Prática de ensino da História I
<b>9º</b>				Prática de ensino da História II

Essa organização curricular, segundo Tardif (2000), é um dos problemas epistemológicos do modelo universitário de formação profissional, uma vez que:

Os cursos de formação para o magistério são idealizados segundo um modelo aplicacionista do conhecimento: os alunos passam um certo número de anos a assistir a aulas baseadas em disciplinas e constituídas de conhecimentos proposicionais. Em seguida, ou durante essas aulas, eles vão estagiar para “aplicarem” esses conhecimentos. Enfim, quando a formação termina, eles começam a trabalhar sozinhos, aprendendo seu ofício na prática e constatando, na maioria das vezes, que esses conhecimentos proposicionais não se aplicam bem na ação cotidiana (p.18).

Para este autor, o modelo aplicacionista comporta dois problemas fundamentais: primeiro, esse modelo é idealizado por uma lógica disciplinar e não por uma lógica profissional centrada no estudo das tarefas e diferentes dimensões do trabalho dos professores. Segundo, o modelo trata os alunos como espíritos virgens, não levando em consideração suas

crenças e representações<sup>14</sup> anteriores a respeito do ensino. Tal modelo limita-se, na maioria das vezes, a fornecer aos alunos conhecimentos proposicionais, informações, mas sem realizar um trabalho profundo sobre os filtros cognitivos, sociais e afetivos por meio dos quais os futuros professores recebem e processam essas informações. Conseqüentemente, a formação para o magistério tem um impacto pequeno sobre o que pensam, crêem e sentem os alunos. Por isso eles terminam a formação universitária sem que suas crenças e representações sobre o ensino tenham sido abaladas, muitas menos transformadas ou modificadas. Além disso, a lógica disciplinar possui grandes limitações para a formação profissional,

Por ser monodisciplinar ela é altamente fragmentada e especializada: as disciplinas (psicologia, filosofia, didática etc.) não têm relação entre elas, pois constituem unidades autônomas fechadas em si mesmas e de curta duração (...) a lógica disciplinar é regida por questões de conhecimento e não por questões de ação (...) o conhecer e o fazer são dissociados e tratados separadamente em unidades de formação distintas e separadas (...) o fazer está subordinado temporal e logicamente ao conhecer (Tardif, 2000, p. 19)

O pesquisador canadense afirma que é preciso quebrar essa lógica disciplinar universitária nos cursos de formação profissional, que deve ser substituída por uma lógica da socialização profissional (com seus ciclos de continuidade e rupturas, suas experiências de iniciação, seus questionamentos identitários e éticos, sua relação complexa com os saberes de diversas fontes, etc), como fundamento da formação de professores. Mas o autor reconhece que quebrar essa lógica disciplinar é uma tarefa muito difícil, entre outras coisas, porque exige uma transformação dos modelos de carreira na universidade, com todos os prestígios simbólicos e materiais que os justificam. Ela supõe, por exemplo, que o valor real do trabalho de formação e do trabalho de pesquisa em colaboração com os professores seja reconhecido nos critérios de promoção universitária.

Essa afirmação remete novamente à obra de Kourganoff (1990) que propõe que as atividades de ensino tenham seu valor e sua importância reconhecidos, tendo o mesmo peso nas avaliações de desempenho dos professores universitários quando estas tiverem por objetivo a promoção aos graus superiores da universidade. Kourganoff observa que, enquanto

---

<sup>14</sup> Para o autor, as crenças e representações sobre o ensino agem como conhecimentos prévios que calibram as experiências de formação e orientam seus resultados (Tardif, 2000, p. 19).

as publicações têm um peso enorme na carreira do professor universitário, a eficácia pedagógica não conta, é simplesmente ignorada. Em seu dizer,

O talento pedagógico, a dedicação, a irradiação espiritual de um professor, qualidades que deixam marcas profundas no espírito e no coração dos estudantes, não contam absolutamente nada nas promoções aos graus superiores das universidades (Kourganoff, 1990, p. 107).

O mesmo autor afirma que até nos recrutamentos de docentes para o ensino superior as aptidões pedagógicas como a capacidade de se comunicar e a arte da síntese didática não são levadas em conta. Nos relatórios sobre os candidatos, de maneira geral, são consagradas duas ou três páginas a seus trabalhos de pesquisa e, em relação ao ensino, acrescentam no final do mesmo: “E além disso é um excelente docente” (Kourganoff, 1990, p. 108). É desta forma que paradoxalmente no ensino superior o ensino nunca é considerado a principal função do professor.

Este ponto é particularmente relevante para este trabalho em que os perfis profissionais das professoras entrevistadas não se enquadram no modelo vigente na maioria das universidades públicas nacionais, pois apenas uma, das quatro entrevistadas, possui pós-graduação *stricto sensu*. Tal fato, entretanto, não significa necessariamente uma valorização das atividades de ensino nem a superação dos problemas apontados nos estudos realizados sobre os cursos de licenciatura, tais como o modelo aplicacionista de formação e a cisão entre formação de conteúdo específico e formação pedagógica.

## **2. O perfil das formadoras entrevistadas**

Os dados mostram que os perfis das quatro professoras entrevistadas apresentam alguns pontos comuns, tanto na formação quanto no desempenho de atividades profissionais. As quatro professoras são pedagogas, formadas em universidades públicas (federal e estadual), duas delas começaram a exercer o magistério como professoras do primeiro segmento do ensino fundamental. As outras duas iniciaram suas atividades profissionais lecionando em cursos de magistério nível médio. Três delas trabalharam na Secretaria de Educação do Estado do Amapá, onde desempenharam funções técnico-pedagógicas. Elas

exercem cargos efetivos na cadeira de Didática na Universidade, com contrato de trabalho de 40 horas semanais, em regime de dedicação exclusiva. No momento, as quatro professoras não estão desenvolvendo pesquisa, por isso a carga horária de trabalho está sendo integralmente dedicada às atividades de ensino<sup>15</sup>. Uma visão mais detalhada das trajetórias destas professoras pode ser encontrada a seguir no **Quadro 2**.

**Quadro 2**  
**Perfil profissional dos professores formadores**

Professores	Perfil
AMF	Solteita, 33 anos, graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia, numa Universidade Federal; iniciou suas atividades profissionais em 1994, em instituição privada, como professora de 1 <sup>a</sup> a 4 <sup>a</sup> série do ensino fundamental; trabalhou durante 5 anos como professora e 1 ano como coordenadora pedagógica das séries iniciais; iniciou carreira no magistério público estadual a partir do ano de 1995, como professora de matemática, atuando no segundo segmento do ensino fundamental (5 <sup>a</sup> a 8 <sup>a</sup> série), trabalhando posteriormente como orientadora educacional, na rede estadual de ensino, tendo ainda desempenhado atividade técnico-pedagógica durante 2 anos na Secretaria Estadual de Educação do Estado do Amapá. Foi professora substituta na UNIFAP durante 2 anos, aprovada em concurso para a cadeira de Didática, tornou-se professora efetiva da instituição há 2 anos.
ACA	Casada, 37 anos, graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia, em Universidade Estadual. Possui especialização em administração escolar. Atuou 2 anos como professora na rede estadual de ensino, no curso de magistério (nível médio), trabalhou também na Secretaria de Educação do Estado do Amapá, na Divisão Técnico-pedagógica. É professora efetiva da UNIFAP, na cadeira de Didática, desde 1994.
MG	Casada, 34 anos, graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia, com habilitação em administração escolar, em Universidade Estadual. Iniciou suas atividades profissionais como professora no curso de magistério (nível médio). É professora efetiva da UNIFAP desde 1997, na cadeira de Didática.
NG	Casada, 51 anos, graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia, em Universidade Federal, é especialista em Sociologia da Educação, e em magistério pela Fundação Getúlio Vargas-FGV. Iniciou carreira profissional como professora de 1 <sup>a</sup> a 4 <sup>a</sup> série do ensino fundamental, posteriormente passou a trabalhar com as disciplinas pedagógicas (Sociologia da Educação e Didática) em curso de magistério (nível médio). Em 1986 começou a atuar nas Licenciaturas como professora das disciplinas Didática, Prática de Ensino e Sociologia da Educação. No período 1999 a 2001 cursou e concluiu mestrado em educação em uma Universidade Federal do Estado de São Paulo. É professora efetiva da UNIFAP desde 1993, na cadeira de didática.

Assim como se percebe pontos em comum na formação e na carreira das professoras, também é possível constatar diferenças marcantes em relação aos mesmos quesitos. Quanto à formação profissional, por exemplo, somente uma das professoras cursou pós-graduação *stricto sensu*, as outras três cursaram especializações *lato sensu*. Mas, se por um lado, as professoras não possuem títulos de mestrado e de doutorado, por outro lado, elas têm bastante experiência no magistério e em funções técnico-pedagógicas no ensino fundamental e médio, o que lhes proporciona uma bagagem de saberes que foi construída no desempenho das

<sup>15</sup> De maneira geral, as formadoras dedicam 8 horas semanais às atividades de ensino.

funções profissionais, saberes “fundados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à vivência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber fazer e de saber ser” (Tardif, Lessard & Lahaye, 1991, p. 220).

Alguns estudos sobre a vida profissional dos professores, tais como os de Cavaco (1995), Huberman (2000), Nóvoa (2000), Chakur (2001), têm revelado que existem fases ou estágios de desenvolvimento profissional de acordo com a idade e o tempo de carreira no magistério. Por isso, é importante considerar a diferença de faixa etária e de tempo de exercício docente entre as professoras entrevistadas, uma vez que tais diferenças são marcantes na forma de *ser* e *estar* na profissão.

Michaël Huberman, pesquisador suíço, que vem estudando há vários anos o ciclo de vida profissional dos professores, afirma que estudos empíricos iniciados na década de 1970 em países como a França, os Estados Unidos, a Inglaterra e o Canadá, por exemplo, têm contribuído para uma melhor compreensão da carreira profissional dos professores, bem como dos determinantes destas carreiras. Este autor afirma que estudos empíricos revelam a existência de uma seqüência de desenvolvimento profissional que atravessa não apenas a carreira de indivíduos diferentes, dentro de uma mesma profissão, mas também as carreiras de pessoas no exercício de diferentes profissões. Alerta, ainda, que o desenvolvimento de uma carreira é um processo e não uma série de acontecimentos e que este processo, para alguns indivíduos, pode parecer linear, mas para outros existem patamares, regressões, momentos de arranque, de descontinuidade.

O estudo da carreira profissional, segundo Huberman (2000), comporta ao mesmo tempo uma abordagem psicológica e sociológica, porque se trata de estudar o percurso de uma pessoa dentro de uma organização social, buscando compreender como as características dessa pessoa exercem influência sobre a organização sendo, ao mesmo tempo, influenciada por ela. Para este autor, o contato inicial com a profissão se dá de forma muito semelhante, pois várias pesquisas descrevem a fase inicial na carreira (os três primeiros anos) como um estágio *de sobrevivência e de descoberta*. O aspecto da sobrevivência faz emergir o sentimento de choque com a realidade e o aspecto da descoberta está ligado ao entusiasmo inicial, à experimentação e aos sentimentos de responsabilidade. O autor indica a existência de perfis que apresentam apenas um desses componentes, mas, em geral, os dois aspectos

ocorrem paralelamente e é o aspecto da descoberta que permite suportar o aspecto da sobrevivência.

A exploração da fase inicial desemboca, segundo o pesquisador, no estágio da *estabilização* (segunda fase) e da tomada de responsabilidade, que se traduz num sentimento de afirmação, de pertencimento a um grupo de profissionais e independência pessoal. Nesta fase (entre 4 e 6 anos de carreira) surge um sentimento de competência pedagógica crescente, na qual o indivíduo passa a preocupar-se mais com os objetivos pedagógicos do que consigo mesmo, o que lhe permite agir de maneira mais eficaz, utilizando-se de melhores recursos técnicos, pois o domínio da situação no plano pedagógico traz a sensação de liberação e de segurança.

A partir da fase de estabilização (entre 7 e 25 anos de carreira), os percursos individuais já não são tão unívocos como nas fases iniciais. Nesta terceira fase, há uma bifurcação no percurso do desenvolvimento profissional. Mas a pista principal segue com maior freqüência no sentido de uma experimentação, uma *diversificação* de modos de avaliação, do material didático, das formas de agrupar os alunos, das seqüências do programa, etc. Outros se colocariam em *questionamento* embora não exista uma consciência muito clara do tipo de diversificação nem do que é que está sendo posto em questão. Pôr-se em questão é uma fase com múltiplas facetas. Para uns é a monotonia da vida cotidiana em situação de sala de aula, ano após ano, que provoca o questionamento, para outros, este questionamento é provocado pelo desencanto, subsequente a fracassos de experiências ou de reformas nas quais as pessoas participaramativamente. Estima-se que esta fase situa-se no meio da carreira entre o 15º e o 25º ano de ensino.

Entre 25 e 35 anos de carreira surge a *serenidade* e o *distanciamento afetivo* em alguns e o *conservantismo* em outros. Nesta quarta fase, os professores se sentem menos sensíveis, menos vulneráveis à avaliação dos outros, quer se trate do diretor da escola, dos colegas ou dos alunos. Os níveis de ambição começam a cair, o que faz baixar igualmente o nível de investimento na carreira. Ao mesmo tempo em que as sensações de confiança e de serenidade aumentam, aparece o distanciamento afetivo em relação aos alunos. Em outro perfil, aparecem a amargura, as lamentações e o pouco interesse pelo desenvolvimento profissional, com reforço para o conservantismo. Os professores chegam a esta fase por vários caminhos, mas a relação entre idade e conservantismo é muito clara, as investigações psicológicas

sublinham a tendência, com a idade, para uma maior rigidez e dogmatismo, para uma prudência acentuada, por resistências firmes às inovações, para uma nostalgia do passado.

Entre 35 e 40 anos de carreira, o ciclo de vida humana evoca um fenômeno de recuo e interiorização no final da carreira profissional. Essa é a fase de *desinvestimento* profissional em que o indivíduo se liberta progressivamente do investimento no trabalho para consagrar mais tempo a si próprio e aos seus interesses exteriores à escola.

Outros estudos sobre o desenvolvimento profissional dos professores, além de reiterarem as proposições sobre a existência de fases no desenvolvimento profissional, trazem outras informações importantes para uma melhor compreensão das representações que orientam a ação pedagógica do professor, como por exemplo, o trabalho realizado por Cavaco (1995) que estudou a vida pessoal e profissional de vários professores portugueses, com diferente tempo de exercício no magistério e com idades também variadas. Para esta autora, os saberes profissionais são adquiridos por meio da experiência e a identidade profissional do professor é modelada num processo de socialização centrado na escola pela apropriação de competências profissionais e pela interiorização de normas e valores que regulam a atividade e o desempenho do papel de professor.

Os primeiros anos de magistério são, segundo Cavaco (1995), de instabilidade, insegurança e sobrevivência, porém, também são de aceitação de desafios e de criação de novas relações profissionais. O professor iniciante frente às necessidades de dar respostas para as situações complexas que enfrenta pode ser levado a reatualizar experiências vividas como aluno e a elaborar esquemas de ação que se filiam em modelos tradicionais, esquecendo até as propostas mais inovadoras que teoricamente defendia.

Na fase seguinte, o professor sente-se mais seguro e suas preocupações são voltadas para as tarefas pedagógicas. É um período marcado pela experimentação de competências, por sentimentos de autonomia, segurança e ambição. Mas essa tentativa de ocupar plenamente o seu espaço de trabalho pode levar a duas vias divergentes: uma na qual o professor pode diversificar e enriquecer seu trabalho e sua formação e outra que pode cristalizá-lo em rotinas repetitivas e automatizadas.

Numa terceira fase, segundo Cavaco (1995), são comuns os momentos de desânimo, de apreensão e de questionamento, sendo novamente possíveis dois caminhos opostos: a

rotinização do trabalho (com fechamento em relação a desafios e oportunidades) ou o oposto, a aceitação das inquietações como desafios que conduzem o professor à busca de alternativas.

Há ainda uma quarta fase que, segundo a pesquisadora, mostra-se confusa e contraditória, desencadeada pela perspectiva da aposentadoria que está próxima. Nesta fase o passado ganha importância, pela necessidade que o professor sente de “procurar o fio de vida para valorizar o presente e reinventar o futuro” (p. 184). Ainda nesta fase pode surgir a procura por novas ocupações e a retomada de antigos projetos que se contrapõem à rotinização e ao conformismo. Mas também o professor pode caminhar no sentido oposto, rumo ao isolamento em um quadro profissional restrito que leva à resignação amarga, ao fatalismo e à descrença nos valores positivos de mudança.

Conhecer algumas características comuns a determinadas fases da vida profissional dos professores possibilita uma melhor compreensão das representações expressas nas entrevistas das professoras sobre ser professor e sobre o que, no entender delas, é necessário para uma formação profissional que venha atender as demandas atuais. Neste sentido, os dados mostram diferenças marcantes nos depoimentos das professoras em relação ao que pensam sobre *ser professor(a)* e sobre o que é *ensinar bem*, fato que pode ser explicado, em parte, pelas diferentes fases de desenvolvimento profissional que elas estão vivendo atualmente em suas carreiras e que será abordado no próximo capítulo. As diferenças de idade e de formação acadêmica também contribuem para que as professoras entrevistadas tenham representações diferentes sobre o ensino e sobre a aprendizagem. As quatro professoras entrevistadas estão estabilizadas na carreira, isto é, já possuem mais de 5 anos de experiência profissional. Três das quatro formadoras possuem entre 10 e 20 anos de carreira, estando, portanto, na fase de *experimentação e diversificação*, período que, segundo Cavaco (1995), é marcado por um sentimento de autonomia e segurança que pode proporcionar tanto enriquecimento do trabalho docente quanto pode cristalizá-lo em rotinas repetitivas e automatizadas. A quarta formadora possui mais de 30 anos de exercício profissional, por isso, suas declarações refletem serenidade e distanciamento afetivo em relação ao trabalho que desenvolve. Cavaco (1995) atribui essa serenidade e distanciamento ao fato de o professor se sentir menos sensível e vulnerável à avaliação dos outros, quer se trate de seus superiores hierárquicos, dos seus pares ou dos alunos.

A diversidade das maneiras de sentir, de pensar e de agir dentro de um determinado grupo social também influencia a forma pela qual as representações se constituem. Assim, convém caracterizar, a seguir, os alunos que integram as turmas aqui estudadas.

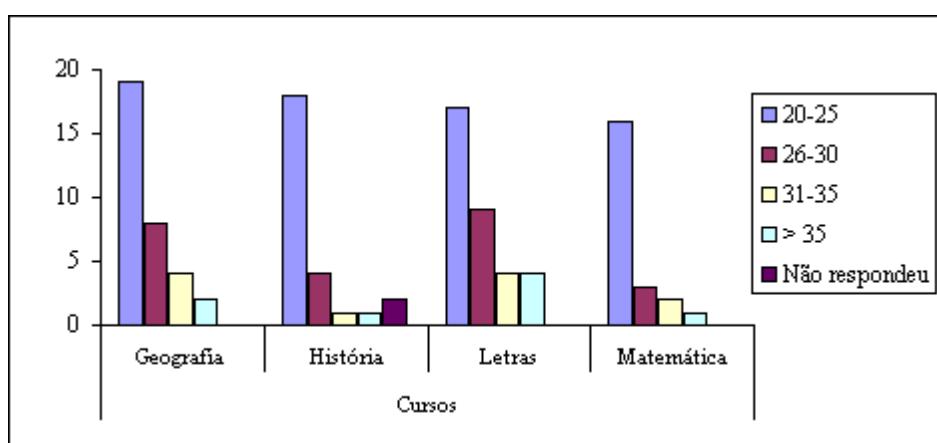
### 3. O perfil dos graduandos pesquisados

Os dados levantados mostram que os licenciandos dos cursos examinados são na maioria jovens, na faixa etária de 20 a 25 anos e que ainda não exercem o magistério. Convém notar uma exceção na turma de Letras, na qual uma boa parcela dos alunos se encontra em uma faixa etária mais elevada como mostra a **Tabela 1 e o Gráfico 1**.

**Tabela 1**  
**Faixa etária dos licenciandos**

<b>Faixa etária</b>	<b>Cursos</b>				<b>Total</b>	<b>%</b>
	<b>Geografia</b>	<b>História</b>	<b>Letras</b>	<b>Matemática</b>		
<b>20-25</b>	19	18	17	16	70	61,0
<b>26-30</b>	8	4	9	3	24	21,0
<b>31-35</b>	4	1	4	2	11	9,5
<b>&gt; 35</b>	2	1	4	1	8	7,0
<b>Não respondeu</b>	0	2	0	0	2	1,5

**Gráfico 1**  
**Faixa etária dos licenciandos**

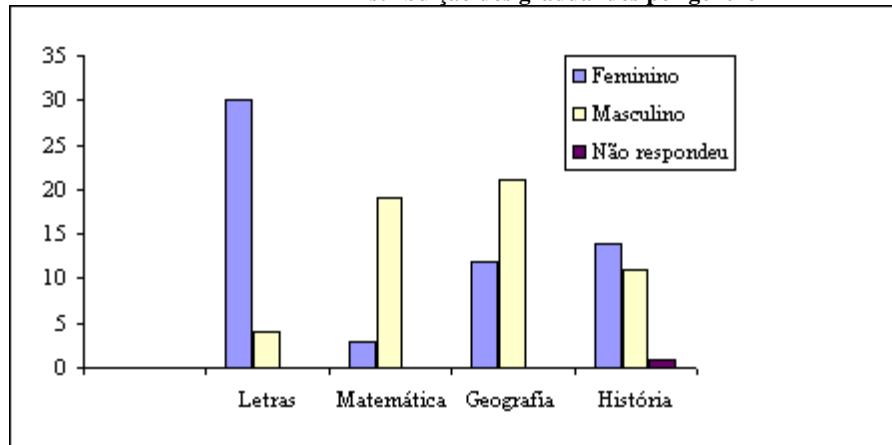


Na turma de Letras é possível notar, ainda, um predomínio absoluto (88%) de mulheres, como mostra a **Tabela 2** e o **Gráfico 2**. Na turma de Matemática, em contrapartida, 86% dos licenciandos são do sexo masculino. Na turma de Geografia, embora com percentual menor, a presença masculina também é maioria (64%). Na turma de História há um certo equilíbrio entre os sexos, com uma pequena diferença a favor do sexo feminino. No conjunto dos quatro cursos a diferença entre sexos é mínima, apenas três pontos percentuais a favor do sexo masculino.

**Tabela 2**  
**Distribuição por gênero**

<b>Cursos</b>	<b>Feminino</b>		<b>Masculino</b>		<b>Não respondeu</b>		<b>Total</b>
	<b>Total</b>	<b>%</b>	<b>Total</b>	<b>%</b>	<b>Total</b>	<b>%</b>	
<b>Letras</b>	30	88	4	12	-	-	34
<b>Matemática</b>	3	14	19	86	-	-	22
<b>Geografia</b>	12	36	21	64	-	-	33
<b>História</b>	14	54	11	42	1	4	26
<b>Total</b>	59	51	55	48	1	1	115

**Gráfico 2**  
**Distribuição dos graduandos por gênero**



Conforme se pode observar na **Tabela 3**, o curso de Letras também apresenta o maior percentual de licenciandos que exercem a docência (cerca de 62%), sendo que dois terços deste percentual já são professores há mais de 2 anos. Este fato leva a crer que provavelmente eles já exerciam a docência antes de entrarem no curso de graduação. A turma de Matemática

também apresenta uma boa percentagem de alunos-mestres (41%), mas, diferentemente da turma de Letras, a maioria dos licenciandos em Matemática é professor com até 2 anos de exercício, denotando que tais professores começaram a lecionar após terem iniciado o curso de graduação. Na turma de História, 35 % dos graduandos já são professores e, assim como na turma de Matemática, dois terços deste percentual têm até 2 anos de exercício docente. A turma de Geografia é a que apresenta menor percentual de alunos-mestres, somente 6% dos graduandos exercem a docência, isto é, dos 33 licenciandos da turma que responderam o questionário, apenas dois são professores, sendo que um deles já é docente há mais de 2 anos.

**Tabela 3**  
**Tempo de exercício docente dos licenciandos**

<b>Cursos</b>	<b>Não exercem</b>		<b>Exercem</b>		<b>Tempo de docência</b>	
	<b>Total</b>	<b>%</b>	<b>Total</b>	<b>%</b>	<b>Até 2 anos</b>	<b>+ de 2anos</b>
<b>Letras</b>	13	38	21	62	7	14
<b>Matemática</b>	13	59	9	41	7	2
<b>Geografia</b>	31	94	2	6	1	1
<b>História</b>	17	65	9	35	6	3
<b>Total</b>	74	64	41	36	21	20

Embora a turma de Letras apresente o maior número de alunos-mestres, é na turma de História que se encontra o maior percentual (58%) de alunos que cursaram magistério no ensino médio (**Tabela 4**). Na turma de Letras o percentual é de 50%, enquanto nas turmas de Geografia e Matemática a quantidade de alunos que cursaram magistério é inferior a 30%. Tal fato revela que, para a maioria dos licenciandos dos cursos de Geografia e de História, a opção pelo curso de formação profissional se deu muito mais em função da afinidade/identificação com a disciplina específica do que pela intenção, desejo ou vontade de ser professor.

**Tabela 4**  
**Formação anterior: magistério nível médio**

<b>Cursos</b>	<b>Fez magistério</b>		<b>Não fez magistério</b>		<b>Total geral</b>	
	<b>Total</b>	<b>%</b>	<b>Total</b>	<b>%</b>	<b>Total</b>	<b>%</b>
<b>Letras</b>	17	50	17	50	34	100
<b>Matemática</b>	6	27	16	73	22	100
<b>Geografia</b>	9	27	24	73	33	100
<b>História</b>	15	58	11	42	26	100
<b>Total</b>	47	41	48	59	115	100

Dos 115 licenciandos que responderam ao questionário, 34 alunos (30% da amostra) declararam exercer outra profissão. Destes, apenas 7 são professores que exercem paralelamente outras atividades remuneradas e dos 27 restantes, 19 se declararam servidores públicos que realizam atividades relacionadas com segurança pública: são bombeiros e policiais militares, policiais civis e agentes penitenciários, que estão distribuídos de maneira equilibrada nos quatro cursos. Ao somar o número de alunos-mestres com o número dos que exercem outras atividades profissionais, verifica-se um total de 67 graduandos que trabalha e estuda. Este é um dado bem significativo, considerando-se que se trata de quase 60% dos licenciandos pesquisados.

**Tabela 5**  
**Exercício de outra profissão**

<b>Cursos</b>	<b>Exercem</b>		<b>Não exercem</b>		<b>Total</b>
	<b>Total</b>	<b>%</b>	<b>Total</b>	<b>%</b>	
<b>Letras</b>	12	35	22	65	34
<b>Matemática</b>	8	36	14	64	22
<b>Geografia</b>	7	21	25	79	33
<b>História</b>	7	27	19	73	26
<b>Total</b>	34	30	81	70	115

Tal fato não pode ser ignorado, porque alunos-trabalhadores não têm as mesmas condições de estudo dos alunos que não trabalham, entre outras coisas, o tempo disponível para se dedicar ao estudo é escasso. Em geral esses alunos priorizam o trabalho em detrimento

do estudo, simplesmente pelo fato de que sem o trabalho não poderiam continuar os estudos, que demandam recursos econômicos.

No que diz respeito à caracterização dos graduandos, um exame inicial dos dados relativos às questões abertas permitiu identificar aspectos importantes das turmas estudadas. Antes de apresentá-los, é necessário esclarecer que a diversidade de respostas apresentadas pelos graduandos, em alguns casos agravadas pela dificuldade de expressão escrita, exigiu a criação de categorias nas quais elas pudessem ser aglutinadas. Porém, após a aglutinação das respostas em grupos, ainda restavam algumas que não respondiam às indagações feitas, mas que de alguma forma traziam informações sobre o processo de formação dos licenciandos. Tais respostas aparecem nos quadros e tabelas como respostas *sem relação com a pergunta*. As respostas desarticuladas que não fazem nenhum sentido ou que não dizem absolutamente nada (por exemplo, na pergunta nº 3 sobre as expectativas dos licenciandos em relação ao curso, foram dadas resposta do tipo: “grandes”, “muitas”, “as maiores”) aparecem nos quadros e tabelas como respostas *evasivas*. Assim, com base no teor das respostas, foi possível identificar dois subgrupos entre os alunos pesquisados.

Um primeiro grupo, mais expressivo, formado por cerca de 70% dos graduandos, destacou-se por responder às questões de forma mais precisa, mais articulada, demonstrando maior clareza sobre o que acredita ser necessário na formação para o magistério. Este mesmo grupo identifica os problemas e as dificuldades, reclama das condições de funcionamento do curso, da ação pedagógica de alguns professores, do número reduzido de atividades práticas, etc. Mas também sabe reconhecer os pontos positivos dos cursos, as oportunidades que são oferecidas, os esforços dos formadores no sentido de proporcionar um ensino de qualidade e importância dos mesmos no processo de formação, desenvolvimento e aprimoramento profissional.

Um segundo grupo, formado por aproximadamente 30% dos graduandos, caracterizou-se por não ter ou não saber o que dizer. Conforme veremos de forma mais detalhada no próximo capítulo, foi possível identificar esse segundo grupo pelo fato de cerca de 10% dos entrevistados não conseguirem informar porque escolheram o curso (**Tabela 15**) e mais de 25% não saberem dizer quais eram as suas expectativas iniciais em relação ao curso (**Tabela 16**). Quando a mesma questão é feita em relação à disciplina Didática (**Tabela 7**), o percentual dos que não responderam e dos que responderam de forma extremamente vaga (como, por exemplo: “minhas expectativas eram as maiores”) sobe para 60% do total e um

terço dos graduandos também não conseguiu apontar as questões relevantes trabalhadas na disciplina Didática (**Tabela 8**). No que diz respeito ao papel das disciplinas pedagógicas na formação profissional (**Tabela 6**), mais de 20% não soube definir claramente o que elas representam na formação profissional. Por fim, cabe assinalar que aproximadamente 30% dos graduandos demonstraram não ter clareza sobre o que significa ensinar bem (**Tabela 9**) e um percentual ainda mais elevado não soube dizer objetivamente o que é ser professor (**Tabela 17**).

Assim, considerando que a formação inicial é um processo de socialização por meio do qual os indivíduos constroem e desenvolvem valores, atitudes, conhecimentos e habilidades necessárias ao desempenho de determinada função, pode-se afirmar que para essa parcela (aproximadamente 1/3) dos graduandos que fazem parte deste estudo, a licenciatura não acrescentou muita coisa. A apatia demonstrada em relação ao curso, à profissão, às disciplinas e às atividades pedagógicas, revela que o ingresso e a permanência nestes cursos não lhes favoreceram a construção e o desenvolvimento de uma identidade profissional. Identidade aqui entendida como identificação e adesão a uma categoria profissional, que não se dá de maneira aleatória, mas ao contrário, efetiva-se na medida em que vão sendo estabelecidos vínculos na maneira de pensar, de sentir, de ser e de estar na profissão. A leitura que se faz dos dados é de que os vínculos com a profissão e com a própria identidade profissional vão se formando de maneira frágil desde o processo de formação inicial. Essa fragilidade revela-se não apenas no conteúdo das respostas emitidas pelos estudantes, mas sobretudo na dificuldade que tiveram para expressar o que sentem e o que pensam sobre a profissão docente.

Tal constatação serviu como base para a análise que será desenvolvida no próximo capítulo e que pretende apreender nuances das representações dos subgrupos de licenciandos apontando convergências e divergências em relação às representações expressas pelas formadoras.

A caracterização da instituição e dos sujeitos da pesquisa, assim como as explicações sobre a organização dos dados, teve por objetivo proporcionar uma melhor compreensão a respeito dos elementos que compõem o universo da pesquisa e que, de forma direta ou indireta, influenciam (e às vezes até determinam) as representações que formadoras e graduandos têm sobre ser professor e sobre as necessidades que, no entender de ambos, devem ser atendidas na formação inicial e que serão objeto de análise no próximo capítulo.

## CAPÍTULO III

### AS REPRESENTAÇÕES SOBRE O OFÍCIO E A FORMAÇÃO DOCENTE

#### 1. Formar professores: *ensinar a ensinar*

A maioria das questões que giram em torno da formação de professores tem como núcleo *ensinar a ensinar*. Esta é a razão pela qual se decidiu iniciar a análise das representações das formadoras e dos graduandos, discorrendo brevemente sobre o que significa *ensinar a ensinar* do ponto de vista das formadoras e o que significa *aprender a ensinar* do ponto de vista dos graduandos. Antes, porém, convém definir o que é ensinar.

Conforme foi explicitado no capítulo anterior, ensinar não é um ato tão simples como pode parecer para algumas pessoas, porque demanda saberes específicos inerentes às relações complexas e diversas que são estabelecidas nas instituições de ensino e nas salas de aula. Neste sentido, se faz necessário que se tenha uma definição para *ensino* que proporcione a compreensão de sua complexidade e abrangência.

O texto de Scheffler (1974) auxilia tal compreensão quando define ensinar como uma atividade à qual um sujeito se dedica e que tem como meta fazer com que alguém aprenda alguma coisa. O autor também afirma que, sendo o ensino dirigido para uma meta, a consecução da atividade de ensinar envolve atenção e esforço no sentido de alcançar êxito. Lembra, ainda, que ensinar não é um evento instantâneo, mas, ao contrário, é uma atividade que toma tempo. Além disso, os intervalos de tempo dedicados ao ensino (períodos-de-ensino) são extremamente variados, podendo ser curto (minutos ou horas) ou longo (dias, semanas, meses e anos). Desta maneira, o autor amplia a definição de ensino, dizendo que ensinar é uma atividade que envolve a tentativa de fazer com que alguém realize, dentro de um espaço de tempo e de certas restrições de maneiras, um certo tipo de aprendizado.

Embora não se tenha perguntado diretamente às professoras entrevistadas o que significa *ensinar*, em suas declarações a respeito do trabalho que desenvolvem é possível apreender o que significa para elas tal atividade. Cada uma das entrevistadas, em algum momento da entrevista, deixou claro que *ensinar* é um trabalho complexo que requer uma boa formação acadêmica e um compromisso político-social. *Ensinar a ensinar*, na perspectiva das

formadoras, é proporcionar aos graduandos a compreensão do processo de ensino e de aprendizagem, de maneira que estes possam escolher (ou até criar alguns) procedimentos que venham auxiliá-los no desempenho da função docente.

As professoras de Didática percebem-se como profissionais que procuram desenvolver um trabalho coerente com as demandas da instituição e de cada um dos cursos de licenciatura nos quais desenvolvem suas atividades. Entendem que, para desenvolver um bom trabalho, é preciso se atualizar continuamente, buscando sempre novas maneiras de proporcionar aos alunos uma ampla compreensão do universo multifacetado que é a educação.

A fala de uma das formadoras, que está na faixa etária de 30-35 anos, revela uma forma de pensar e de agir que caracteriza a estabilização na carreira profissional, o que proporciona maior segurança no desenvolvimento das atividades profissionais. Segundo Huberman (2000), sentindo-se mais seguro em relação ao desempenho da função, o docente direciona suas preocupações para as tarefas pedagógicas no sentido de uma experimentação, uma diversificação das seqüências dos programas, do material didático, dos modos de avaliação, etc. É o domínio da situação no plano pedagógico que proporciona ao professor uma sensação de liberdade e de segurança que lhe permite buscar novas e diferentes formas de realizar o seu trabalho, de maneira que venha a atingir os objetivos aos quais se propõe. Nas palavras da referida professora,

*Procuro estar diversificando tanto a metodologia de trabalho em sala de aula, procuro estar trazendo atividades diferenciadas de uma turma para outra (...). Se você de fato procura fazer um trabalho com qualidade, você precisa estar se atualizando, você precisa estar pesquisando muito (Profª AMF).*

Em um segundo depoimento de uma formadora que está na faixa etária de 35- 40 anos e com experiência profissional de 12 anos no ensino superior, a estabilização na carreira se revela em uma outra perspectiva: a professora ressalta que o exercício docente exige coerência entre o dizer e o fazer, sobretudo quando se atua para formar professores. Caso contrário, os objetivos de ensino podem não lograr êxito, porque o descrédito gerado pela incoerência entre o que se diz e o que se faz pode comprometê-los. A entrevistada destaca que o professor-formador deve refletir constantemente sobre as suas ações, de maneira que possa avaliar se elas estão em consonância com aquilo que acredita ser necessário e desejável na

formação de novos professores. Ela chega a utilizar uma expressão bastante rica para exprimir esse ponto de vista:

*O comportamento do professor, o que ele prega na sala de aula precisa ter uma aplicação prática, ele precisa ser um teórico de si próprio para poder ensinar aos outros serem professores, se não, há uma desmoralização (Profª ACA).*

Depreende-se, então, que a formadora tem consciência de que ensina os graduandos a serem professores, não só trabalhando conteúdos disciplinares, mas também por meio do que diz e do que faz em sala de aula. Ao declarar que o professor precisa ser um *teórico de si próprio*, a formadora está destacando a importância da ação pedagógica para o aprendizado de novos professores, tanto do ponto de vista da coerência entre o dizer e o fazer, quanto do ponto de vista de torná-la elemento de análise e fonte de conhecimento da própria prática docente.

Refletir criticamente sobre a ação pedagógica desenvolvida na sala de aula é condição indispensável para se compreender o sentido e o significado da mesma dentro do contexto em que ela se realiza. Esse tipo de reflexão é muito mais do que um processo psicológico individual, porque

implica a imersão consciente do homem no mundo de sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos e supõe um sistemático esforço de análise, como necessidade de elaborar uma proposta totalizadora, que captura e orienta a ação (Pérez Gomes, 1998, p. 369).

Esse processo de interpretar a realidade na qual se atua é um processo gerador de conhecimentos, que não são conhecimentos quaisquer, porque se trata de conhecimento impregnado das contingências da própria experiência de vida. Pérez Gomes (1998) afirma que, neste tipo de reflexão, o conhecimento é um processo dialético construído pelos professores quando submergem no diálogo, tanto com a situação quanto com os pressupostos que orientam sua ação num cenário concreto de ensino e de aprendizagem (p.372). Tal atitude é fundamental para os professores porque eles necessariamente enfrentam a tarefa de gerar novo conhecimento para interpretar e compreender a situação específica em que se movem.

Numa terceira declaração sobre ser professor e formar professores, a formadora com mais tempo de exercício docente, consequentemente com mais experiência profissional, revela *serenidade e distanciamento emocional* em relação ao desempenho da função. Aborda o exercício do magistério numa outra perspectiva, considerando as especificidades dos sujeitos para e com os quais o trabalho é desenvolvido, ao ressaltar que se trata de pessoas adultas, que já passaram por processos de formação e de socialização e que, portanto, já têm concepções e representações formadas a respeito do que é aprender e do que é ensinar, fato que exige uma ação pedagógica bem diferente das ações que são desenvolvidas nos níveis iniciais de escolarização. Em seu dizer,

*Eu vejo como um grande desafio porque você se depara com pessoas adultas, você não tem de formar nada, você deve fazer a sua parte e o aluno ir buscar... É um grande desafio pra nós, primeiro porque a gente tá estudando, segundo porque a gente prepara os alunos que são professores, que são colegas nossos, são professores de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup>, de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série, alguns são do ensino médio porque já cursaram outra habilitação, então é um desafio constante na nossa vida, e neste desafio você está constantemente aprendendo. (profª.NG)*

A declaração da formadora destaca o duplo desafio de trabalhar na formação de professores. Primeiro, porque são indivíduos adultos que já têm representações formadas sobre o processo de ensino e de aprendizagem e, segundo, porque alguns deles já exercem o magistério, isto é, já possuem experiências no exercício da profissão. No caso dos cursos aqui estudados, os dados mostram que, na turma de Letras, 62%, dos graduandos exercem a profissão; a turma de Matemática possui aproximadamente 41% de alunos-mestres; na turma de História 35 % dos graduandos são docentes; e a turma de Geografia constitui uma exceção, porque somente 6% dos graduandos estão exercendo o magistério.

Entende-se que o desafio ao qual se refere a formadora diz respeito à intervenção pedagógica que se dá em ambiente de múltiplas interações, dentro de determinadas instituições, onde os papéis e as condutas sociais já estão previamente definidos. Isto significa que parte da relação professor-aluno é pré-estabelecida, porque as instituições de ensino – como qualquer outra instituição social – “controlam a conduta humana estabelecendo padrões de conduta, que a canalizam em uma direção por oposição às muitas outras direções que seriam teoricamente possíveis” (Berger& Luckman, 1985, p.80).

Se as expectativas de alunos e professores são influenciadas pelos papéis que cada um deve desempenhar e que são pré-definidos socialmente, cabe lembrar, então, que, na educação escolar, a visão que se tem do ritual da sala de aula está assentada na idéia do professor como principal fonte de informação e conhecimentos sistematizados, fato que gera uma expectativa de que ele deve ser o agente ativo e o aluno o agente passivo (ouvinte) da relação pedagógica e que este depende exclusivamente das habilidades de ensino do professor para aprender.

Desenvolver uma nova pedagogia é uma tarefa extremamente complexa e difícil, porque há uma expectativa tão sedimentada em relação ao papel ativo do professor, que ele próprio, segundo Cunha (2005), cria um sentimento de culpa se não estiver ocupando o espaço com a palavra na sala de aula. A pesquisadora afirma que, mesmos aqueles que são considerados, pelos alunos, como bons professores, repetem uma pedagogia passiva, muito pouco crítica e criativa. Isto acontece pela grande dificuldade de se desenvolver uma pedagogia em que as principais intenções e habilidades do professor estejam voltadas para a produção do aluno, já que as maiores influências no comportamento docentes vêm da própria experiência como aluno e

dificilmente teremos hoje professores que tenham vivenciado experiências diferentes da que tentam construir. Eles procuram melhorar sua ação docente, mas sobre um paradigma pedagógico que, a priori, contém um pressuposto da ação de ensinar (Cunha, 2005, p.168 ).

Certamente, o desafio a que se refere a formadora mencionada anteriormente (profª. NG) está relacionado às resistências apresentadas pelos alunos em aderir a um novo processo de socialização, em especial por aqueles que já exercem a profissão docente, que já internalizaram uma cultura escolar construída na prática cotidiana, quase sempre de maneira acrítica, mas que eles reconhecem como inerentes ao exercício profissional.

Face ao exposto, acredita-se ser conveniente identificar as concepções acerca da formação docente que norteiam a organização dos cursos de licenciatura em Letras, Matemática, Geografia e História, desenvolvidos na UNIFAP. Para tanto, será utilizado como referência o estudo sobre as competências profissionais privilegiadas nos estágios de formação de professores, desenvolvido por Léopold Paquay e Marie-Cécile Wagner (2001), no qual procuram mostrar que o paradigma de professor escolhido determina as práticas de formação que são privilegiadas, variando também as concepções de articulação teoria-prática

subjacente a tais práticas. Para estes autores, conforme o paradigma adotado, não só as perspectivas são distintas (vêem-se coisas diferentemente), mas principalmente os modos de ação diferem (fixam-se outros objetivos, escolhem-se outras estratégias). Eles ressaltam que a concepção ainda dominante em certos meios de formadores de professores é aquele em que o professor é, antes de tudo, um transmissor de saberes disciplinares. Nesta concepção estão incluídos os paradigmas do *professor culto* e do *professor técnico*<sup>16</sup>, cujos modelos têm consequências importantes na maneira de estruturar e organizar a formação inicial: em geral, as contribuições teóricas quanto às disciplinas a ensinar e quanto aos princípios didáticos pedagógicos estão concentradas no início da formação, enquanto os exercícios didáticos e os estágios reportam-se ao final da formação.

Cada uma das seis concepções do ofício de professor identificadas pelos autores se caracteriza por tipos de competências prioritárias, por estratégias privilegiadas de formação. Os pesquisadores belgas destacam que a eficácia das estratégias em uma dada perspectiva está associada às competências e ao envolvimento dos formadores. Assim sendo, só pode gerir uma formação para reflexividade um formador preparado para uma conduta reflexiva. Da mesma forma, só pode acompanhar o desenvolvimento pessoal (sem prejuízo) o formador que também está em processo de busca e desenvolvimento do seu eu.

Para identificar os tipos de competências priorizadas nos cursos aqui estudados, recorreu-se ao exame de seus respectivos Projetos Políticos Pedagógicos. Tal exame resultou

---

<sup>16</sup> No modelo do *professor culto*, os estágios em campo são secundários em importância e duração em relação à formação técnica, são realizados após uma formação disciplinar aprofundada e uma formação teórico-pedagógica e metodológica. São vistos como oportunidade de aplicar as teorias anteriormente aprendidas. Assim, a relação teoria-prática se traduz na aplicação de procedimentos e de princípios didáticos previamente estudados. Já no paradigma do *professor técnico*, os estágios em campo são um complemento a uma formação técnica e teórica. A formação técnica progressiva é concluída com estágios em campo no final da formação, tendo por objetivo automatizar o saber-fazer técnico. Diferentemente, quando o paradigma adotado é o do *prático artesão*, os estágios são primeiros em importância e duração em relação à formação teórica, eles intervêm desde o início, numa formação alternada e têm por objetivo adquirir habilidades do ofício. O saber prático é, antes de qualquer coisa, um saber-fazer (um esquema de ação). No paradigma do *prático reflexivo*, os estágios em campo são momentos importantes de experimentação e de base para uma reflexão, a formação é estruturada em alternância, os diversos estágios sucessivos são preparados e, sobretudo, explorados, visando desenvolver um saber da experiência teorizado, que permita analisar situações; analisar-se na situação; avaliar mecanismos e criar ferramentas inovadoras. A reflexão sobre a prática e sobre a vivência realiza-se, entre outras coisas, com referência (por confronto) aos quadros conceituais de ordem psicopedagógica. Quando o modelo escolhido é do *ator social*, os estágios em campo são importantes como oportunidades de envolvimento em um ofício coletivo. No início da formação, estágios de análise de situações complexas, no final da formação, estágios de envolvimento em projetos inovadores. Os estágios têm por objetivo o envolvimento em projetos coletivos, em inovações, a reflexão sobre os desafios antropossociais requer mobilização de formas de análise sociológicas, éticas, filosóficas, etc. No paradigma *uma pessoa*, os estágios em campo são importantes como oportunidades de afirmação do eu profissional e de desenvolvimento pessoal. Em diversos momentos da

na constatação da existência de diferentes paradigmas, subjacentes às propostas de formação nos cursos de licenciatura da UNIFAP. De maneira geral, as competências profissionais que deverão apresentar os egressos dos cursos de Letras, Matemática, Geografia e História são muito semelhantes, diferenciando-se apenas nas questões específicas de cada disciplina. Assim, a maioria das competências que deverão ser desenvolvidas/adquiridas pelos futuros professores durante o processo de formação se refere ao papel social do docente, ao compromisso que eles devem ter com a formação de valores para o exercício da cidadania; à capacidade para atuar em equipes interdisciplinares e saber analisar o contexto no qual atuam (em suas múltiplas dimensões) – o que denota uma concepção de professor como *ator social*. Deverão também apresentar outras competências, entre elas, a capacidade de aprendizagem continuada, em que a prática torna-se fonte de reflexão e de produção de conhecimentos, revelando que o paradigma do *professor reflexivo* também se faz presente. Entretanto, a distribuição das disciplinas na matriz curricular dos mesmos cursos se faz seguindo o paradigma do *professor culto* e do *professor técnico*, uma vez que as disciplinas teóricas a ensinar e as que tratam dos princípios didáticos pedagógicos estão concentradas no início da formação e os estágios no final da mesma.

Outro aspecto a ser considerado na forma como os cursos em questão estão organizados diz respeito ao fato de as professoras que ministram as disciplinas pedagógicas pertencerem ao colegiado de Pedagogia que, por sua vez, atende a todos os outros cursos de licenciatura, no que diz respeito à parte pedagógica da formação profissional. Ao invés dos alunos se deslocarem para a Faculdade de Educação, são as professoras das disciplinas pedagógicas que se dirigem às outras unidades mantidas pelos outros colegiados, porque, conforme já foi explicado na introdução deste trabalho, na UNIFAP não existe divisão por faculdades, são os colegiados dos cursos que desempenham as funções de coordenação e de administração de suas respectivas atividades de ensino. Assim, de acordo com as formadoras, cada colegiado constrói as diretrizes para o ensino das disciplinas que são contempladas em suas respectivas matrizes curriculares. De acordo com tais diretrizes, os cursos elaboram uma ementa que é repassada para as formadoras que irão ministrar a disciplina e, a partir desta ementa, as professoras organizam e desenvolvem as atividades de ensino da disciplina solicitada (neste estudo, a Didática).

---

formação, os estágios são oportunidades de se construir uma identidade profissional. Eles visam o desenvolvimento do eu profissional e a tomada de consciência do estilo pessoal.

O fato de não pertencer ao colegiado do curso em que está atuando (Letras, Matemática, Geografia e História) faz com que o professor se sinta um mero visitante que tem suas ações limitadas, por estar dentro de um espaço que não é seu, do qual não se sente parte integrante. Esta situação se revelou quando as professoras foram solicitadas a fazer uma avaliação dos cursos nos quais costumam desempenhar a função docente. Elas apresentaram uma certa resistência em fazê-lo, explicando que não poderiam fazer uma análise consistente dos cursos, porque o vivenciam de maneira muito limitada.

*É difícil avaliar o curso de uma forma geral, porque nós não vivenciamos o curso de uma forma completa, a nossa vivência no curso acaba sendo muito limitada, pelo tempo da disciplina, até o nosso contato também com o próprio colegiado (porque nós temos o nosso colegiado, as nossas discussões, nossos avanços) acaba sendo muito restrito, muito pequeno, pra que a gente conheça a dimensão real do curso (profª AMF).*

*Eu não tenho elementos pra falar, porque a gente não participa das reuniões de colegiado, então eu não tenho condições pra falar propriamente como está sendo desenvolvido (profª NG).*

A despeito desse tipo de ressalva, as formadoras criticam o tempo destinado às disciplinas pedagógicas nos cursos de licenciatura, dizendo que ele é muito limitado e que, por essa razão, as discussões das questões de ensino e de aprendizagem são muito superficiais, não possibilitando uma compreensão mais ampla dos fatores sócio-econômicos e culturais presentes nas situações de ensino-aprendizagem. Por não possuir tal compreensão, os graduandos não conseguem perceber que cada professor tanto pode ser inovador quanto pode ser reproduutor das práticas educativas. Ao se referir especificamente à carga horária da disciplina que leciona, a professora AMF destaca como ponto negativo do curso

*o tempo que a instituição ou que os colegiados destinam para as discussões pedagógicas, a disciplina Didática não é a única responsável pela formação de professores (...) eu penso que 60 h ou mesmo 90 h na matemática, é muito pouco pra conseguir trabalhar com eles num sentido mais aprofundado da discussão teórica que é necessário para essa formação do professor (...) nós discutimos a disciplina de uma forma muito superficialmente, por conta do tempo que é destinado a disciplina. (profª AMF)*

Para demonstrar a pertinência de tais observações, as formadoras estabelecem uma comparação com os alunos da Pedagogia, afirmando que eles possuem uma visão mais

otimista da profissão, porque o próprio curso lhes permite discutir, debater as questões de ensino e de aprendizagem de forma muito mais ampla e aprofundada. São os estudos, os debates e as discussões sobre a educação e o processo de ensino em diferentes enfoques e perspectivas que, na visão das formadoras, permitem aos licenciandos de Pedagogia uma compreensão de que a ação pedagógica não é algo totalmente determinado pelos condicionantes sociais e que o mundo das regras educacionais não impossibilita ações individuais e coletivas inovadoras.

*Na Pedagogia você tem duas vertentes da Didática a I e a II, com uma parte mais teórica e uma parte mais prática e nas licenciaturas você tem de trabalhar as duas tendências de uma só vez (...) então, você tem uma carga horária mínima, tem que fazer adaptações (...) um déficit muito grande porque aquilo que na Pedagogia não acontece, porque na Pedagogia os alunos já estão discutindo educação, já tem todo um histórico, uma base (profª. MG)*

*As outras Licenciaturas são competentíssimas, não tenho menor dúvida, mas a Pedagogia é o curso que vai ter uma visão generalista (...) então quando as turmas viram várias vertentes da Psicologia, da História da Educação que o outro curso não viu, então eu vejo que essa imagem positiva que nós passamos para o aluno ainda não está, não está porque não entrou no curso (profª NG)*

Embora em seus depoimentos tenham estabelecido tal diferenciação entre os licenciandos de Letras, Matemática, Geografia e História e os de Pedagogia, em relação aos primeiros, as formadoras ressaltam que eles desenvolvem bem o senso crítico a respeito das questões educativas, apresentando posicionamentos politicamente bem definidos. Além disso, todas destacam a fundamentação consistente na área específica de conhecimento, sem deixar de mencionar como pontos negativos os problemas estruturais da universidade, como por exemplo, a necessidade de mais espaços destinados a discussões, debates e encontros pedagógicos, bem como o tempo reduzido da disciplina Didática que não permite uma discussão mais aprofundada dos temas abordados, conforme já foi comentado anteriormente.

Embora todas tenham salientado que a formação na área específica (bacharelado) é consistente, nenhuma delas fez semelhante referência às disciplinas pedagógicas, ao contrário, suas declarações apresentam justificativas para uma situação que elas próprias percebem como deficiente. No entender das formadoras, a falta de uma compreensão mais abrangente da educação e do processo de ensino e de aprendizagem, somada às representações negativas

que se tem da profissão docente, faz com que os graduandos não valorizem a habilitação para o magistério, considerado-a muitas vezes como mero apêndice do bacharelado.

Há um consenso, entre as professoras, de que as disciplinas pedagógicas sofrem rejeição nos cursos de licenciatura exceto em relação à Pedagogia. Evidentemente, essa rejeição varia de um curso para outro, mas, de maneira geral, para elas é no curso de Matemática – embora conte com somente a licenciatura – que se encontram os alunos com maior resistência às disciplinas pedagógicas, em especial à Didática. As professoras alegam que, por se tratar de um curso que privilegia o raciocínio lógico-matemático, as abordagens filosóficas, históricas, sociológicas, psicológicas e didáticas – características das disciplinas pedagógicas – são menosprezadas, vistas como mero apêndice da formação profissional.

*A recepção geralmente não é muito boa, o professor tem que ser muito bom, tem que estar muito comprometido, tem que ir destinado a reverter o quadro. Inclusive isso já foi um ponto de pauta da reunião de colegiado, porque existem sim várias resistências em relação às disciplinas pedagógicas especialmente a Didática (Profª ACA).*

Uma das formadoras afirma que, por se tratar de um curso de ciências exatas, os alunos apresentam limitações em termos de discussão teórica que envolvem os aspectos sócio-econômicos, políticos e culturais da profissão docente. Por esta razão, as atividades pedagógicas precisam ter cunho prático, caso contrário, não desperta o interesse e a participação dos alunos.

*Como é um curso muito voltado para as questões de cálculos e mais cálculos, eles têm uma limitação em relação à discussão teórica, e aí nós temos que ter um trabalho muito mais prático pra que eles de fato consigam se interessar (profª AMF).*

Tal afirmação mostra-se pertinente quando se observa que, para a maioria dos licenciandos de Matemática, as atividades mais marcantes no processo de formação (ver **Tabela 12**) foram as que de alguma forma permitiram experimentações empíricas dos conteúdos trabalhados, como por exemplo, as aulas práticas no laboratório, as pesquisas de campo e mini-cursos. Um dos licenciandos chega a declarar que um dos aspectos negativos do

curso é o “excessivo conteúdo sem finalidade prática” (graduando 38M)<sup>17</sup>. Um outro graduando destaca como atividade mais marcante as aulas no laboratório de matemática e justifica: “*porque demonstram na prática o que ocorre com a aplicação dos assuntos*” (graduando 44M).

As professoras de Didática apontam um outro elemento agravante desta rejeição às disciplinas pedagógicas, no que diz respeito aos cursos de Geografia e de História que, por contemplarem duas habilitações indissociáveis, obrigam todos os alunos a cursar as disciplinas pedagógicas independentemente da escolha pessoal que tenham feito. Assim, segundo uma das formadoras, o fato de não ter intenção de exercer o magistério faz com que os alunos (a maioria deles) destes cursos encarem as disciplinas pedagógicas como exigência burocrática que precisa ser cumprida, algumas vezes chegando a demonstrar verdadeira aversão a estas disciplinas.

*Os alunos não querem ser professores, eles querem ser geógrafos, historiadores e cientistas sociais. Então, o professor precisa entrar na sala de aula e falar pra eles da importância da disciplina, dar ênfase na necessidade já que eles vão ser professores e os que manifestam uma aversão tem que se dizer pra eles: “vocês estão aqui, a disciplina é obrigatória, vocês tem que cursar e vocês têm que se empenhar”, por que eu percebo que eles estão muito mais pra receber a média, eu não diria de modo geral, mas a grande maioria nessas Licenciaturas é dessa forma (profª NG).*

Mesmo concordando que os alunos dos cursos de História e de Geografia sejam mais afeitos às discussões teóricas, possuam um bom nível de crítica, posicionem-se politicamente perante as questões educacionais, as formadoras destacam que eles não são muito “disciplinados” no que diz respeito ao cumprimento das atividades propostas nas disciplinas pedagógicas, existindo até uma certa resistência em relação ao cumprimento de algumas atividades que são desenvolvidas nas referidas disciplinas, simplesmente pelo fato de acreditarem que elas são secundárias na formação e no desempenho profissional.

---

<sup>17</sup> Na tabulação dos dados, os questionários respondidos pelos licenciandos foram numerados numa seqüência de 01 a 115 e acrescentou-se junto ao número a primeira letra do curso no qual foi respondido. Assim, a identificação **graduando38M**, por exemplo, significa: questionário número 38, respondido por um graduando do curso de Matemática.

*Nas Licenciaturas existe uma espécie de banalização das disciplinas pedagógicas e a Didática vem junto, e eles vêm ainda com uma concepção de que a Didática vem só pra ensinar usar o retroprojetor, o data-show, fazer um álbum seriado, uma compreensão muito equivocada (profª ACA).*

*É muito mais difícil trabalhar com eles, a gente vê assim um descaso em relação à disciplina, são poucos os alunos que dão importância às disciplinas pedagógicas (profª NG).*

Em relação aos alunos destes dois cursos, cabe ressaltar que, ao serem indagados sobre os motivos que os levaram ao curso que estão concluindo (ver **Tabela 15**), apenas um aluno do curso de Geografia declarou que a opção se deu em virtude do desejo de ser professor e, no curso de História, nenhum aluno manifestou semelhante desejo. No curso de Geografia, 94% dos licenciandos apontam as disciplinas específicas do curso como as mais marcantes na formação profissional (**tabela 11**), tornando evidente a preferência pelo bacharelado, uma vez que não houve uma única menção às disciplinas pedagógicas. No curso de História, embora a maioria dos licenciandos (62%) tenha apontado as disciplinas específicas como as mais marcantes, houve uma parcela razoável de alunos (27%) que apontaram as disciplinas pedagógicas. Nestes dois cursos, a maioria dos alunos é composta de jovens com até 25 anos de idade (ver **Tabela 1**) que ainda não exercem o magistério (ver **Tabela 3**). Por isso, acredita-se que as concepções e representações que possuem sobre a profissão docente e que são provenientes apenas de suas experiências como alunos não lhes permitem compreender a importância e a necessidade dos saberes pedagógicos para um bom desempenho docente.

Ainda no que concerne à visão existente sobre o papel das disciplinas pedagógicas na formação docente, há um certo consenso entre as formadoras em relação ao curso de Letras: pelos seus depoimentos, este é o curso mais receptivo às disciplinas pedagógicas. Tal receptividade, segundo as professoras, se dá em virtude de que, no curso de Letras – diferentemente dos outros cursos –, há uma valorização das questões pedagógicas como fator importante para a aprendizagem.

*O curso de Letras tem preparado os alunos dentro de uma visão bem progressista, eles são alunos críticos, com discursos fundamentados teoricamente, eles se reportam muito aos teóricos nos momentos das discussões pedagógicas (Profª AMF)*

É preciso lembrar que, diferentemente dos outros três cursos, na turma de Letras 50% dos licenciandos têm mais de 25 anos de idade e 62% do total da turma exercem o magistério,

sendo que dois terços deste percentual já exerciam a profissão antes de entrar no curso de graduação. Além disso, 50% da turma cursaram magistério em nível médio. Estes dados permitem inferir que esses licenciandos, pela própria formação, experiência e convivência profissional, possuem maiores condições para compreender a importância e necessidade de um referencial pedagógico para um bom desempenho da função docente.

Entretanto, no conjunto dos quatro cursos, o destaque dado às disciplinas específicas como as mais marcantes do curso (ver **Tabela 10**) pela maioria absoluta dos graduandos (80%) confirma a desvalorização das disciplinas pedagógicas no interior dos cursos de licenciatura, já identificada nos trabalhos de Cruz (1991), Carvalho (1992), Pimenta & Anastasiou (2002), Inforsato (2004) entre outros. Porém, mesmo não sendo valorizadas, as disciplinas pedagógicas são reconhecidas por 70% (ver **Tabela 6**) dos licenciandos como aquelas que têm por objetivo a formação para a docência. Em suas declarações, tais disciplinas são identificadas como as que servirão de base no desenvolvimento de ações pedagógicas coerentes com as demandas sociais do contexto no qual o professor desempenha suas funções. Algumas declarações mostram isto com muita clareza:

*As disciplinas pedagógicas são importantes em qualquer curso de licenciatura, porque é a partir delas que discutimos a realidade de sala de aula e buscamos melhorá-la e/ou modificá-la (graduando 23L).*

*Importantes no sentido de dar uma visão geral dos obstáculos e problemas que se enfrenta nesta profissão (graduando 107 H).*

*Permite que o formado fique mais preparado para lidar com as questões da educação (graduando 45M).*

Entretanto, quando se analisa as respostas dadas a outras questões, verifica-se que os objetivos das disciplinas pedagógicas são conhecidos pelos alunos, porém, não foram apreendidos em toda a sua amplitude. Tudo leva a crer que os graduandos assimilaram um discurso visto como pedagogicamente correto, embora não seja o que verdadeiramente pensam sobre a prática docente. Esta hipótese pode ser confirmada mediante a análise dos dados apresentados na **Tabela 5** que mostram que boa parcela – mais de 20% – dos graduandos não soube dizer (não respondeu ou respondeu qualquer coisa) o que representam as disciplinas pedagógicas no curso que estão concluindo.

**Tabela 6**  
**O que representam as disciplinas pedagógicas na formação dos licenciandos**

<b>Descrição das categorias</b>	<b>Cursos</b>				<b>Total</b>	<b>%</b>
	<b>Letras</b>	<b>Matemática</b>	<b>Geografia</b>	<b>História</b>		
<b>Relativas ao exercício profissional</b>						
Formação para a docência	12	8	18	18	56	49,0
Suporte na formação profissional	4	7	5	6	22	19,0
Base para a prática	2	1	1	-	4	3,5
Conhecimento e compreensão da educação	2	2	-	-	4	3,5
Conhecer o universo de trabalho	-	1	-	-	1	0,8
Aprender a ensinar	-	-	1	-	1	0,8
<b>Não definidas</b>						
Resposta evasiva	3	1	4	1	9	8,0
Sem relação com a pergunta	5	-	-	1	6	5,2
Não Respondeu	1	-	3	-	4	3,5
<b>Relativas à aplicabilidade</b>						
Base para interações sociais	3	1	1	-	5	4,3
Elas dão sentido às disciplinas específicas	-	1	-	-	1	0,8
Oportuniza a interação professor aluno	1	-	-	-	1	0,8
Pouca serventia	1	-	-	-	1	0,8
<b>Total</b>	<b>34</b>	<b>22</b>	<b>33</b>	<b>26</b>	<b>115</b>	<b>100,0</b>

A **Tabela 7** mostra que, quando a mesma questão tem por foco a disciplina Didática, mais de 60% dos alunos não sabem dizer nem quais eram as suas expectativas iniciais em relação à mesma. Aqueles que declararam suas expectativas revelaram que ainda se faz presente a idéia de que esta disciplina deve fornecer fórmulas eficazes para um bom desempenho profissional, contradizendo o que haviam dito anteriormente. Um licenciando, referindo-se as suas expectativas em relação à Didática, faz a seguinte afirmação: “ainda não foram satisfeitas, pois ainda não consegui de fato ver a teoria pedagógica dentro da sala de aula resolvendo os problemas durante o ensino” (graduando 63G).

**Tabela 7**  
**Expectativas em relação à disciplina didática**

<b>Expectativas</b>	<b>Cursos</b>				<b>Total</b>	<b>%</b>
	<b>Letras</b>	<b>Matemática</b>	<b>Geografia</b>	<b>História</b>		
<b>Não definidas</b>						
Não respondeu	10	2	15	7	34	30,0
Resposta evasiva	8	3	-	10	21	18,0
Disciplina em andamento	-	-	10	-	10	8,7
<b>Como instrumento de compreensão</b>						
Aprender a ensinar	3	7	2	3	15	13,0
Embasamento/ orientação profissional	4	4	4	2	14	12,0
Conhecer o processo de ensino-aprendizagem	4	1	-	1	6	5,2
Conhecer a realidade escolar	1	1	1	-	3	2,6
Compreender o papel do professor	1	-	-	-	1	0,8
Aprender a planejar	2	2	-	3	7	6,0
Aprender métodos e técnicas	-	2	1	-	3	2,6
Conhecer as leis que regem a educação	1	-	-	-	1	0,8
Total	34	22	33	26	115	100,0

A idéia da Didática como disciplina que busca compreender o processo de ensino em suas múltiplas determinações não foi apreendida pelos graduandos, muitos deles ainda esperam que a disciplina lhes forneça métodos, técnicas e regras universais que garantam o êxito da ação pedagógica. Declarações do tipo: “*esperava um perfil mais técnico de como ministrar aulas e menos debates teóricos*” (graduando 111H), ou então, “*esperava aprender como atuar em sala de aula, como passar um assunto em que todos entendessem*” (graduando 53M) deixam entrever esse tipo de concepção a respeito da disciplina.

A concepção de ensino dos graduandos ainda está ligada a uma crença enganosa de que é possível garantir a aprendizagem pela simples utilização de um conjunto de regras, isto é, de um método. Eles ainda não conseguem compreender que o processo de aprendizagem é pessoal e que está sujeito a múltiplas interferências, tanto internas quanto externas ao indivíduo, por isso, não é possível criar um conjunto de regras que garantam o sucesso do ensino. As regras, ou os métodos de ensino, podem contribuir para potencializar o êxito, mas não podem garantir-lo.

Scheffler (1974) diz que as regras para realizar uma determinada atividade podem ser exaustivas e não-exaustivas. Segundo o autor, quando se diz que uma atividade é exaustivamente regulável, significa dizer que é possível explicitar um conjunto de regras que, se forem obedecidas, garantirá o êxito da atividade. Porém, em muitos casos, não é possível determinar um conjunto de regras que garantam o êxito, no caso do ensino, por exemplo, não existem regras que garantam o êxito, as regras podem, no máximo, aumentar a probabilidade de sucesso.

Azanha (1985) também nos lembra que a relação entre regras e atividades pode variar em alguns casos. Exemplifica mostrando que em relação ao verbo *saber* as regras podem estar relacionadas de três formas distintas. Assim sendo, quando se diz que alguém sabe jogar xadrez, significa dizer que esta pessoa conhece as regras do jogo, neste caso a atividade prática (jogar xadrez) é precedida de um conhecimento, um *saber que*, isto é, um saber proposicional. Porém, quando se fala em saber nadar, o relacionamento dessa atividade com as regras é bem diferente da situação anterior, porque alguém pode saber nadar sem conhecer nenhuma regra referente à natação, portanto, não há uma procedência lógica do conhecimento das regras para poder executar a atividade, assim, o conhecimento está na própria prática, por isso, saber nadar é um exemplo de *saber como*. E ainda, uma terceira situação, na qual se afirma que alguém sabe pensar criticamente ou que sabe contar piada, são exemplos de atividades que revelam um *saber como*, um *saber fazer* e não um *saber que*.

O autor alerta que não existe um método para contar piadas ou para pensar criticamente, porque essas atividades são essencialmente criativas e não existem métodos para inventar. A própria noção de criatividade é incompatível com a aplicação de regras, isto é, de um método. Porém, nas três situações apresentadas, apenas na última a referência ao êxito é inevitável e implícita. Dizer que alguém sabe jogar xadrez ou que sabe nadar não significa dizer que execute bem essas atividades. Mas, quando se diz que alguém sabe contar piadas ou pensar criticamente, está implícito que executa com sucesso tais atividades.

Assim, segundo Azanha (1985), a atividade de ensinar é mais semelhante às de pensar criticamente e de contar piada do que as de jogar xadrez ou nadar. A atividade de ensinar parece mais um *saber como* do que *saber que*, isto é, trata-se mais de um *saber fazer* do que conhecer certas regras e aplicá-las. Esta é uma das razões pelas quais a Didática deve se tornar um processo de iniciação – no sentido proposto por Catani (2001) – que deve introduzir os

alunos na compreensão dos processos de formação de maneira mais abrangente, em que estudar as questões de ensino envolve

tanto as necessidades de analisar sua emergência nas situações institucionais, concretas, no entrecruzamento de um conjunto complexo de variáveis, quanto a de interpretar e estabelecer a crítica dos discursos que propõem a compreensão dessas mesmas questões (Catani, 2001, p. 59).

Neste sentido, iniciação significa familiarização com as significações pessoais e sociais dos processos de formação, porque, segundo a autora, é no próprio modo individual de conceber o ensino, bem como no saber que se extrai das próprias experiências e nas maneiras de significar que são engendradas na vida escolar, que se enraízam nas orientações que cada professor assume ao ensinar.

Ao se examinar o plano de curso da disciplina Didática Geral, pode-se identificar a forma pela qual o trabalho docente é concebido e de que maneira os conteúdos privilegiados pretendem alterar os significados que o processo de ensino e de aprendizagem tem para os licenciandos. O referido plano está subdividido em três unidades de ensino. Dessas três unidades de ensino, duas são sobre planejamento educacional. Este fato chama a atenção, principalmente, porque o destaque dado ao planejamento de ensino não se dá apenas em relação à quantidade de unidades de estudos, mas também no que diz respeito ao detalhamento destas unidades quando comparadas ao desdobramento da primeira unidade, denominada *a didática e a formação do educador*. Revela-se, dessa forma, a presença do paradigma do *professor técnico*, mesmo que esta não seja uma intenção consciente do curso e das professoras. Compreende-se que a ação pedagógica não pode ser concebida como uma série de ações desconexas e que devem ser resultado de um planejamento que contemple as necessidades educacionais, a ordenação de recursos disponíveis e o estabelecimento de metas a serem alcançadas. Mas isto não significa que o planejamento se torne o foco principal da disciplina Didática, como foi revelado pelo plano de curso da disciplina e nos depoimentos dos graduandos.

Quando solicitados a apontar as questões relevantes trabalhadas na disciplina Didática, 16% dos 115 licenciandos indicaram o planejamento de ensino, o que não parece ser muito significativo à primeira vista. Porém, quando se considera que 40% dos pesquisados não

responderam a questão<sup>18</sup>, conforme mostra a **Tabela 8**, a situação muda de figura, porque esses 16% passam a representar aproximadamente um terço das indicações dos licenciandos, confirmando, assim, a ênfase dada a este conteúdo programático.

**Tabela 8**  
Questões relevantes trabalhadas na didática

<b>Descrição das categorias</b>	<b>Cursos</b>				<b>Total</b>	<b>%</b>
	<b>Letras</b>	<b>Matemática</b>	<b>Geografia</b>	<b>História</b>		
<b>Não definidas</b>						
Não Respondeu	7	3	5	4	19	16,5
Resposta evasiva	3	2	2	4	11	9,6
Disciplina em andamento	-	-	9	-	9	7,8
Todas	2	3	-	-	5	4,3
Não lembra	3	1	-	-	4	3,5
Não cursou	-	-	3	-	3	2,6
Nenhuma	2	-	-	-	2	1,7
<b>Questões técnicas</b>						
Planejamento de ensino e Avaliação da aprendizagem	4	6	1	7	18	16,0
Metodologias de ensino	1	4	4	2	11	9,6
<b>Questões Pedagógicas</b>						
Processo de ensino-aprendizagem	1	-	5	1	7	6,0
Relação professor-aluno	3	-	1	2	6	5,2
Tendências Pedagógicas	3	-	-	3	6	5,2
Papel/ postura do professor	2	2	1	1	6	5,2
Visão crítica da escola / aluno/ professor	-	1	2	1	4	3,5
Aspectos históricos da educação/ da Didática	2	-	-	-	2	1,7
<b>Questões legais</b>						
LDB	1	-	-	-	1	0,8
PCNs	-	-	-	1	1	0,8
Total	34	22	33	26	115	100,0

Tal constatação contrasta com as características apresentadas pelas professoras entrevistadas como essenciais no processo de formação dos futuros professores. Em seus

<sup>18</sup> 7,8% dos licenciandos alegaram que não podiam responder por que a disciplina ainda estava em andamento; 2,6 % afirmaram não ter cursado a disciplina; 3,5 % não lembraram de questões relevantes que tivessem sido abordadas; 16,5% não responderam (deixaram em branco) e 9,5 % deram respostas evasivas para a questão.

depoimentos, foi possível identificar três modelos ou paradigmas de profissionalização. Na declaração de duas formadoras se identifica uma concepção que vê o professor como um *prático reflexivo* ou *professor pesquisador* que, segundo Paquay & Wagner (2001), é aquele que pode orientar seu próprio aprendizado por meio da análise crítica de suas práticas e dos resultados destas. “Ele pode ser considerado como um estrategista que não se fia apenas em conhecimentos de base, embora testados; ele os atualiza regularmente, experimenta novas abordagens a fim de melhorar a eficácia de sua prática” (Wideen, 1992 apud Paquay & Wagner, 2001: p.140). Tal concepção aparece nas palavras das professoras AMF e NG:

*Buscamos pensar sobre o aluno ativo, mas também crítico, politizado, alguém que saiba se posicionar, que sejam pró-ativos, que vá além daquilo que a academia tem a oferecer... Então nós procuramos incentivar no aluno essa vontade, essa sede de saber, que eles possam dentro da academia ter um aporte teórico inicial, mas que eles sejam capazes de aprofundar essas leituras e que não se contentem com a formação em graduação, que eles também tenham a possibilidade e o interesse em prosseguir com cursos de especialização, uma formação continuada.* (Profª. AMF)

*Eu vou falar do que o professor de Didática deseja, eu me sinto satisfeita quando o aluno consegue compreender de onde surgiu o processo pedagógico e como ele se viu enquanto professor, como ele vai elaborar o planejamento dele, não do jeito que ele deseja, mas pelo diagnóstico que ele faz da turma... Se ele compreender que ele enquanto professor precisa ajustar o seu planejamento à necessidade dos alunos, trazer essa necessidade pra trabalhar no cotidiano, eu já me sinto satisfeita, porque acho que ele estará cumprindo o papel dele de professor.* (Profª NG)

Embora as duas declarações se refiram a atitudes que caracterizam o paradigma do professor como um *prático reflexivo*, elas possuem diferenças marcantes. Na primeira declaração, a formadora procura frisar que a formação inicial é parte de um processo contínuo que não deve ser tomada como fase final da formação, destacando também o empenho individual como possibilidade de aprimoramento profissional contínuo. Na segunda declaração, a formadora ressalta a importância de se compreender o processo pedagógico de ensino e de aprendizagem levando em consideração a situação contextual em que se atua, de maneira que se possa desenvolver uma ação pedagógica coerente com as necessidades dos alunos. Entretanto, a referência se dá especificamente em relação ao planejamento, de como ele pode ser feito, para que possam ser atingidos determinados objetivos, fato que denota a presença de uma concepção de racionalidade técnica (paradigma do *professor técnico*), em que o planejamento é visto como instrumento principal para o êxito de qualquer ação. A presença desta concepção é bastante clara no plano de ensino da disciplina Didática, no qual

2/3 dos conteúdos programáticos são referentes ao planejamento de ensino, conforme já foi mencionado.

Nas declarações que virão a seguir, identifica-se a concepção do professor como um *ator social* que, segundo Paquay & Wagner (2001), é aquele profissional envolvido em projetos coletivos, do qual se exige um perfil novo que lhe permita “saber analisar o sistema (no qual se opera) em suas múltiplas dimensões (interpessoais, organizacionais, legais, políticas, econômicas, ideológicas, etc.), fundar as bases de um projeto sobre essa análise, pôr em prática esse projeto, organizá-lo coletivamente, geri-lo, ajustá-lo e avaliá-lo” (p.141).

*Um profissional não apenas para exercer uma atividade profissional técnica no mercado... Que ele tenha uma atitude que corresponda a uma visão progressista do seu trabalho e que ele possa atuar em várias situações... Que ele discuta na escola os grandes problemas, que ele encaminhe, verifique, intervenha, que ele seja envolvido nos movimentos sociais, que ele esteja envolvido nas pesquisas, que ele não se conforme apenas com o trabalho meramente técnico, de apenas ir para sala de aula e dar aula, isso é possível nós pensamos e é isso que a gente trabalha na sala de aula com os nossos alunos.* (Prof<sup>a</sup>. ACA)

*Bem, hoje a UNIFAP busca formar um professor de História, de Geografia, que tenha uma visão mais construtivista, que esteja envolvido numa visão mais filosófica, mais política, que seja um professor que comprehende as políticas educacionais, o contexto educacional, não seja um professor centrado na sua sala de aula, que consiga contextualizar tudo isso para fora, que seja mais participativo... Ele precisa estar preparado para realmente avaliar o aluno, pra contribuir com a aprendizagem, então é esse profissional que a gente quer, é um profissional politizado.* (Prof<sup>a</sup>. MG)

As duas declarações atribuem ao professor um papel ativo nas questões sociais e sobretudo naquelas relacionadas à educação, de maneira que, ao exercer sua cidadania, o professor também possa contribuir para que outros indivíduos se constituam cidadãos. Entretanto, nas mesmas declarações identifica-se uma certa depreciação do ensino. Ao afirmar que o professor não deve se conformar “apenas com o trabalho meramente técnico, de apenas ir para a sala de aula e dar aula”, a formadora deixa entrever uma certa desvalorização da função precípua do professor que é a de ensinar. Da mesma forma, na declaração seguinte, a outra formadora, buscando destacar que o papel do professor vai além da sala de aula, afirma que deseja formar um professor que “**não seja centrado na sala de aula**”, não considerando, portanto, que a principal função do professor – ensinar – é desenvolvida principalmente na sala de aula. Se o professor não tiver como núcleo do seu trabalho a sala de aula, como poderá refletir sobre sua própria ação pedagógica? Certamente não terá como construir novos conhecimentos que lhe favoreçam interpretar e compreender a situação em que se move.

Essa representação ambígua do papel do professor é resultado da concepção de ensino que separa o agir do pensar e do sentir. A segmentação do processo de ensino e de aprendizagem promove uma segmentação na maneira de ver e interpretar a realidade, por isso, fala-se do professor como se ele fosse um ente composto por dois agentes sociais: um técnico que executa as atividades de ensino e um ativista político, engajado nas lutas sociais. Porém, é necessário destacar que, mais do que qualquer outra coisa, o professor precisa ter como centro de seu trabalho a sala de aula, porque é na experiência direta do trabalho pedagógico, do exercício profissional cotidiano que ele constrói progressivamente os saberes necessários à realização de suas tarefas. Este tipo de saber, proveniente da experiência, é denominado por Tardif e Raymond (2000) de *saber experiencial*. Estes saberes, mobilizados pelos professores durante a ação em sala de aula (gestão de classe e de matéria), abrangem uma grande diversidade de objetos, de questões, de problemas que estão relacionados ao trabalho docente. Tais saberes trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos, manifestações do *saber-fazer* e do *saber-ser* bastante diversificados, provenientes de fontes variadas de conhecimento, e que se supõe sejam também de naturezas diversas.

Baseados em dados empíricos, os pesquisadores afirmam que o saber experiencial é considerado pelos professores muito mais importante do que os outros saberes (da formação profissional, curriculares, disciplinares)<sup>19</sup>, em seus relatos os professores ofuscaram os outros saberes em favor dos saberes experienciais. O saber experiencial se caracteriza por estar ligado às funções do professor, ele é *plural* porque repousa sobre outros conhecimentos e sobre um saber-fazer que são mobilizados e utilizados em função do contexto em que se dá a prática, ele é *pragmático*, interativo, modelado e mobilizado no âmbito das interações entre professor e os outros atores educativos. É, também, um saber *complexo* porque é aberto, poroso, permeável, pois integra experiências novas, é *existencial* porque não está ligado somente à vida profissional, é *temporal* porque evolui e se transforma no decorrer dos anos, e é *social* porque é construído pelo professor em interação com diversas fontes sociais de conhecimento.

---

<sup>19</sup> Para Tardif e Raymond (2000), os *saberes da formação profissional* são aqueles transmitidos pelas instituições formativas (faculdades e universidades), são construídos pelas ciências que estudam o processo de ensino e aprendizagem; os *saberes disciplinares* são aqueles definidos e selecionados pelas instituições formativas para compor o currículo, constituem o cabedal de saberes específicos dos professores. E, finalmente os *saberes experienciais* são aqueles construídos no trabalho cotidiano do professor, são frutos da própria experiência e se incorporam à experiência profissional sob a forma de *habitus* e de habilidades, de *saber-fazer* e de *saber-ser*.

Assim sendo, os *saberes experenciais* surgem da necessidade dos professores produzirem um corpo de conhecimentos por meio dos quais possam dominar e compreender sua prática. “O que caracteriza estes saberes é, sobretudo, o fato de se originarem a partir da prática cotidiana da profissão e de serem validados por ela” (Tardif, 2003, p. 48). Por esta razão, não é possível aceitar a idéia de que o professor deve se preocupar com tudo, menos em ir para sala de aula e dar aula. Caso contrário perde sentido a própria finalidade dos cursos de licenciatura e da disciplina Didática que é a de ensinar a ensinar. Tendo examinado as concepções das formações no que concerne a esse processo, cabe agora analisar como ele é visto pelos graduandos.

## **2. Tornar-se professor: *aprender a ensinar***

Se para as formadoras *ensinar a ensinar* é um processo complexo, para os graduandos *aprender a ensinar* não parece ser muito difícil. Suas declarações revelam que aprender a ensinar, para a maioria deles, significa simplesmente apropriar-se de conhecimentos relativos a uma determinada área de saber, desenvolvendo, ao mesmo tempo, formas eficientes para transmiti-los a outras pessoas. Tal concepção de ensino e aprendizagem fica evidente quando 62 graduandos (54% do total) declararam que *ensinar bem* é saber repassar conteúdos, é ter domínio do que se ensina, é saber expor, é saber transmitir, é relacionar teoria e prática, é se fazer entender. Tais afirmações contêm implicitamente uma desvalorização dos saberes específicos da docência, o saber-fazer e o saber-ser dos professores não são somente desvalorizados, são completamente ignorados por aqueles que têm esse tipo de concepção a respeito do ensino e da aprendizagem. São afirmações que revelam uma visão simplista do processo de ensino e de aprendizagem, que privilegiam os conteúdos (saberes disciplinares) em detrimento do fazer pedagógico e que certamente têm origem no processo de socialização pelo qual os graduandos passaram.

Além disso, conforme mostra a **Tabela 8**, cerca de um terço dos graduandos não sabe dizer claramente o que significa ensinar bem, aproximadamente 8% dos graduandos definiram *ensinar bem* utilizando palavras que caracterizam uma visão missionária da atividade de ensino e 23 % dos pesquisados sequer tentou definir (as questões ficaram em branco) o que é, para eles, ensinar bem. Os 36% que emitiram uma definição com mais clareza do que

significa ensinar bem o fizeram na perspectiva da racionalidade técnica de ensino, em que primeiro se faz um diagnóstico da situação para em seguida selecionar e utilizar métodos ou técnicas mais adequadas para atingir os objetivos propostos.

**Tabela 9**  
**Representações dos licenciandos sobre o que é ensinar bem**

<b>Descrição das categorias</b>	<b>Cursos</b>				<b>Total</b>	<b>%</b>
	<b>Letras</b>	<b>Matemática</b>	<b>Geografia</b>	<b>História</b>		
<b>Transmissor de conteúdos disciplinares</b>						
Saber expor / Se fazer entender/Saber transmitir/Repassar conteúdos	6	4	10	6	26	22,6
Ter domínio e segurança do que ensina	3	-	6	2	11	9,6
<b>Missionário</b>						
Ser humilde / Ser dedicado / reconhecer que não é dono do saber	2	-	-	1	3	2,6
Trocar experiências	2	-	1	-	3	2,6
Ser mediador de conhecimento	-	-	1	1	2	1,7
Ter paciência	1	-	-	-	1	0,8
Gostar do que faz	1	-	-	-	1	0,8
<b>Técnico</b>						
Proporcionar a aprendizagem/ relacionar teoria e prática	8	6	6	5	25	22
Despertar interesse pela disciplina	1	4	3	3	11	9,6
Identificar necessidades e atendê-las	-	2	-	2	4	3,5
Trabalhar competências	1	-	-	-	1	0,8
<b>Não identificado</b>						
Resposta evasiva	3	4	4	4	15	13
Não respondeu	6	2	2	2	12	10,4
Total	34	22	33	26	115	100,0

Considerando que a formação inicial também é um processo de socialização e que as representações sobre ensinar e aprender são frutos da própria experiência que os graduandos vivenciaram como alunos, pode-se dizer, então, que elas também estão relacionadas ao modelo ou paradigma de formação subjacente às atividades de formação desenvolvidas nos cursos que estão concludo. Nesse sentido, os dados sobre as disciplinas que foram marcantes durante o processo de formação profissional são importantes para se apreender as suas possibilidades de alterar as representações construídas acerca do magistério anteriormente.

Na **Tabela 10** pode-se constatar que as representações acerca do professor como transmissor de saberes disciplinares são reforçadas quando quase 80% dos graduandos indicam as disciplinas específicas do curso em que estão inseridos como as mais marcantes no processo de formação profissional. Entretanto, a **Tabela 11** mostra que mais da metade deles não consegue ou não sabe dizer porque elas foram marcantes.

**Tabela 10**  
**Disciplinas marcantes na formação profissional dos licenciandos**

<b>Cursos</b>	Específicas do curso		Pedagógicas		Específicas e pedagógicas		Metodologias		Todas		Nenhuma		Não respondeu	
	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%
	<b>Letras</b>	29	85,0	2	6,0	1	3,0	1	3,0	-	-	-	-	1
<b>Matemática</b>	13	59,0	6	27,0	-	-	-	-	2	9,0	-	1,0	1	5,0
<b>Geografia</b>	31	94,0	-	-	-	-	-	-	-	-	1	3,0	1	3,0
<b>História</b>	16	62,0	2	8,0	5	19,0	2	7,5	-	-	-	-	1	3,5
<b>Total</b>	89	77,4	10	8,7	6	5,2	3	2,6	2	1,7	1	0,8	4	3,5

**Tabela 11**  
**Justificativa das disciplinas marcantes**

<b>Descrição das categorias</b>	<b>Letras</b>	<b>Matemática</b>	<b>Geografia</b>	<b>História</b>	<b>Total</b>	<b>%</b>
<b>Sem justificativa</b>						
Não respondeu	13	7	12	6	38	33,0
Resposta evasiva ou sem relação com a questão	4	-	-	-	4	3,5
<b>Justificativas de ordem diversas</b>						
Interesse pessoal	7	2	3	9	21	18,2
Ampliação de conhecimentos / compreensão da realidade	4	3	4	3	14	12,1
Fundamentam o curso	1	6	8	3	18	15,7
Embasamento para a prática pedagógica	3	2	-	3	8	7,0
Aplicação prática da teoria	-	-	4	-	4	3,5
<b>Boa atuação do professor</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>8</b>	<b>7,0</b>
<b>Total</b>	<b>34</b>	<b>22</b>	<b>33</b>	<b>26</b>	<b>115</b>	<b>100,0</b>

Algumas justificativas têm caráter extremamente vago, como por exemplo, as que alegam interesses pessoais, porque não esclarecem os elementos que as tornaram marcantes. No curso de Letras, elas representaram mais de 20% das justificativas e, no curso de História, aproximadamente 35%. Da forma que foram redigidas, a interpretação que se consegue fazer

é de que o que marcou não foram as informações oferecidas pelas disciplinas e sim a satisfação de desejos pessoais. As justificativas a seguir dão uma mostra disso.

*Teoria Literária, Literatura Brasileira, Língua Portuguesa. Por serem disciplinas que mexem com área do meu interesse* (graduando 08L)

*Geologia. Mexeu muito com o meu modo de ver as coisas desse mundo* (graduando 70G)

*História do Brasil. Me identifico melhor* (graduando 90H)

Os outros alunos que apontaram as disciplinas específicas como as mais marcantes, de forma geral, alegaram o fato de elas fundamentarem o curso, deixando claro que o domínio delas lhes capacita a exercer a docência. Tais afirmações não se limitam a um ou outro curso, elas aparecem nos quatro cursos estudados, como mostram as declarações a seguir:

*Fundamentos da Matemática I, II e III , essas disciplinas são as que o professor de matemática e de qualquer outro curso de exatas necessita dominar para ser um bom profissional.* (graduando 49M)

*Historiografia, História do Pensamento Econômico, História Medieval (...)*  
*me deram respaldo teórico para melhor conduzir minha prática pedagógica.* (graduando 94H)

Estas declarações denotam uma concepção do *professor culto*, o intelectual considerado mestre que sabe e que não necessita de formação específica, uma vez que seu carisma e sua competência retórica são suficientes para o desempenho da função docente. Porém, o que mais chama a atenção nas respostas emitidas pelos graduandos é o fato de que mais da metade deles não soube apontar claramente o que significa *ensinar bem*. Entre outras coisas, disseram, por exemplo, que *ensinar bem* é gostar do que faz, é ser humilde, é ser dedicado, é ter paciência, evidenciando que ainda se faz presente a concepção de docência como uma espécie de sacerdócio, em que a dedicação, a humildade e a paciência são requisitos importantes para o bom desempenho profissional. Isto será mais discutido mais adiante.

Quando se buscou saber quais as atividades acadêmicas consideradas marcantes na formação profissional, mais de 40% dos graduandos apontaram as atividades práticas, como pesquisas de campo e experiências em laboratório. Essas escolhas parecem estar relacionadas ao fato de que tais atividades permitem a aplicação prática dos conteúdos, ou a verificação

empírica de conceitos e princípios explicativos sobre fenômenos ou situações reais. Assim, a concepção de professor como um *técnico* também se faz presente nos depoimentos dos graduandos, tornando-se visível nas declarações que fazem a respeito das atividades mais marcantes desenvolvidas no decorrer do curso.

*Os estágios que consegui ao longo do curso, pois neles aprendi os conteúdos de sala de aula na prática (graduando 68G).*

*O estágio foi a melhor atividade que tivemos. Porque ratificou tudo que aprendemos durante o curso, e também somente na prática que vamos conseguir aprimorar nossos conhecimentos (graduando 4L).*

Estas declarações revelam que, para os alunos, é natural (e até esperado) que a formação se dê em dois momentos distintos e consecutivos: primeiro a fundamentação teórica e depois a experimentação prática, na qual poderão fazer aplicações do repertório de conhecimentos adquiridos no decorrer do curso. Tais representações são convergentes com os paradigmas de professor subjacentes à estruturação dos cursos, que privilegiam a aquisição de saberes disciplinares e pedagógicos em detrimento da experimentação, da inserção na prática cotidiana do trabalho docente.

Outro ponto destacado pelos questionários foi a referência, entre as atividades marcantes (**Tabela 11**), àquelas que permitem intercâmbio de informações, opiniões, experiências e a aplicação prática dos conteúdos estudado, como congressos, encontros nacionais e regionais. Para eles, o intercâmbio permite perceber os avanços, os limites e as possibilidades de desenvolvimento de cada curso ou área de conhecimento, em que é possível também escolher o tipo de atividade ou tema que se deseja desenvolver, de acordo com os interesses e aptidões próprias.

**Tabela 12**  
**Atividades acadêmicas consideradas marcantes na formação**

<b>Descrição das categorias</b>	<b>Cursos</b>				<b>Total</b>	<b>%</b>
	<b>Letras</b>	<b>Matemática</b>	<b>Geografia</b>	<b>História</b>		
<b>Experimentação empírica</b>						
Atividades práticas/ pesquisa de campo/ aulas em laboratório	6	4	24	14	48	42,0
Mini-cursos/ Oficinas	9	4	-	-	13	11,3
Prática de ensino	5	-	-	-	5	4,3
<b>Intercâmbios</b>						
Congressos/ encontros/ seminários/ palestras	7	2	1	10	20	17,4
Debates	3	-	-	-	3	2,6
Movimento estudantil	-	-	1	-	1	0,8
<b>Realização pessoal</b>						
Aulas das disciplinas específicas	-	6	3	-	9	7,8
<b>Não identificadas</b>						
Não Respondeu	3	3	2	1	9	7,8
Nenhuma	-	2	1	-	3	2,6
-	-	-	-	-	-	-
Resposta evasiva	-	-	1	1	2	1,7
<b>Sistematização de saberes</b>						
Produção escrita/ avaliação	1	1	-	-	2	1,7
Total	34	22	33	26	115	100,0

Entretanto, a grande revelação dos dados é a não valorização ou a pouca importância dada às atividades que têm como centro o processo de comunicação, dos 115 participantes da pesquisa, somente 2 graduandos (1,7 % do total) se referiram a atividades relativas à escrita no processo de formação. Este fato leva a crer que a sistematização e expressão de conhecimentos construídos durante a formação inicial não são consideradas relevantes. A não valorização das atividades centradas na comunicação é contraditória com as próprias declarações dos graduandos sobre ensinar bem, em que boa parcela definiu ensinar bem como saber expor, se fazer entender, saber transmitir, ressaltando que o estabelecimento de uma comunicação clara e objetiva é fundamental no desempenho da docência. Os graduandos que se referiram ao processo de escrita demonstram saber o quanto ele é importante para a sistematização, a organização e a expressão do conhecimento elaborado no processo de formação.

*As atividades acadêmicas que mais se destacaram foram as análises e debates de textos literários e não-literários. Foi a partir desses trabalhos que consegui melhorar minha linguagem oral e escrita (graduando 23L).*

*As avaliações escritas. Porque pela quantidade de pessoas que “colam”, pode-se perceber o quanto estamos assimilando no curso (graduando 55M).*

A primeira declaração destaca a importância da expressão oral e escrita no processo de ensino e de aprendizagem, o seu papel extremamente importante no processo de desenvolvimento intelectual e profissional, uma vez que a própria docência exige do professor a aptidão para a comunicação, porque no exercício do ofício, ele enfrenta constantemente o desafio de descobrir maneiras mais claras de explicar, de tornar os conteúdos disciplinares mais facilmente assimiláveis. Além disso, o professor precisa realizar trabalhos escritos de síntese, condensação, sistematização de conhecimentos científicos, transformando-os em saberes disciplinares que possam ser trabalhados pedagogicamente na sala de aula.

Já a segunda declaração chama a atenção para a fragilidade da formação, que não proporciona aos alunos condições para expressar o que aprenderam, sem que eles precisem fazer transcrições de livros ou de cadernos. A denúncia da cola revela que a relação destes alunos com o saber não permite que este seja percebido como necessário para o desenvolvimento intelectual e profissional, mas sim como elemento exigido para a certificação, não reconhecem a importância de se apropriarem dele como instrumento de compreensão da realidade, recorrem às transcrições contidas nos livros, apostilas e cadernos. Esse comportamento em relação ao saber é muito preocupante quando apresentado por pessoas que deverão exercer o magistério, função na qual é imprescindível a formação continuada, que exige do profissional uma atualização constante.

As declarações dos licenciandos trazem à tona um problema que está presente em todos os níveis de escolaridade: a má qualidade do ensino, que parece ter se tornado um círculo vicioso do qual poucos conseguem escapar. Nos depoimentos das formadoras também há referências sobre a questão da escrita, em alguns trechos elas afirmam que a capacidade de expressão (oral e escrita) de alguns alunos é limitada, como pode se observar nas declarações a seguir:

*(...) tivemos uma participação maciça na sala, eles eram muito freqüentes, muito questionadores, embora as limitações em termos de escrita (...) eles têm limitações em relação à discussão teórica (...) eles têm essa carência de leituras, têm dificuldades de se expressar (profª AMF).*

(...) eles não estão acostumados aos grandes debates que a gente organiza, então, esse lado da participação deles é meio complicado (...) eles têm uma certa deficiência (prof<sup>a</sup> ACA).

No entanto, ao se examinar os pontos positivos dos cursos apontados pelos graduandos, é importante notar que eles próprios reconhecem a importância da ação pedagógica do professor, pois não foi sem motivos que o primeiro destaque foi dado à presença de bons professores, como mostra em seguida a **Tabela 12**. E, quando se examina com mais atenção a lista de pontos positivos dos cursos, percebe-se que, dos 10 itens citados, 5 estão diretamente ligados à atuação do professor, são eles: os que se referem às metodologias adotadas, aos bons professores, ao cumprimento da carga horária, ao esforço e dedicação dos formadores para realizar um bom trabalho e de não ter faltado professor no decorrer do curso, isto é, não foi preciso remanejar disciplinas de um semestre para outro por carência de professores.

**Tabela 13**  
**Pontos positivos do curso para os graduandos**

<b>Descrição das categorias</b>	<b>Cursos</b>				<b>Total</b>	<b>%</b>
	<b>Letras</b>	<b>Matemática</b>	<b>Geografia</b>	<b>História</b>		
<b>Relativo aos docentes</b>						
Bons professores	8	5	9	8	30	26,0
As metodologias adotadas	1	-	1	-	2	1,7
Não ter faltado professor	1	1	-	-	2	1,7
Esforço e dedicação dos professores	1	-	-	-	1	0,8
Cumprimento da carga horária	-	1	-	-	1	0,8
<b>Relativo ao que o curso oferece</b>						
Ampliação/ construção de Conhecimentos	7	4	6	8	25	22,0
Abrangência do curso (possibilidades de atuação)	2	-	4	1	7	6,0
Compreensão/ visão crítica da realidade	-	-	2	5	7	6,0
Base teórica consistente	1	1	2	2	6	5,2
Despertar consciência crítica	-	-	1	-	1	0,8
<b>Não definidos</b>						
Não respondeu	10	6	5	2	23	20,0
Resposta evasiva	3	4	3	-	10	9,0
Total	34	22	33	26	115	100,0

Naturalmente, ao elencar os pontos negativos dos cursos (**Tabela 14**), os graduandos também destacam as questões relacionadas à atuação dos professores, como por exemplo, professores sem compromisso profissional, pouco qualificados ou sem qualificação adequada para a função, metodologias de ensino ultrapassadas, entre outras.

**Tabela 14**  
**Pontos negativos do curso para os graduandos**

<b>Descrição das categorias</b>	<b>Cursos</b>				<b>Total</b>	<b>%</b>
	<b>Letras</b>	<b>Matemática</b>	<b>Geografia</b>	<b>História</b>		
<b>Relativos aos docentes</b>						
Professores desinteressados/ descompromissados	7	6	4	4	21	18,2
Professores sem qualificação adequada / maus professores	7	4	3	1	15	13,0
Falta de professores	-	-	2	-	2	1,7
<b>Não identificados</b>						
Não respondeu	7	6	5	1	19	17,0
Resposta evasiva	2	1	4	2	9	7,8
<b>Relativos ao administrativo</b>						
Problemas estruturais	-	-	6	8	14	12,1
Falta de incentivo a pesquisa	4	-	3	6	13	11,3
Greves	2	2	-	-	4	3,5
Recursos materiais escassos	-	-	3	-	3	2,6
<b>Relativo ao pedagógico</b>						
Muita teoria e pouca prática	-	2	-	4	6	5,2
Metodologias ultrapassadas/Tradicionais	3	1	1	-	5	4,3
Descaso com o bacharelado	-	-	2	-	2	1,7
Carga horária não cumprida	1	-	-	-	1	0,8
Pouco uso do laboratório	1	-	-	-	1	0,8
<b>Total</b>	<b>34</b>	<b>22</b>	<b>33</b>	<b>26</b>	<b>115</b>	<b>100,0</b>

Este destaque da figura do professor é coerente com as representações que os licenciandos possuem sobre *ser professor* e sobre o que significa *ensinar bem*, pois as respostas a estas questões mostram que uma grande parcela dos acadêmicos atribui exclusivamente ao professor o resultado positivo ou negativo do desempenho de seus alunos.

Esta representação do papel do professor é tão consolidada que, ao fazer uma avaliação dos cursos, tanto as formadoras quanto os licenciandos mencionaram a atuação docente como item que às vezes é positivo e às vezes é negativo. Verifica-se claramente que, no conjunto das respostas emitidas pelos graduandos, há maior convergência na direção da atuação dos professores do que no sentido das situações de ensino e de aprendizagem. O fato de atribuir somente ao professor a responsabilidade pela aprendizagem dos alunos fundamenta-se na lógica de que, no ato de ensino-aprendizagem, quem é ativo é o professor. Lógica que é reiterada cotidianamente durante o processo de formação profissional, nas formas de pensar, de sentir, de ser e estar na profissão. Mas que se choca, por exemplo, com a idéia da formadora de desenvolver autonomia/ continuidade nos estudos e que ganha outra dimensão com a valorização das atividades práticas e dos encontros.

Ao destacar as atividades práticas (aulas de laboratório, pesquisa de campo, oficinas e mini-cursos) e os intercâmbios culturais (congressos, encontros, seminários, debates e movimento estudantil) como as atividades mais marcantes do processo de formação, os licenciandos, mesmo sem perceber, revelam que o conhecimento científico ganha sentido e significado quando é discutido, debatido, experimentado, vivenciado, partilhado por um grupo de indivíduos com objetivos comuns, que estão interessados em aprimorá-los, em divulgá-los, em torná-los fonte de alimentação que contribui para bom desempenho profissional. Assim, acredita-se que as atividades de ensino devem ser redimensionadas de maneira que permitam aos licenciandos vivenciar situações práticas da profissão, em que a participação, a experimentação e a divulgação de conhecimentos já elaborados favoreçam novas descobertas, construção de novos saberes sobre a ação de ensinar.

Aprender a ensinar é aprender a enfrentar a complexidade do processo educativo, porque cada intervenção pedagógica é singular, resulta da leitura que o professor faz da situação em que desenvolve a sua ação de ensinar. Além disso, as ações pedagógicas podem ter diversas orientações de conhecimento, de crenças, de representações que dependem das idiossincrasias de seu agente. Assim sendo, faz-se necessário que cada licenciando possa encontrar sentido e significado para as ações e práticas educativas, de maneira que possa atualizar idéias prévias “selecionando o que vale a pena conservar e inventando mudanças no que seja conveniente melhorar” (Gimeno Sacristán, 1999, p. 87). Neste sentido, entende-se que é fundamental que se conheça as razões que movem aqueles que optaram por um curso de formação de professores.

### **3. Ser professor: da escolha da profissão ao exercício da docência**

Solicitadas a opinar sobre a visão dos licenciandos a respeito do magistério, as professoras declaram perceber que grande parte dos licenciandos tem uma visão sombria a respeito do magistério. Embora elas apontem vários elementos que têm contribuído para o desencanto dos licenciandos em relação à profissão docente, percebe-se que há um consenso entre elas de que uma das razões deste desencanto se dá pelo fato de uma boa parcela dos licenciandos não desejar ser professor, ou seja, tais licenciandos só estão no curso de licenciatura porque não tiveram outra opção. As formadoras acreditam que a maioria deles ingressou no curso de licenciatura por falta de opção (o número de cursos oferecidos pela UNIFAP é muito restrito) ou por ser a opção mais próxima do curso desejado. Segundo as professoras, os alunos de Matemática, por exemplo, gostariam de cursar Engenharia Civil, Elétrica, Eletrônica, de Computação, etc, mas como não puderam realizar seus desejos, terminaram se direcionando para a licenciatura. Porém, esta situação não é específica do curso de Matemática, ela também se faz presente nas outras licenciaturas, embora em menor percentual.

*Uma boa parcela dos alunos, eu diria que a maioria deles, em torno de 70 - 80% ingressam na licenciatura ou por falta de opção (...) alguns chegam a dizer que não escolheram, era aquilo que tinha mesmo, ou então dizem que preferiam fazer Engenharia Civil, ou Engenharia Elétrica ou Sistema de Informação, ou Computação gráfica ou alguma outra profissão de mais status (...) isso é muito mais forte no curso de Matemática (...) no curso de Letras há um percentual menor (profª. AMF).*

*Em relação ao magistério é preciso que se faça, vamos dizer assim... uma classificação. Os alunos de História, Geografia e Ciências Sociais entram no curso pra sair com as duas habilitações, então eles não têm opção, eles têm de cursar as disciplinas pedagógicas (...) então eu vejo assim, com muita preocupação, porque os alunos não querem ser professores, eles querem ser geógrafos, historiadores e cientistas sociais. (profª. NG)*

Mesmo que, para a maioria dos licenciandos, a escolha da licenciatura tenha se dado por circunstâncias variadas, isto não significa que não possam se tornar bons professores, muitas vezes indivíduos que escolheram conscientemente um determinado curso, no decorrer do mesmo acabam não se identificando com tal curso e o abandonam. Da mesma forma, outros que não tinham qualquer pretensão acabam se identificando, dedicando-se, aprimorando-se e tornam-se excelentes profissionais. Um exemplo disso pode ser encontrado no trabalho de Cunha (2005) sobre profissionais do ensino de várias áreas do conhecimento que são apontados como bons professores. Tal estudo mostra que 60% dos referidos professores encaminharam-se para o magistério por motivos diversos como necessidade de

emprego, exercício de monitoria, não classificação no vestibular para o curso desejado, entre outros. O fato do encaminhamento para o magistério não ter sido inicialmente pelo desejo de ser professor não os impediu que se tornassem bons profissionais, reconhecidos pelos alunos e por seus pares como competentes e comprometidos com a valorização da profissão.

As declarações dos alunos confirmam algumas declarações das formadoras, como é o caso, por exemplo, dos motivos pelos quais os graduandos optaram pelos cursos de licenciatura. Cerca de 10% não soube dizer por que escolheram a licenciatura, deram respostas evasivas, responderam qualquer coisa, (p.ex: *escolhi por acaso; para superar dificuldades*) ou simplesmente não responderam a questão sobre o que motivou a opção pela licenciatura que estão concluindo. Mais de 20% do total estudado encaminharam-se para o magistério por razões circunstanciais variadas (influência de amigos, da família e de professores; para ampliar conhecimentos ou aperfeiçoamento profissional; por ser a opção mais próxima do curso desejado; pela possibilidade de atuação profissional variada, etc). Somente 4 graduandos declararam que a opção pela licenciatura se deu em função do desejo de ser professor , de querer exercer a docência, confirmando, assim, as declarações das formadoras de que a maioria dos licenciandos não tem a intenção de se tornar professor.

A grande maioria (64%) dos licenciandos, conforme mostram as **Tabelas 15 e 16**, alegou que a escolha se deu pela afinidade ou identificação com a disciplina específica do curso e 44% têm suas expectativas voltadas para os conhecimentos específicos do curso, somente 3 licenciandos tinham como expectativa a formação para o exercício docente. Fato que demonstra que o principal interesse está no bacharelado, isto é, no desejo de ampliar e aprofundar conhecimentos em uma área específica do saber.

**Tabela 15**  
**Motivos da escolha do curso**

<b>Descrição das categorias</b>	<b>Cursos</b>				<b>Total</b>	<b>%</b>
	<b>Letras</b>	<b>Matemática</b>	<b>Geografia</b>	<b>História</b>		
<b>Pela área de conhecimento</b>						
Afinidade/ identificação com a disciplina específica	24	16	17	16	73	64,0
<b>Para dar continuidade a formação</b>						
Fascinação por determinada disciplina do curso	1	-	-	-	1	0,8
<b>Razões circunstanciais</b>						
Ampliar conhecimentos / aperfeiçoamento profissional	1	-	5	5	11	9,5
<b>Para exercer a docencia</b>						
Falta de opção ou a opção mais próxima do curso desejado	1	3	4	-	8	7,0
Desejo de ser professor/ gostar de ensinar	2	1	1	-	4	3,5

**Pelas potencialidades do curso**

Abrangência/ amplitude do curso	-	-	2	1	3	2,6
Pelas habilitações/ possibilidades de atuação profissional	2	-	-	-	2	1,7
<b>Por influências</b>						
Influência de professor	1	-	1	1	3	2,6
Influência de amigos	-	-	1	1	2	1,7
Influência familiar	-	-	1	-	1	0,8
Resposta evasiva	-	1	1	-	2	1,7
Não respondeu	1	1	-	-	2	1,7
Resposta sem relação com a questão	1	-	-	-	1	0,8
Para compreender a realidade	-	-	-	1	1	0,8
Para superar dificuldades	-	-	-	1	1	0,8
Total	34	22	33	26	115	100,0

**Tabela 16**  
**Expectativas dos licenciandos em relação ao curso**

Descrição das categorias	Cursos				Total	%
	Letras	Matemática	Geografia	História		
<b>Relativos a conhecimentos</b>						
Adquirir/ ampliar conhecimentos	15	9	10	10	44	38,0
Aperfeiçoamento/ aprofundamento profissional	4	-	-	-	4	3,5
Domínio da área de conhecimento	3	-	-	-	3	2,6
<b>Relativos as especificidades do curso</b>						
Curso/ formação de qualidade	-	8	8	7	23	20,0
Curso voltado para o ensino médio	-	1	-	-	1	0,8
<b>Não definidas</b>						
Resposta evasiva	3	-	9	2	14	12,0
Não Respondeu	3	1	3	2	9	8,0
Sem relação com a pergunta	2	-	-	1	3	2,6
<b>Relativo a realização pessoal</b>						
Compreender/ buscar respostas para determinadas questões	3	-	-	-	3	2,6
Realização profissional	-	-	-	3	3	2,6
Aprender a aplicar/ utilizar os conhecimentos específicos	-	1	1	-	2	1,7
Ter melhores perspectivas de vida	-	1	-	-	1	0,8
<b>Relativo a formação profissional</b>						
Tornar-se professor (a)	-	1	1	1	3	2,6
<b>Relativo aos docentes</b>						
Encontrar bons professores	1	-	1	-	2	1,7
Total	34	22	33	26	115	100

Esta motivação direcionada apenas ao bacharelado é um grande obstáculo a ser vencido nos cursos de formação inicial, porque “o valor que damos ao que fazemos é um

componente dinâmico que explica a ação, porque a orienta, a dota de intencionalidade” (Gimeno Sacristán, 1999, p. 36). Cabe ressaltar, entretanto, que o fato da maioria dos licenciandos ter escolhido o curso pela afinidade com a área do conhecimento é coerente com a concepção (comentada anteriormente) de que a capacidade profissional do professor reside no domínio da matéria a ser ensinada, “como se essa matéria conferisse ao professor autoridade sobre os alunos, que então aprenderiam sem problemas” (Baillauquès, 2001, p. 40). Tal concepção reduz a função do professor a mero repasse de conhecimentos produzidos e sistematizados historicamente – o que denota uma visão simplista do ensino em que a ação pedagógica é reduzida a uma perspectiva mecânica e descontextualizada, porque não considera que a ação pedagógica se realiza em um marco de interações entre sujeitos, que a torna imprevisível.

A dificuldade do ato de ensinar está no fato de que ele não pode ser analisado unicamente em termos de tarefas de transmissão de conteúdos e de métodos definidos *a priori*, uma vez que são as comunicações verbais em classe, as interações vivenciadas, a relação e a variedade das ações em cada situação que permitirão, ou não, a diferentes alunos, o aprendizado em cada intervenção. Assim, as informações previstas são regularmente modificadas de acordo com as reações dos alunos e da evolução da situação pedagógica e do contexto (Altet, 2001, p. 26).

Além de não atentar para a complexidade da ação pedagógica, os problemas e as dificuldades vivenciados durante o processo de formação contribuem para reforçar uma visão negativa da profissão. Uma formadora declara que a avaliação que a maioria dos licenciandos faz em relação ao curso que freqüenta não é nada positiva e argumenta dizendo que os problemas estruturais (de pessoal, material, e de espaço físico) da universidade, a falta de compromisso de alguns formadores e o tipo de ensino desenvolvido são alguns dos elementos que contribuem para o descontentamento e a decepção dos graduandos. Em suas palavras,

*A visão deles do curso de forma geral é meio decepcionante, porque eles chegam na Universidade com uma visão e quando eles se deparam com todas as fragilidades que a Universidade tem, com todos os descompromissos que alguns profissionais têm, com toda falta de estrutura material, de laboratório, então, na verdade é um pacote que vem junto e acaba deixando-os decepcionados em todos os sentidos. (profª. ACA)*

Entretanto, em outro momento de seu depoimento, a mesma formadora observa que essa visão de “*beco sem saída*” em relação ao magistério não é compartilhada por todos os licenciandos. Para alguns, os problemas e dificuldades enfrentadas pelos docentes no

exercício profissional, que é motivo de desalento para a maioria, servem de estímulo para se buscar possibilidades de mudanças, de modo que cada um possa contribuir, no sentido de superar os problemas e as dificuldades presentes no dia-a-dia de nossas escolas.

*Para alguns o curso serve pra se formarem, pra vir fazer diferente, vir somar, vir de fato fazer diferença no mercado de trabalho, não só como uma atividade profissional, mas como uma ação muito maior na sociedade, então a gente tem um pouco desses que saem com uma visão muito boa do curso, apesar de todos os atropelos, mas nós temos um percentual que sai meio descrente, meio desacreditado. (profª ACA)*

Na declaração da professora, é possível perceber que existe uma idéia de que, apesar de todos os problemas, aqueles que realmente optaram pelo magistério devem estar dispostos a enfrentar todos os obstáculos para cumprir sua missão de educar. Este tipo de observação deixa entrever uma visão sacerdotal do magistério em que essa atividade é vista como um trabalho difícil, que requer um espírito de doação e sacrifício para que possam ser superados todos os obstáculos que se apresentem no caminho a ser percorrido. Essa visão também aparece quando as formadoras se referem sobre o que significa ser professora e formar professores, em que as expressões como: *trabalho árduo, dedicação, humildade e salvar vidas* revelam que, embora as professoras falem do magistério como exercício profissional, que exige formação específica e contínua, suas concepções e representações a respeito da profissão permanecem enraizadas na idéia de vocação, de missão, de sacerdócio, em que a maior recompensa é o reconhecimento do trabalho desenvolvido como contribuição para o bem-estar social. Trata-se de uma concepção da docência que reforça o seu caráter missionário, ao exaltar a abnegação dos que dedicam sua existência em prol de um ideal. É o que Gilson Pereira (2001) chamou de *ethos* missionário do magistério e que, segundo o autor, é visível em expressões que indicam valores como abnegação, obstinação e espírito de sacrifício.

*Eu penso que ser professor tem suas dificuldades, logicamente, também é um trabalho árduo, é um trabalho que exige uma dedicação muito grande, se você de fato procura fazer um trabalho com qualidade (Profª.AMF).*

Outra professora também faz uso do mesmo tipo de expressão, quando define o que significa ser professor, em suas palavras:

*Primeiramente a humildade, primeiramente a disposição de se despir de todos os valores que podem levar a opressão ao outro, então é o companheirismo, é o respeito com o outro, é o compromisso com o coletivo, é trabalhar por uma via democrática, primeiramente é estar envolvido diretamente com um projeto de sociedade, pra mim isso que é ser professor (Profª. ACA).*

Essas relações entre os dois termos do binômio professor/aluno passam a ser, segundo Almeida (1986), as responsáveis pela aprendizagem e pela educação. Nega-se, dessa forma, a ascendência do professor sobre o aluno, prega-se que ambos devem aprender juntos, caminhar lado a lado, de mãos dadas, etc. Entende-se, portanto, que na tentativa de mostrar rejeição pela pedagogia tradicional, autoritária e repressora (na qual o professor era considerado detentor de saber e autoridade incontestáveis), apela-se para os jargões de cunho religioso que enfatizam as relações de igualdade e fraternidade, em que todos contribuem para o bem estar comunitário, esquecendo-se que na maioria absoluta das situações de ensino o papel do professor não pode ser semelhante ao do aluno, porque cabe ao professor organizar, planejar e direcionar as atividades de ensino com vista a alcançar determinadas metas. Entretanto, é preciso lembrar que as relações estabelecidas em sala de aula devem ser vistas como um dos elementos integrantes do processo de ensino e de aprendizagem e não um objetivo em si. Estes jargões, muito usados nos meios educacionais, expressam concepções que traduzem uma visão “deturpada e deturpadora da educação e do ensino” (Almeida, 1986, p. 17), porque tais afirmações levam a crer que para desempenhar a função docente basta promover e manter boas relações com os alunos.

Esse tipo de representação da profissão foi identificado com muita freqüência nas declarações dos graduandos, significando que, mesmo sem querer ou sem perceber, as formadoras continuam perpetuando uma representação do ofício ligada à idéia de sacrifício, de abnegação, de fraternidade e não de competência, capacidade e profissionalização. Isto se confirma nas respostas emitidas pelos licenciandos sobre o que significa ser professor, em que mais de 40% fizeram afirmações que revelam a presença de tais representações do ofício de professor. Conforme se observa na **Tabela 17**, 16,5% dos licenciandos definem o professor como um mediador, como um colaborador, um orientador de aprendizagem, 5,2% afirmam que ser professor é gostar/amar o que faz, 2,6% dizem que ser professor é: ser compreensivo, ser paciente. Ainda existem os que vêem o professor como um multiplicador de conhecimentos.

**Tabela 17**  
**O que significa ser professor**

<b>Descrição das categorias</b>	<b>Cursos</b>				<b>Total</b>	<b>%</b>
	<b>Letras</b>	<b>Matemática</b>	<b>Geografia</b>	<b>História</b>		
<b>Ator social</b>						
Responsabilidade social/Formação do indivíduo e do cidadão	6	4	9	8	27	23,5
Educar as novas gerações	1	2	2	-	5	4,0
Preparar para o mundo	1	-	-	-	1	0,8
Garantia de um mundo mais crítico	1	-	-	-	1	0,8
<b>Missionário</b>						
Ser mediador/ colaborador / orientador de aprendizagens	7	4	2	6	19	16,5
Gostar do que faz/ Amar a profissão	4	-	-	2	6	5,2
Saber ouvir e compreender / Ser paciente	1	-	2	-	3	2,6
Multiplicador de conhecimentos	1	-	1	-	2	1,7
Satisfação /realização pessoal	1	-	-	-	1	0,8
Ser construtor de novas concepções	-	-		1	1	0,8
<b>Transmissor de conteúdos</b>						
Transmitir/ Repassar conhecimentos	1	1	7	1	10	8,7
Dominar o que ensina	-	1	-	3	4	3,5
<b>Não identificado</b>						
Resposta evasiva	2	2	1	1	6	5,2
<b>Profissional do ensino</b>						
Ensinar e aprender	4	3	6	4	17	14,8
Estimular/ proporcionar a aprendizagem	3	4	2	-	9	7,8
Ser qualificado para profissão			1	-	1	0,8
Ser criativo /dinâmico	1	-	-	-	1	0,8
Realização profissional	-	1	-	-	1	0,8
<b>Total</b>	<b>34</b>	<b>22</b>	<b>33</b>	<b>26</b>	<b>115</b>	<b>100,0</b>

Na tentativa de mostrar que o ensino deve ser democrático, colocam-se os sujeitos do processo educativo num mesmo patamar. Mas ao colocar professores e alunos no mesmo patamar, pressupõe-se igualdade de condições e de responsabilidade no desenvolvimento do processo de ensino. Assim, da mesma forma que se impõe ao aluno assumir uma responsabilidade que não é dele, também se retira do professor a responsabilidade que lhe cabe. Além disso, as representações do professor como redentor dos males da humanidade

negam-lhe o compromisso de ensinar, ao mesmo tempo que lhe atribuem outras responsabilidades.

*Acredito que o trabalho do professor é similar ao do médico, você salva vidas, pode salvar pessoas também, salvar essa educação que está tão precária, através da nossa dedicação, pra mim é um trabalho com dedicação (Profª. MG).*

Esse tipo de afirmação propaga uma crença que não é real, porque ela atribui ao professor uma importância e um poder que ele não tem. É o tipo da frase de impacto que não passa despercebida e o professor “carente de reconhecimento pelo seu trabalho, apegue-se a esse engodo, única forma de sentir-se respeitável e respeitado, e passa a repetir expressões e frases de ficção, a respeito de si mesmo, e o que é pior, passa a acreditar no que diz” (Almeida, 1986, p. 76).

Embora se entenda que a metáfora usada pela formadora é uma tentativa de destacar a importância do trabalho do professor, a analogia entre saúde e educação é bastante limitada, uma vez que o trabalho do médico é realizado em condições e situações completamente diferentes daquelas em que o trabalho do professor é realizado. As interações médico-pacientes são eventuais, as interações professor-alunos são freqüentes; o médico lida com situações objetivas e o professor com questões subjetivas. Para a grande maioria dos problemas de saúde existe um tratamento capaz de saná-lo, mas, para os problemas de aprendizagem, não existem receitas ou fórmulas prontas para resolvê-los. Aliás, a similaridade que existe no trabalho destes dois profissionais é o fato de ser realizado *com e em prol* de outros seres humanos. É de grande efeito afirmar que a educação pode salvar vidas, é uma fase que causa impacto, talvez seja por isso que ela é bastante repetida nos meios educacionais. Porém, os seus efeitos são desastrosos, porque, ao mesmo tempo em que ressaltam a importância da educação, desvalorizam o ensino, a ação pedagógica do professor, transformando-o em mero coadjuvante do processo de ensino e aprendizagem.

Para destacar a importância do papel do professor no processo de ensino-aprendizagem, Dubet (1997) aponta para o chamado *efeito professor*, referindo-se a pesquisas realizadas na França que mostram que o rendimento escolar dos alunos varia sensivelmente em função do professor. Diz o sociólogo francês que “há professores que ensinam muitas coisas a muitos alunos, há professores que ensinam muitas coisas a alguns alunos, e há professores que não ensinam nada a nenhum aluno” (Dubet, 1997, p. 231). Neste estudo, os

dados mostram que mais de 70% dos licenciandos pesquisados reconhecem que sofrem influências do professor, que podem ser tanto positivas quanto negativas. Ao indicar como tais influências se processaram, os licenciandos apontaram três pontos principais: a competência técnica do professor, o seu compromisso político-social com a profissão e as relações estabelecidas em sala de aula, conforme se observa nas **Tabelas 17 e 18**.

**Tabela 18**  
Os professores influenciam na formação?

<b>Descrição</b>	<b>Cursos</b>				<b>Total</b>	<b>%</b>
	<b>Letras</b>	<b>Matemática</b>	<b>Geografia</b>	<b>História</b>		
Sim	15	8	21	16	60	52,0
Alguns	9	4	5	3	21	18,2
Não	3	7	3	4	17	15,0
Não respondeu	5	3	3	3	14	12,1
Resposta evasiva	1	-	1	-	2	1,7
<u>Em parte</u>	1	-	-	-	1	0,8
Total	34	22	33	26	115	100,0

**Tabela 19**  
Forma de influência dos professores

	<b>Cursos</b>				<b>Total</b>	<b>%</b>
	<b>Letras</b>	<b>Matemática</b>	<b>Geografia</b>	<b>História</b>		
Pela postura profissional	7	4	17	13	41	35,6
Não respondeu	7	6	6	6	25	22
Pela metodologia utilizada	3	3	5	1	12	10,4
Para não repetir os erros	7	4	1	-	12	10,4
Pelo desempenho/ competência	3	2	2	1	8	6,9
Resposta evasiva	4	1	1	2	8	6,9
Pelo relacionamento	2	-	1	3	6	5,2
Pelo exemplo	1	2	-	-	3	2,6
Total	34	22	33	26	115	100,0

Tal valorização entra em choque com as metáforas e *slogans* que depreciam o papel do professor, o que nos permite questionar a recorrência com que aparecem, sobretudo nos cursos de formação, porque, ao depreciarem o papel do professor, estão contribuindo também para a desvalorização dos cursos de licenciatura, tornando-os, cada vez mais, abrigo daqueles que não conseguem cursar o que realmente desejam. Vale ressaltar que o fato de estar num curso de formação profissional por razões circunstanciais e não por desejo de se tornar um profissional daquela área já é bastante frustrante para qualquer pessoa, em qualquer curso. Mas, no caso das licenciaturas, essa frustração parece ser bem maior, porque a ela são acrescentadas as representações negativas do ofício de professor. A convivência diária com situações, crenças e representações decepcionantes a respeito da educação e do ensino contribuem decisivamente para que os graduandos possuam uma visão negativa da profissão docente e, ao mesmo tempo, reforcem a sua desvalorização. Desta forma, o processo de formação para o seu exercício também é desvalorizado e muitas vezes menosprezado, visto como desnecessário por aqueles que não tem a intenção ou desejo de exercê-la.

Face ao exposto, conclui-se que as formadoras entendem que as atividades formativas nos cursos de licenciatura devem proporcionar aos licenciandos uma ampla visão do panorama educacional brasileiro, de maneira que estes possam se apropriar de conhecimentos construídos e sistematizados que os auxiliem a compreender o presente na perspectiva de implementar possíveis transformações no futuro. Os licenciandos, por sua vez, sentem necessidade de vivenciar situações práticas de ensino, em que possam fazer articulações entre conhecimento teórico e a ação prática. Mas, ao mesmo tempo, depositam toda a responsabilidade de seu aprendizado na ação pedagógica do professor, revelando que não aprenderam a agir autonomamente, mesmo estando no final do processo de formação.

Tal fato contrasta com a intenção expressa pelas formadoras e presente nas propostas dos cursos de formar um profissional reflexivo, autônomo, capaz de refletir sobre sua própria prática, no intuito de fazer opções, tomar decisões conscientes e coerentes com as demandas do contexto no qual estiver inserido. Mas as atividades de ensino, os problemas estruturais da universidade e as próprias limitações da disciplina não proporcionam condições favoráveis para o desenvolvimento de tais competências. As respostas emitidas pelos graduandos mostram as dificuldades que eles apresentam para analisar as questões de ensino e de aprendizagem. Segundo Perrenoud, Altet, Charlier e Paquay (2001), saber analisar precede em parte a imersão do licenciando nas salas de aula, porque aprender a analisar é aprender a

relacionar os elementos, as variáveis de uma situação, é aprender a identificar os mecanismos subjacentes às lógicas de funcionamento. Para isso, pode ser usada uma variedade de mecanismos de formação, por exemplo, a *videoformação*, a *simulação de desempenho de papéis* e a *escrita clínica*, entre outros<sup>20</sup>.

Ao se voltar especificamente para as representações acerca da profissão que se mostraram marcantes na análise do processo de formação profissional examinado aqui, pode-se notar que os diversos paradigmas presentes nos planos e nas atividades de ensino e de aprendizagem desenvolvidos nos cursos de licenciatura da UNIFAP manifestam-se no modo como os licenciandos representam o magistério, envolvendo as várias facetas do ofício muitas vezes de forma *ambígua* e *difusa*. As representações dos licenciandos a respeito da formação e do exercício profissional podem ser descritas desse modo, porque ao mesmo tempo em que se reportam à necessidade de uma competência técnica – domínio do conteúdo e de técnicas de ensino – característica das profissões, também se reportam ao exercício docente como sacerdócio, em que a única exigência é um espírito abnegado, disposto a qualquer sacrifício. Convém ressaltar, por fim, que tais representações estão associadas a várias imagens, como por exemplo, a do *professor culto*, privilegiando o saber disciplinar em detrimento do saber pedagógico; a do *professor técnico*, em que se valorizam as questões objetivas de ensino e se ignoram as questões subjetivas de aprendizagem; a do *professor missionário*, que enfrenta qualquer sacrifício para cumprir sua missão de ensinar, mesmo que isso o torne conivente com a desvalorização da profissão; a do *ator social* que deve ser atuante não apenas no espaço restrito da sala de aula, mas também nas questões sociais mais amplas que, de forma direta ou indireta, estão relacionadas com a educação e com o exercício da cidadania; a do *prático reflexivo* que sabe pensar criticamente sobre o contexto em que desenvolve o seu trabalho, na busca de compreensão e solução dos problemas com os quais se depara. Assim, o professor é visto como um ente composto, ora como profissional do ensino, ora como missionário da educação, a respeito do qual se constituem imagens diversas que, em alguns casos, podem ser consideradas contraditórias e correntes e, em outros, apenas uma tentativa de dar conta da complexidade do ofício.

---

<sup>20</sup> Perrenoud (2001), em artigo intitulado *O trabalho sobre o habitus na formação de professores: análise das práticas e tomada de consciência*, fez um inventário contendo 10 mecanismos de formação que favorecem maior lucidez sobre a prática.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo da hipótese de que as diferentes representações que professores e alunos possuem sobre *ser professor* não têm permitido a integração de interesses e expectativas pessoais dos licenciandos com interesses coletivos do curso e da instituição investigada, buscou-se identificar as concepções e representações a partir das quais formadores e formandos criam expectativas em relação às necessidades que devem ser atendidas pela formação inicial de professores, nos cursos de Licenciatura em Letras, Matemática, Geografia e História. Para atingir os objetivos propostos, foram realizadas entrevistas com quatro professoras da disciplina Didática e utilizados 115 questionários respondidos pelos alunos dos cursos anteriormente citados. Tomou-se como referência a disciplina Didática porque esta tem como eixo central as questões de ensino e aprendizagem.

A condição de elemento cognitivo, estruturante e orientador de condutas justifica e ao mesmo tempo revela a importância do estudo das representações que formadores e formandos têm da profissão docente, principalmente porque se trata de um processo de socialização no qual o indivíduo é introduzido em um submundo específico da realidade social em que tais representações funcionam como filtros, que selecionam e calibram as experiências de formação, orientando os seus resultados. Trabalhar com a análise de representações sociais exige que se leve em consideração tanto os aspectos subjetivos quanto os objetivos do contexto no qual estas representações se constroem. Por esta razão, o presente estudo tem como conceitos nucleares as noções de *representação* na perspectiva de Pierre Bourdieu e Roger Chartier; de *práticas educativas*, entendidas como processos de socialização institucionalizados, por meio dos quais ocorre a construção social da realidade, no sentido proposto por Peter Berger e Thomas Luckmann. Além disso, utilizamos aqui as noções de *ação pedagógica*, postulada por Gimeno Sacristán como expressão individual e coletiva da condição humana, e *os saberes específicos da docência* inventariados e descritos por Maurice Tardif.

A análise dos dados coletados revelou que as quatro professoras entrevistas são docentes estabilizadas na carreira profissional e detentoras de bastante experiência no magistério. Elas se referem à docência como exercício profissional, que requer formação específica e continuada, porém, suas declarações deixam entrever representações sobre o

ensino e sobre a profissão que remetem a uma concepção de magistério como missão, como sacerdócio em que o espírito de sacrifício e de abnegação é inerente ao difícil caminho a ser trilhado. Tal concepção aparece também com freqüência nas declarações dos licenciandos.

No que diz respeito aos licenciandos, constatou-se a existência de dois subgrupos no conjunto de alunos. O primeiro, envolvendo aproximadamente 70% dos graduandos, destacou-se por responder às questões de forma mais precisa, mais articulada, demonstrando maior clareza sobre o que acreditam ser necessário na formação para o magistério. Tais licenciandos reconhecem tanto os pontos positivos dos cursos, quanto os pontos negativos como elementos capazes de interferir no processo de formação, desenvolvimento e aprimoramento profissional. O segundo grupo, formado por aproximadamente 30% dos graduandos, caracterizou-se por não ter ou não saber o que dizer. As respostas emitidas por este grupo são confusas, dispersas e desarticuladas, denotando que o curso de formação não conseguiu lhes acrescentar quase nada.

O estudo mostrou também que formadores e licenciandos têm consciência de que a UNIFAP, assim como a maioria das universidades brasileiras, apresenta uma série de problemas estruturais que vão desde a escassez de recursos materiais até a carência de recursos humanos em número suficiente para atender às demandas da instituição. Mas apesar dos problemas e das dificuldades enfrentados, há um consenso em relação à fundamentação na área específica de conhecimento das licenciaturas que tanto formadores quanto formandos declararam ser bastante consistente. Entretanto, no que diz respeito à formação pedagógica dos licenciandos, o que se constatou é que a receptividade em relação às disciplinas pedagógicas varia de acordo com o curso de licenciatura, sendo mais rejeitadas em uns e menos rejeitadas em outros. Mas, de maneira geral, a formação pedagógica continua sendo colocada em segundo plano. Contradicitoriamente a esta situação, todos concordam com a importância das disciplinas pedagógicas, inclusive declarando que são elas que proporcionam o embasamento teórico/prático para o exercício da profissão docente.

A insatisfação ou a frustração dos licenciandos em relação ao curso é outro ponto de convergência nas declarações de formadores e formandos, mas as explicações para tais frustrações ou decepções são bem diferentes. As professoras apontam os problemas estruturais da universidade e as questões pessoais dos licenciandos como as principais causas dessa insatisfação. Já os licenciandos apontam principalmente como razão de suas frustrações questões ligadas ao ensino, como por exemplo, o desinteresse ou falta de compromisso de

alguns professores, a qualificação inadequada ou insuficiente de parte dos professores, metodologias de ensino ultrapassadas, o não cumprimento da carga horária das disciplinas, muitas discussões teóricas e poucas atividades práticas, entre outras razões.

Os problemas estruturais são citados pelos licenciandos, porém, com incidência muito menor do que os que estão diretamente relacionados com as atividades pedagógicas. Os dados revelaram que as representações e concepções de formadores e licenciandos a respeito da profissão docente não são muito diferentes, mas, no que diz respeito às necessidades que devem ser atendidas na formação inicial de professores, as divergências são bem claras. Enquanto as professoras estão preocupadas em proporcionar (por meio de leituras, debates e discussões) uma compreensão mais ampla dos fatores socioeconômicos, políticos e culturais que perpassam o processo de ensino e de aprendizagem, os licenciandos sentem necessidade de vivenciar situações concretas de exercício profissional, ou seja, eles se ressentem de não possuir um saber experiencial – comentado anteriormente – capaz de articular recursos intelectuais, sociais, éticos, morais e afetivos.

Esse ressentimento dos graduandos é bastante compreensível quando se considera que as competências profissionais são construídas a partir de uma prática, de uma experiência na qual o indivíduo se confronta com situações reais e precisa tomar decisões coerentes e eficientes. Entende-se que este confronto requisitado pelos licenciandos possa ser preparado por meio de mecanismos de formação que favoreçam a tomada de consciência e a transformação das representações sobre o ensino e a aprendizagem, e que já são bastante utilizados nos cursos de formação de professores, como por exemplo, a escrita clínica, a videoformação, os casos de ensino, entre outros. Este tipo de mecanismo ou atividade de formação não foi mencionado pelas formadoras, muito embora a questão da reflexividade como fonte de conhecimento para uma ação mais eficiente tenha permeado as declarações de todas as entrevistadas.

As declarações dos licenciandos permitem que se conclua que a formação para o magistério tem se efetivado muito mais pelas influências da prática educativa à qual são submetidos do que pela conscientização da educação como prática social que está permeada de valores e de intenções. A lógica disciplinar, ainda dominante nos cursos de licenciatura, fortalece procedimentos tradicionais que perpetuam a transmissão de conhecimentos em detrimento da construção de saberes. Esta é uma das razões pelas quais é necessário trabalhar as representações que se tem da profissão docente, no sentido de identificar as imagens e expectativas sobre a formação e o exercício da profissão, de maneira que estas possam ser

redefinidas, transformadas, principalmente no que concerne ao *saber-fazer* e *saber-ser professor*.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Guido de. 1986. *O professor que não ensina*. 3<sup>a</sup>ed. São Paulo: Summus.
- ANDRÉ, M. E. D. A., ROMANOWSKI, J. P. 2002. O tema formação de professores nas dissertações e teses. In: ANDRÉ, M. E. D. A. (org.). *Formação de professores no Brasil (1990-1998)*. Série Estado do Conhecimento nº6. Brasília: MEC/Inep/Comped.
- ANDRÉ, M. E. D. A. 2004. A formação de professores nas pesquisas dos anos 1990. In: MACIEL, L. S. B. & SHIGUNOV NETO, A. (Orgs.) *Formação de professores - passado, presente e futuro*. São Paulo: Cortez, p.77- 96.
- ALTET, Marguerite. 2001. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PAQUAY, Léopold et al. *Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?* Trad. Fátima Murad e Eunice Gruman. 2<sup>a</sup>ed.rev. Porto Alegre: Artmed.
- AZANHA, J. M. P. 1985. Uma reflexão sobre a didática. In: MOLINA, O. (org.). III Seminário “A didática em questão”. vol. 1. São Paulo: FEUSP.
- BAILLAUQUÈS, Simone. 2001. Trabalho das representações na formação de professores. In: PAQUAY, Léopold et al. *Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?* Trad. Fátima Murad e Eunice Gruman. 2<sup>a</sup>ed.rev. Porto Alegre: Artmed.
- BASSO, Itacy S. 1992. O perfil do aluno da licenciatura e a universidade pública. Marilia: Unesp, In: ANDRÉ, M. E. D. A. (org.). *Formação de professores no Brasil (1990-1998)*. Série Estado do conhecimento nº6. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002.
- BERGER, Peter I. e LUCKMANN, Thomas. 1985. *A construção social da realidade*. Tratado de sociologia do conhecimento. Petrópolis-RJ: Vozes.
- BRZENZINSKI, Iria. 1993. Formação de professores: formulação de uma concepção básica na trajetória do movimento das reformulações curriculares. Brasília: UNB. In: ANDRÉ, M. E. D. A. (org.). *Formação de professores no Brasil (1990-1998)*. Série Estado do conhecimento nº6. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002.
- BONNEWITZ, Patrice. 2003. *Primeiras lições sobre a sociologia de Pierre Bourdieu*. Trad. Lucy Magalhães. Petrópolis-RJ: Vozes.
- BOURDIEU, Pierre. 1996. *A Economia das trocas lingüísticas: o que falar quer dizer*. São Paulo: EDUSP.
- \_\_\_\_\_. 2004. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Trad. Mariza Corrêa. 5<sup>a</sup>ed. Campinas-SP: Papirus.
- BOURDIEU, Pierre (coord.). 2003. *A miséria do mundo*. Vários tradutores. 5<sup>a</sup>ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- \_\_\_\_\_. *O poder simbólico*. 1998. Trad. Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

- BRZENZINSKI, Iria, GARRIDO, Elza. 2002. Os trabalhos do GT formação de professores, da ANPed (1994-1998). In: ANDRÉ, M. E. D. A. (org.). *Formação de professores no Brasil (1990-1998)*. Série Estado do conhecimento nº6. Brasília: MEC/Inep/Comped.
- CAVACO, Maria Helena. 1995. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, Antonio (org). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora.
- CARVALHO, Anna M. P. de. 1992. Reformas nas licenciaturas: a necessidade de uma mudança de paradigma mais do que de uma mudança curricular. *Em Aberto. Brasília*, abr/jun., v. 12, nº54. p. 51-64.
- CATANI, Denice B. et al (orgs.) 1997. *Docência, memória e gênero: estudos sobre formação*. São Paulo: Escrituras.
- \_\_\_\_\_. 2001. A didática como iniciação: uma alternativa no processo de formação de professores. In: CASTRO, A. D. *Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média*. São Paulo: Pioneira.
- CHAKUR, Cilene R. de S. L. 2001. *Desenvolvimento profissional docente: contribuições de uma leitura piagetiana*. Araraquara- SP: JM Editora.
- CHARLOT, Bernard. 2005. Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed.
- CHARTIER, Roger. 1991. O mundo como representação. *Estudos Avançados*, jan-abril/, 11(5), p. 173-191.
- CRUZ, Lea da. 1991. Visões e Versões: a formação de professores. *Tecnologia Educacional*. Rio de Janeiro, jul/ago V. 20, nº 101, p. 64-69.
- CUNHA, Maria Isabel da. 1999. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. In: PASSOS, Ilma e CUNHA, M. Isabel da (orgs.). *Desmistificando a profissionalização docente*. Campinas – SP: Pairus.
- \_\_\_\_\_. 2005. *O bom professor e sua prática*. 17<sup>a</sup>ed. Campinas – SP: Papirus.
- DAMIS, Olga Teixeira. 2002. Formação pedagógica do profissional da educação no Brasil: uma perspectiva de análise. In: VEIGA, I. P. A. & AMARAL, Ana Lúcia (orgs.). *Formação de professores; políticas e debates*. Campinas – SP: Papirus.
- DUBET, François. 1997. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor. *Revista Brasileira de Educação*, mai-ago/set-dez, nº 5/6, p. 222-231.
- FOERSTE, Erineu. 1997. Universidade e formação de professores: um estudo sobre o fórum de licenciatura da UFG. In: ANDRÉ, M. E. D. A. (org.). *Formação de professores no Brasil (1990-1998)*. Série Estado do conhecimento nº6. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002.

GARCIA, Carlos Marcelo. 1997. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. Trabalho apresentado na XX Reunião Anual da ANPed; Caxambu. *Revista Brasileira de educação*, São Paulo, nº 9, p.51-75, Set/out/nov/dez. 1998.

GIMENO SACRISTÁN, J. 1999. *Poderes instáveis em educação*. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre-RS: Artes Médicas.

GIMENO SACRISTÁN, J. & PÉREZ GÓMEZ, A. I. 1998. Compreender e transformar o ensino. 4<sup>a</sup>ed. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre-RS: Artes Médicas.

GIOVANNI, L. M. e ONOFRE, E. C. 2004. *Perfil de professoras alfabetizadoras em formação: repercuções sobre concepção da profissão, projeto da formação e desempenho profissional docente*. In: Anais (resumos) Conferência Internacional de Sociología de la Educación: la responsabilidad social de la sociología de la educación frente a los movimientos sociales emergentes. Buenos Aires-Ar: UBA, (publicação de resumo em Cd-Rom).

HUBERMAN, Michael. 2000. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio (org.). *Vida de professores*. 2<sup>a</sup>ed. Porto: Porto Editora.

IMBERNÓN, Francisco. 2005. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 5<sup>a</sup> ed. São Paulo: Cortez.

INFORSATO, Edson do C. 2004. *A formação inicial dos professores e os saberes docentes: subsídios para um referencial de análise da prática docente em contexto complexo*. Anais do XII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE. Curitiba, ENDIPE.

LIMA, E. F. 2004. Formação de professores – passado, presente e futuro: o curso de pedagogia. In: MACIEL, L. S. B. & SHIGUNOV NETO, A. (Orgs.) *Formação de professores – passado, presente e futuro*. São Paulo: Cortez, p.15-34.

KOURGANOFF, Wladimir. 1990. *A face oculta da universidade*. Trad. Claudia Schilling e Fátima Murad. São Paulo: UNESP.

MARIN, A. J. 1996. Propondo um novo paradigma para formar professores a partir das dificuldades e necessidades históricas nessa área. In: REALLI, A. M. R. & MIZUKAMI, M. G. (Orgs.) *Formação de professores: tendências atuais*. São Carlos: EDUFSCar, p. 153-165.

MARTINS, L. Oliver. 1991. Didática: o educador se fazendo no processo, uma experiência metodológica. In: FAZENDA, Ivani C. A. et al. *Um desafio para a didática: experiências, vivências, pesquisas*. 2<sup>a</sup> ed. São Paulo: Loyola.

NÓVOA, Antonio (coord.). 1992. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

\_\_\_\_\_. 2000. *Vida de professores*. 2<sup>a</sup>ed. Porto: Porto Editora.

- \_\_\_\_\_. 1995. *Do mestre-escola ao professor do ensino primário. Subsídios para a história da profissão docente em Portugal (séculos XVI- XX)*. Lisboa: ISEF.
- \_\_\_\_\_. 1998. *Histoire & comparaison*. Lisboa : EDUCA.
- PAQUAY, Léopold & WAGNER, Marie- Cécile. 2001. Competências profissionais privilegiadas nos estágios e na videoformação. In: PAQUAY, Léopold et al. *Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?* Trad. Fátima Murad e Eunice Gruman. 2<sup>a</sup>ed. rev. Porto Alegre: Artmed.
- PEREIRA, Gilson R. de M. 2001. *Servidão ambígua: valores e condições do magistério*. São Paulo: Escrituras.
- PERRENOUD, Philippe. 1993. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional.
- PERRENOUD, Philippe et al. 2001. Fecundas incertezas ou como formar professores antes de ter todas as respostas. In: PAQUAY, Léopold et al. *Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?* Trad. Fátima Murad e Eunice Gruman. 2<sup>a</sup>ed. rev. Porto Alegre: Artmed.
- PIMENTA, Selma Garrido. 1999. *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez.
- \_\_\_\_\_, e GHEDIN, Evandro (orgs.). 2002. *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez.
- PIMENTA, S. G. & ANASTASIOU, L. das G. C. 2002. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez.
- SCHEFFLER, Israel. 1974. *A linguagem da educação*. Trad. Balthazar Barbosa Filho. São Paulo: FEUSP.
- SIMÕES, R. H. S. & CARVALHO, J. M. 2002. Formação inicial de professores: uma análise dos artigos publicados em periódicos nacionais. In: ANDRÉ, M. E. D. A. (org.). *Formação de professores no Brasil (1990-1998)*. Série Estado do conhecimento nº6. Brasília: MEC/Inep/Comped.
- TANURI, L. M. 2000. História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, nº 14, p.61-88, Maio/jun/jul/ago.

TARDIF, Maurice & RAYMOND, Danielle. 2000. Saberes tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Revista Sociedade e Educação*, Dez, nº 73, p. 209- 244.

TARDIF, Maurice & GAUTHIER Clermont. 2001. O professor como ator racional; que racionalidade, que saber, que julgamento? In: PAQUAY, Léopold et al. *Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?* Trad. Fátima Murad e Eunice Gruman. 2<sup>a</sup>ed. rev. Porto Alegre: Artmed.

TARDIF, Maurice. 2003. *Saberes docentes e formação profissional*. Trad. Francisco Pereira. 3<sup>a</sup> ed. Petrópolis-RJ: Vozes.

\_\_\_\_\_, 2000. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, Jan-Abr/, nº13, p. 5-21.

VEIGA, Ilma P.A. (org). 1998. *Caminhos da profissionalização do magistério*. Campinas: Papirus.

VICENTINI, P. P. 2005. A profissão docente no Brasil: sindicalização e movimentos. In: STEPHANOU, Maria & BASTOS, M. H. C. (ORGs.). *Histórias e memórias da educação no Brasil*. Vol.III–SéculoXX. Petrópolis,RJ: Vozes.

ZEICHNER, K. M. 1997. Tendências da pesquisa sobre formação de professores nos Estados Unidos. Trabalho apresentado na XX Reunião Anual da ANPed; Caxambu, setembro. *Revista Brasileira de educação*, São Paulo, nº 9, p.76-87, Set/out/nov/dez. 1998.

## **ANEXO 1**

## **QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS CONCLUINTES DOS CURSOS DE LICENCIATURA**

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

**PESQUISADORA:** Benise de Nazaré dos Reis Souto

Caro(a) formando(a), os dados deste questionário serão usados exclusivamente na pesquisa que estou realizando sobre a formação de professores e em nenhuma hipótese serão utilizados para outros fins. Agradeço antecipadamente a sua preciosa colaboração.

## **Identificação:**

Curso: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_ Turno: \_\_\_\_\_ Ano de ingresso: \_\_\_\_\_

Idade \_\_\_\_ anos. Sexo ( ) M ( ) F

- a) ( ) Ainda não é professor
  - b) ( ) É professor com até 2 anos de profissão
  - c) ( ) É professor com mais de 2 anos de profissão

Quando a resposta for **b** ou **c** indique a disciplina e a série que leciona

Fez Magistério? ( ) sim ( ) não

Fez outra Graduação? ( ) sim ( ) não

Qual: \_\_\_\_\_

Exerce outra profissão? ( ) sim ( ) não

Qual: \_\_\_\_\_

Já exerceu outra profissão? ( ) sim

Qual: \_\_\_\_\_

1) O que levou você a escolher este curso?

- 2) Para você, o que significa ser professor?
  - 3) Quais eram as suas expectativas ao entrar no curso de graduação? Elas foram contempladas?
  - 4) Relacione as disciplinas da graduação que foram marcantes na sua formação profissional. Justifique.
  - 5) Na sua opinião, o que representam as disciplinas pedagógicas no curso que você está concluindo?
  - 6) Das questões abordadas na disciplina Didática, destaque as que você considerou mais relevantes para sua formação profissional?
  - 7) Dentre as atividades acadêmicas desenvolvidas durante o curso (dentro e fora da sala de aula), quais as que mais se destacaram? Por quê?
  - 8) Quais eram as suas expectativas em relação à disciplina Didática? Elas foram satisfeitas?
  - 9) Como foi para você a experiência da prática de ensino (estágio supervisionado)?
  - 10) Para você, o que significa ensinar bem?
  - 11) A maneira de atuar dos professores do curso de graduação que você está concluindo influenciou na sua formação? De que forma?
  - 12) Aponte aspectos positivos e negativos do curso que você está concluindo.

## ANEXO 2

### **ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS DE DIDÁTICA**

**Pontifícia Universidade Católica de São Paulo**

**Programa de Estudos Pós-graduados em Educação, História, Política, Sociedade**

**Pesquisadora: Benise de Nazaré dos Reis Souto**

**Orientadora: Paula Perin Vicentini**

1- Fale um pouco sobre você, sobre sua formação e carreira profissional.

- Nome, idade, estado civil, instituição em que se formou, cursos realizados, trajetória e experiência profissional, tempo de atuação.

2- Falar sobre o que é trabalhar com a disciplina Didática.

- Tempo que trabalha, em que cursos, programa da disciplina, bibliografia, atividades, etc.

3- Fale sobre o perfil profissional que a instituição busca formar.

4- Na sua opinião, como os graduandos vêem o magistério?

5- Fale sobre ser professor e formar professor.

6- Fale sobre a imagem que, em sua opinião, os alunos têm do curso de licenciatura.

7- Como você avalia o curso em que atua?

- Pontos positivos e negativos.