

NAYARA DE FREITAS FARIA

**O APRENDIZADO PROFISSIONAL DA DOCÊNCIA DE “BONS
FORMADORES”**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

VIÇOSA
MINAS GERAIS - BRASIL
2017

NAYARA DE FREITAS FARIA

**O APRENDIZADO PROFISSIONAL DA DOCÊNCIA DE “BONS
FORMADORES”**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

APROVADA:08 de fevereiro de 2017.

Alvanize Valente Fernandes Ferenc

Célia Maria Fernandes Nunes

Ana Cláudia Lopes Chequer Saraiva
(Orientadora)

Dedico este trabalho a Deus, aos meus pais e irmão – fontes inesgotáveis de amor – a quem devo o que eu tenho de melhor.

AGRADECIMENTOS

“É saber sonhar/ E então fazer valer a pena cada verso/ Daquele poema sobre acreditar. / Não é sobre chegar no topo do mundo/ Saber que venceu./ É sobre escalar e sentir que o caminho te fortaleceu”.

Ana Vilela

Agradeço primeiramente a Deus, por providenciar todas as minhas necessidades do início ao fim dessa etapa formativa.

À Dra. Ana Cláudia Lopes Chequer Saraiva, pela confiança, orientação, amizade e aprendizado.

Às Professoras da Banca de Qualificação, Rita de Cássia Alcântara Braúna e Silvana Cláudia dos Santos, por contribuírem para a melhoria da pesquisa.

Às Professoras Alvanize Valente Fernandes Ferenc e Célia Maria Fernandes Nunes, pela participação na defesa da dissertação.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFV e seus professores, pela oportunidade de vivenciar essa experiência e pelo aprendizado.

À secretária do Programa, Eliane Cristina Pinto, pela disponibilidade e orientações.

Aos secretários do Departamento de Educação, pela generosidade e carinho.

À CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), pelo apoio financeiro.

Aos participantes da pesquisa, pela confiança e por compartilharem suas experiências.

A todos os professores que buscam contribuir para o desenvolvimento humano dos indivíduos e social do país: “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela, tão pouco a sociedade muda” (Paulo Freire).

Aos meus pais, Dalmo e Gorete, por me educarem e serem eternos exemplos de seres humanos a orientar minha trajetória de vida pessoal e profissional: Se fui capaz de ver mais longe é porque estava sobre os ombros de gigantes. (Isaac Newton).

Ao meu irmão, Bruno, por ser meu amigo, por me incentivar e ajudar com as referências bibliográficas dessa dissertação.

Ao meu namorado, Leonardo, por entender meus momentos de ausência, por me ajudar a ter força e não esmorecer.

Aos queridos familiares que torceram por mim.

Às amigas-irmãs, Jéssika, Aline Trece e Elza, por estarem sempre dispostas a me ouvirem e ajudarem, principalmente, nos dias mais difíceis.

Aos colegas do mestrado pela companhia agradável. Especialmente, à Sabrina, Ana Elisa e Renata, pela parceria e dificuldades compartilhadas.

SUMÁRIO

LISTA DE QUADROS.....	vii
RESUMO.....	viii
ABSTRACT.....	x
1 INTRODUÇÃO.....	1
2 OS “BONS FORMADORES” DE FUTUROS PROFESSORES E SEU APRENDIZADO PROFISSIONAL DA DOCÊNCIA	7
2.1 A docência no contexto universitário: formação e atuação profissional	7
2.2 Os cenários das pesquisas educacionais sobre o aprendizado profissional e os saberes da docência.....	14
2.3 Dimensões do “bom professor”	25
3 O PERCURSO METODOLÓGICO.....	32
3.1 Abordagem Metodológica.....	32
3.2 Campo de estudo e delimitação da amostra.....	32
3.2.1 Seleção da primeira amostra.....	35
3.2.2 Seleção da segunda amostra.....	36
3.3 Instrumentos de coleta de dados e Procedimentos de análise.....	37
3.3.1 Questionário: indicação dos bons professores pelos egressos dos cursos de licenciatura.....	37
3.3.2 Currículo Lattes dos bons professores.....	39
3.3.3 Entrevista semiestruturada e análise de conteúdo.....	40
4 O PROCESSO DE APRENDIZADO PROFISSIONAL DA DOCÊNCIA DE “BONS FORMADORES”	44
4.1 Os “bons formadores” na perspectiva dos estudantes dos cursos de licenciatura em pedagogia, biologia e matemática: formação acadêmica e atuação profissional.....	44
4.2 O aprendizado profissional de “bons formadores”: contextos, interlocutores, espaços socioeducativos e saberes.....	49
4.2.1 O aprendizado profissional da docência anterior e/ou concomitante ao curso de licenciatura.....	49
4.2.2 O curso de bacharelado e/ou licenciatura como espaços socioeducativos de formação docente.....	58

4.2.3 O aprendizado profissional no exercício da docência: investimentos na formação.....	66
4.3 A docência nos cursos de licenciatura na ótica dos “bons formadores”	78
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	93
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	95
APÊNDICES.....	106

LISTA DE QUADROS

Quadro I - Conhecimentos, saberes e competências necessárias à docência.....	21
Quadro II - Qualidades pessoais e profissionais indispensáveis ao bom professor.....	28
Quadro III - “Bons formadores” indicados pelos estudantes dos cursos de Pedagogia, Biologia e Matemática e as frequências absoluta (FA) e relativa (FR) de cada um deles.....	39
Quadro IV - Exemplo da realização do procedimento de análise de conteúdo	42
Quadro V - Formação acadêmica e atuação profissional dos “bons formadores”	44

RESUMO

FARIA, Nayara de Freitas, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, fevereiro de 2017. **O aprendizado profissional da docência de “bons formadores”**. Orientadora: Ana Cláudia Lopes Chequer Saraiva.

No processo de desenvolvimento profissional do professor a formação inicial é uma etapa significativa na construção da identidade docente, uma vez que se constitui como sendo a primeira etapa institucionalizada de formação docente. Porém, vários estudos já foram realizados sobre os cursos de licenciatura e sua função na formação dos professores para a Educação Básica, e os dados disponíveis registram que o cenário geral não é muito animador. Em virtude dos desafios, necessidades e novas exigências impostas à formação de futuros professores, torna-se fundamental investigar os formadores que atuam nos referidos cursos, uma vez que esses profissionais ocupam um lugar de destaque, “figura-chave”, no processo de profissionalização de futuros professores que atuarão na Educação Básica. Nesse sentido, este estudo buscou compreender o processo de aprendizagem profissional da docência de formadores que atuam em cursos de licenciatura reconhecidos como “bons professores” por seus ex-alunos. Especificamente, procurou-se identificar as experiências, os interlocutores, contextos e espaços socioeducativos significativos em suas trajetórias de formação; analisar quais são os seus saberes, como são construídos e mobilizados; e compreender as suas concepções sobre a docência. A pesquisa norteou-se metodologicamente pela abordagem qualitativa e teve como instrumentos de coletas de dados o questionário, o currículo lattes e a entrevista. Os procedimentos de análises utilizados foram análise estatística descritiva, análise documental e análise de conteúdo. Identificamos nos relatos dos “bons formadores” experiências, interlocutores, contextos significativos e saberes construídos e mobilizados em espaços socioeducativos vivenciados antes, durante e após a sua formação profissional, os quais nos permitiram inferir que o aprendizado profissional daqueles se desenvolve na intrínseca relação entre trajetória pessoal e profissional. As considerações do estudo apontaram para o conceito de formação como um *continuum* que compreende o aprendizado da docência como um desenvolvimento profissional ao longo da vida e o professor como agente desse processo. Nesse sentido, os princípios que orientam o aprendizado profissional da docência de “bons

formadores” correspondem aos mesmos evidenciados pela literatura científica como sendo ideais aos professores no contexto da sociedade contemporânea.

ABSTRACT

FARIA, Nayara de Freitas, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, February, 2017. **The professional learning of the teaching of “good trainers”**. Advisor: Ana Cláudia Lopes Chequer Saraiva.

In the process of professional development of the teacher, initial training is a significant step in the construction of the teaching identity, since through it, future teachers are introduced to the principles, knowledge and skills of the teaching profession. However, several studies have already been carried out on undergraduate courses and their role in the training of teachers for Basic Education and the available data show that the general setting in which they meet is not very encouraging. Due to these challenges, needs and new requirements imposed on the training of future teachers, it is fundamental to investigate the trainers who work in these courses, since these professionals occupy a prominent place, "key figure", in the professionalization process of future teachers who will work in Basic Education. In this sense, this study sought to understand the process of professional learning of the teaching of trainers who work in undergraduate courses recognized as "good teachers" by their former students. Specifically identify the significant experiences, interlocutors, contexts and socio-educational spaces in their training trajectories; to analyze what are their knowledges, how they are constructed and mobilized; and understand their conceptions about teaching. The research was methodologically guided by the qualitative approach and had as instruments of data collection the questionnaire, the curriculum lattes and the interview. The analysis procedures used were descriptive statistical analysis, document analysis and content analysis. We identify in the reports of the "good trainers" experiences, interlocutors, significant contexts and knowledge built and mobilized in socio-educational spaces experienced before, during and after their professional formation which allowed us to infer that their professional learning develops in the intrinsic relation between personal and professional trajectory. The study's considerations pointed to the concept of formation as a *continuum* that includes teaching as a lifelong professional development and the teacher as agent of this process. In this sense, the principles that guide the professional learning of the teaching of good trainers correspond to the same evidenced by the scientific literature as being ideal for teachers in the context of contemporary society.

1 INTRODUÇÃO

Na construção de um trabalho científico, a solidão e a parceria alimentam uma a outra. É necessário aprender a construir a nossa própria solidão, uma solidão acompanhada, com os suportes necessários para evoluir. O exercício de “objetivação” é contínuo, num processo intenso de conversa entre objetividade e subjetividade, onde o resultado será sempre provisório (COSTA, 2010, p. 11).

A educação vem assumindo uma importância cada vez maior no processo de formação pessoal e profissional dos indivíduos, pois é por meio de ações intersubjetivas que estes se apropriam dos conhecimentos necessários ao seu processo de socialização, ao exercício da cidadania e à formação para o trabalho. Nesse sentido, referir aos processos educacionais implica no reconhecimento do contexto institucional em que esses se efetivam, e, sobretudo, no reconhecimento das ações empreendidas por seus formadores, ou seja, o que mediam, como mediam e para que mediam, uma vez que é através dos outros que nos tornamos nós mesmos (VYGOTSKY, 1991).

A ação educativa tem por finalidade a humanização dos indivíduos através da socialização dos elementos culturais acumulados historicamente. Em face deste desafio a escola assume várias funções, como a função pedagógica de selecionar e identificar, dentre os conhecimentos originários de vários saberes, quais os necessários e indispensáveis a serem transmitidos e, conseqüentemente, assimilados; a função social e política que envolve a formação crítica dos sujeitos para o exercício consciente de sua cidadania; e a função de preparação para o trabalho.

Considerar que a ação educativa se efetiva na escola através do ensino exige reconhecer que o professor, profissional cujas ações não se limitam à transmissão do conhecimento, mas envolvem várias funções, entre elas, a de criar possibilidades para a construção do conhecimento pelo próprio aluno, tem um papel central na condução daquelas (FREIRE, 2016). Nesse sentido, a formação docente é uma peça angular da qualidade do sistema educativo, posto que não é um processo que acaba nos professores.

Segundo Nóvoa (2001), a formação docente é um processo alicerçado na vida, nas experiências, no passado, num processo de ir, durante a construção de projetos, de forma que o aprender contínuo torna-se essencial à profissão.

No processo de desenvolvimento profissional do professor a formação inicial é uma etapa significativa na construção da identidade docente, uma vez que se constitui como sendo a primeira etapa institucionalizada de formação docente.

Vários estudos já foram realizados sobre os cursos de licenciatura e sua função na formação dos professores para a Educação Básica, e os dados disponíveis registram que o cenário geral em que aqueles se encontram não é muito animador (GATTI, BARRETTO & ANDRÉ, 2011; PEREIRA, 2011; LIBÂNEO, 2010; GATTI & BARRETTO, 2009; FREITAS, 2007).

Pesquisas realizadas por Ferreira e Saraiva (2010), Faria e Saraiva (2012) e Oliveira e Saraiva (2013), por sua vez, explicitam a insatisfação de licenciandos em relação aos cursos de licenciatura de Instituições Federais de Ensino Superior mineiras. Vários aspectos são evidenciados, dentre os quais, podemos destacar a configuração curricular dos programas desses cursos, na qual prevalece a relação linear entre as disciplinas pedagógicas e específicas; a dissociação entre teoria e prática na aquisição dos saberes docentes; as disciplinas planejadas e ministradas pelos docentes que não são direcionadas para as demandas da realidade da Educação Básica; a supervalorização das atividades de pesquisa pelos professores em relação às de ensino e extensão; burocratização dos estágios supervisionados, dentre outras. Leite (2007) corrobora essa afirmação ao explicitar que os programas de ensino das diferentes disciplinas dos cursos de licenciatura estão, de um modo geral, ainda desarticulados da prática e da realidade das escolas, e fundamentados no modelo da racionalidade técnica. Neste modelo, a formação docente se limita à aquisição de técnicas a serem aplicadas na prática desconsiderando as características contextuais desta, tais como complexidade, incerteza, instabilidade, singularidade e conflito de valores (GÓMEZ, 1995).

Apontando caminhos para a superação do referido modelo de formação docente, Leite (2007) afirma a necessidade de que seja propiciada aos professores uma formação que vá ao encontro do modelo da racionalidade prática. Nesse sentido, os cursos de licenciatura para além da preparação técnica deverão também potencializar os futuros professores da Educação Básica a tornarem-se agentes produtores de conhecimento através da reflexão de sua prática.

Consideramos que existe uma relação entre a formação inicial de futuros professores da Educação Básica e a formação/atuação do formador que atua nos cursos de licenciatura. Nesse sentido, defendemos que, para oferecer uma formação

aos futuros professores nos cursos de licenciatura que avance em direção ao modelo da racionalidade prática, os formadores que atuam nos referidos cursos devem ter uma formação/atuação condizente com este modelo tornando-se, assim, referênciaprofissional para os professores que se propõem a formar. Portanto, fomos mobilizados a pesquisar sobre o aprendizado profissional da docência dos formadores que atuam nos cursos de licenciatura.

Compartilhando desse entendimento um estado da arte desenvolvido por Vaillant (2003) apresentou estudos já realizados em países da América Latina e Caribe sobre o formador que atua nos cursos de licenciatura. O estudo se propôs a descrever sobre as políticas e estratégias já realizadas nesses países em relação aos formadores que atuam em cursos de licenciatura e sua profissionalização a partir de 1990. Nesse sentido, Vaillant definiu o conceito de formador, descreveu e analisou os problemas e desafios enfrentados pelos formadores que atuam nos cursos de licenciatura, além disso, apresentou os conhecimentos necessários a sua formação e atuação, bem como propôs alguns caminhos para a definição de políticas públicas direcionadas a capacitação desses profissionais.

Ao se referir ao formador que atua em cursos de licenciatura, a autora afirmou que este não é um profissional que apenas ensina o que sabe, mas um profissional mediador que busca, no decorrer de sua prática pedagógica, facilitar o aprendizado dos seus alunos e capacitá-los através de recursos e conhecimentos com vista a sua formação e atuação como futuros docentes. Portanto, o formador que atua nos cursos de licenciatura “deve demonstrar coerência entre discurso e prática, deve assumir pessoalmente os valores que pretende transmitir; deve vivenciar o compromisso com a profissão” (VAILLANT, 2003, p. 22).

Vaillant (2003) sugere ainda que existe uma correlação entre a qualidade do ensino ofertado nos cursos de licenciatura, a formação/atuação profissional dos formadores, ao afirmar que o objetivo principal da formação inicial “há de ser ensinar a competência de classe ou conhecimento do ofício, de forma que os professores sejam indivíduos capazes de ensinar” (MCNAMARAR & DESFORGES, 1990 apud VAILLANT, 2003, p. 23). Nesse sentido, compreende-se que existem determinadas habilidades, saberes e atitudes que são próprios ao exercício profissional dos docentes formadores e que os diferem dos demais docentes do Ensino Superior. Partindo dessa constatação deparamo-nos com uma questão que se refere a como os docentes universitários aprendem a ser formadores, considerando

que não há uma política de formação direcionada para a capacitação de professores universitários para atuarem no ensino e sim na pesquisa. Convém destacarmos, compartilhando do pensamento de Costa (2010), que, embora a formação do pesquisador seja importante aos docentes do Ensino Superior, esta, por si só, não contempla as especificidades dessa profissão, que tem como característica principal o ensino e não a pesquisa.

Pimenta e Anastasiou (2002), ao problematizarem sobre a constituição da identidade docente no Ensino Superior, argumentam que um grande contingente de professores universitários são pesquisadores de vários campos de conhecimento. Estes se inserem no magistério passando a atuar no ensino como consequência natural das atividades de pesquisa que já realizam, e vêm munidos de um acervo de conhecimentos de suas respectivas áreas de pesquisa e atuação profissional, sem nunca terem refletido sobre o que significa ser professor. Entretanto, trazem consigo inúmeras e variadas experiências, que são decorrentes de suas aquisições como alunos, tendo diferentes professores ao longo de suas vidas como modelos ou referenciais de conduta.

Em se tratando de formadores cujas ações têm por finalidade capacitar novos docentes em cursos de licenciatura para atuarem na Educação Básica, as constatações apresentadas pelas autoras tornam-se ainda mais agravantes. Autores que trazem como objeto de estudo os formadores que atuam em cursos de licenciatura afirmam que este se trata de um tema ainda pouco explorado por pesquisadores e que necessita ser investigado (VAILLANT, 2003; MIZUKAMI, 2005-2006; COSTA, 2010). A fim de buscarmos maiores subsídios sobre essa constatação realizamos uma busca no sentido de verificar quais são as pesquisas já concluídas sobre os formadores. Consultando a fonte de dados do Banco de Tese da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no período de 2010 até a presente data¹, foi possível identificar, através da ‘busca básica’² pelo descritor “formação do docente formador”, que do total de 42 pesquisas encontradas, apenas onze delas apresentam como objeto de estudo o docente formador que atua em cursos de licenciatura, perfazendo 26% do total das pesquisas encontradas (ARANTES, 2011; BELO, 2012; COSTA, 2010; FERREIRA, 2011; GONÇALVES, 2011; LENZ, 2010; MAGALINI, 2011; NUNES, 2011; OLIVEIRA, 2011; SALES, 2011; SILVA,

¹<http://bancodeteses.capes.gov.br/> Acesso em: 15 abr. 2015.

² Termo utilizado pelo site como opção para a busca das dissertações e teses disponibilizadas.

2009). Portanto, esses dados justificam a necessidade de ampliação no campo científico das pesquisas que abordem essa temática.

Pesquisas realizadas sobre os formadores que atuam em cursos de licenciatura fazem um diagnóstico do contexto de formação dos mesmos e dos saberes constitutivos da sua prática docente. Ao aprofundarmos nas análises desses estudos verificamos que esses apontam para a ausência de formação pedagógica por parte daqueles e uma urgente necessidade de investimentos em sua formação continuada. Essa observação tem sido recorrente também em outros estudos realizados no campo da formação docente. Trata-se de verificar carências e necessidades de investimentos na formação docente. Por outro lado, somam-se a esses estudos as pesquisas cujo interesse de investigação direciona-se em outra perspectiva, que é a de caracterizar os formadores reconhecidos e referendados por seus alunos ou pares como bons professores. Profissionais do ensino que possuem saberes construídos na experiência, à luz de teorias, reflexões e com base no diálogo com outros saberes que lhes tenham permitido desenvolver um modo de saber, agir e fazer na profissão os quais fazem com que sejam considerados referências na formação de futuros professores (GIL, 2006; CUNHA, 1988; SCHWARTZ E BITTENCOURT, 2012; PACHANE, 2012; SALES, 2012).

Buscando uma interface com essas pesquisas e partindo do questionamento a respeito de como os formadores que atuam em cursos de licenciatura aprendem a docência - considerando que não há uma política de formação direcionada para a capacitação de professores universitários para atuarem no ensino e sim na pesquisa - o objetivo desta pesquisa foi compreender o processo de aprendizagem profissional da docência de formadores que atuam em cursos de licenciatura reconhecidos como “bons professores” por seus ex-alunos. Especificamente, buscamos identificar as experiências, os interlocutores, contextos e espaços socioeducativos significativos em suas trajetórias de formação; analisar quais são os seus saberes, como são construídos e mobilizados; e compreender as suas concepções sobre a docência.

Para a descrição pormenorizada deste estudo, no capítulo dois apresentaremos a revisão de literatura organizada em três tópicos. No primeiro tópico, caracterizaremos a universidade pública em contextos histórico-sociais específicos; discutiremos sobre a formação que os professores do Ensino Superior recebem na pós-graduação *stricto sensu* e a atividade que estes priorizam no seu contexto de atuação profissional; e apresentaremos o conceito de formador. A seguir, no segundo

tópico, apresentaremos o cenário educacional das pesquisas sobre o aprendizado profissional da docência baseadas no paradigma de investigação positivista processo-produto e no paradigma interpretativo do pensamento ou conhecimento do professor, os quais dão suporte, respectivamente, ao modelo da racionalidade técnica e ao modelo da racionalidade prático-reflexiva; relacionaremos as ideias desses dois modelos ao conceito de formação docente; também, abordaremos os saberes da base de conhecimento do professor. Por fim, no terceiro tópico, estabeleceremos um diálogo com as pesquisas desenvolvidas sobre o bom professor a partir dos seus objetivos e principais resultados.

No capítulo três descreveremos a metodologia, indicando os fundamentos da abordagem metodológica qualitativa como orientadores da pesquisa e a descrição dos sujeitos entrevistados, “bons formadores” dos cursos de licenciatura em Pedagogia, Biologia e Matemática. Além disso, serão explicitadas as etapas e os procedimentos de coleta e análise dos dados que possibilitaram à pesquisadora identificar quem são esses professores para, posteriormente, entrevistá-los.

O capítulo quatro é composto por três tópicos. No primeiro deles, apresentamos quem são os bons professores formadores dos respectivos cursos na escolha dos estudantes universitários, considerando a formação e atuação profissional daqueles. No segundo tópico responderemos ao objetivo de identificar os contextos, interlocutores, espaços socioeducativos e saberes constitutivos do aprendizado profissional de “bons formadores”. No terceiro tópico traremos elementos elucidativos da docência nos cursos de licenciatura na ótica dos “bons formadores”.

Por fim, no capítulo cinco apresentaremos as considerações finais evidenciando os objetivos da pesquisa, a síntese dos seus resultados e os possíveis apontamentos da pesquisa para futuros estudos sobre o aprendizado profissional da docência.

2 OS “BONS FORMADORES” DE FUTUROS PROFESSORES E SEU APRENDIZADO PROFISSIONAL DA DOCÊNCIA

Para a construção da revisão de literatura desta pesquisa nos orientamos pelo nosso objeto de estudo – o aprendizado profissional da docência de “bons formadores”. Nesse sentido, organizamos este capítulo em três tópicos. No primeiro, contextualizaremos a universidade como um campo de formação e trabalho dos docentes do Ensino Superior, e, além disso, definiremos o conceito de formador. A seguir, no segundo tópico, discorreremos sobre os cenários das pesquisas sobre o aprendizado profissional e os saberes da docência. Por fim, no terceiro tópico, exporemos os estudos empíricos sobre o “bom formador”.

2.1 A docência no contexto universitário: formação e atuação profissional

A discussão sobre o aprendizado profissional dos professores do Ensino Superior não pode estar desarticulada da compreensão do contexto em que se insere a Universidade pública em momentos histórico-sociais específicos, tendo em vista que esse espaço de formação e atuação profissional influencia o aprendizado docente.

Fazendo um breve histórico das transformações ocorridas, no Brasil, na universidade pública, nos últimos tempos, sobretudo marcada pelo advento da globalização, Chauí (2003) traz considerações sobre a universidade moderna, que se legitimou como uma instituição social caracterizada por sua autonomia e que, por sua vez, conferia à instituição a principal função de produzir o conhecimento científico e solucionar os problemas da realidade social e política. Com a Reforma do Estado, realizada no último ano do governo republicano, a educação se tornou um Setor de Serviços não exclusivo do Estado e a universidade deixou de ser uma instituição social e se transformou em uma organização social. Com essa nova configuração a universidade passou a ser regida pelas ideias de gestão, de planejamento, de previsão, controle e êxito, perdendo sua autonomia e se submetendo às exigências da sociedade contemporânea. Em outras palavras, a universidade, como uma instituição social tinha a sociedade como seu princípio e sua referência normativa e valorativa, e como organização tem apenas a si mesma como referência, num processo de competição com outras que fixaram os mesmos objetivos particulares.

Castanho (2000), referindo-se também à universidade, argumenta que esta se caracteriza em dois modelos abrangentes que sendo eles “democrático-nacional-participativo” e “neoliberal-globalista-plurimodal”. Esse segundo modelo substitui o primeiro no período da Reforma Universitária com a execução da Lei nº 5.540 de 1968 e da LDB, nº 9.394 de 1996. Assim, Castanhonos ajuda a compreender o significado do modelo atual de universidade denominado “neoliberal-globalista-plurimodal:

[...] neoliberal porque passa a se definir como um espaço onde o indivíduo busca instrumentos para o seu sucesso na sociedade e não onde a sociedade habilita indivíduos para o seu serviço. Ela é também globalista, porque é o mundo que importa, não mais a nação; porque é a cultura global, não as particularidades diferenciais, que deve estar na sua pauta; porque sua pesquisa já não é voltada para o homem concreto que vive nas suas cercanias, mas para a informação acessível na grande rede de computadores interligada planetariamente. [...] Seu figurino já não é o de uma instituição pluridisciplinar onde se cultiva o saber pela pesquisa, a formação pelo ensino e o serviço pela extensão. Agora, a universidade passa a ser plurimodal, ou seja, como Proteu, ela assume mil formas, tantas quantas as necessidades do mercado e da integração dos mercados exigem (CASTANHO, 2000, p. 36).

Portanto, no Brasil, onde a sociedade é regida pelo modelo político e econômico neoliberal, a universidade contemporânea perde cada vez mais o seu engajamento com os problemas da realidade social e política. Regulada pelo Estado avaliador e descentralizador, essa instituição de ensino vem se configurando como uma empresa orientada pela ideologia capitalista ou pela lógica de mercado, marcada pelo produtivismo, pela competitividade, concorrência, pelas corporações, privatizações e pela eficácia, com menor custo em menor tempo. Em outras palavras, ao depender de instâncias privadas para garantir o seu investimento financeiro, a universidade torna-se subordinada aos interesses do capital acima dos interesses sociais (COSTA, 2010).

Akkari (2011, p. 99) corrobora esse entendimento ao afirmar que “[...] a educação contemporânea foi conquistada pelas empresas e modelos empresariais”. Acrescenta que isso ocorre, no Brasil, principalmente, a partir do final dos anos de 1980 e início dos anos 1990 com as políticas de internacionalização da educação, que estabeleceram um padrão educacional para todo o sistema de ensino, objetivando maior eficácia e qualidade na educação.

Segundo Mancebo (2007), esse modelo de universidade pública reflete na prática e na organização do trabalho docente em, pelo menos, três aspectos intimamente relacionados, a considerar: precarização do trabalho, flexibilização de tarefas, uma nova relação que se estabelece com o tempo de trabalho. A precarização do trabalho nas universidades públicas é causa do enxugamento orçamentário, que se apresenta de várias formas, entre elas, através da contratação de professores substitutos. Embora esta seja uma saída econômica para o sustento das universidades, gera efeitos problemáticos para a vivência e a conduta de todos aqueles que trabalham nas instituições de ensino superior, tais como intensificação do regime de trabalho, aumento do sofrimento subjetivo, neutralização da mobilização coletiva e aprofundamento do individualismo. A flexibilização de tarefas diz respeito às novas funções desempenhadas pelo professor.

Ele agora é responsável não apenas pela sala de aula e pelo desenvolvimento de sua pesquisa, mas por um crescente número de tarefas, como o preenchimento de inúmeros relatórios e formulários, a emissão de pareceres, a captação de recursos para viabilizar seu trabalho e até para o bom funcionamento da universidade (MANCEBO, 2007, p. 77).

A nova relação que é estabelecida com o tempo pode ser verificada não só como a aceleração da produção docente, mas, também, como o prolongamento do tempo que o professor despende com o trabalho. Partindo dessas considerações, a autora analisa que apesar da conjuntura da sociedade atual ter desenhado na universidade pública uma nova organização de trabalho do professor essa conjuntura “não conseguiu tornar inócuo seu encanto, enquanto lugar de encontros e trocas, lugar de estar e pensar com um outro e enquanto lugar de criação” (MANCEBO, 2007, p. 79).

Frente às transformações da sociedade contemporânea que reflete na construção de um novo cotidiano de trabalho nas universidades públicas brasileiras, segundo Costa (2010, p. 15) “os saberes e práticas dos professores universitários precisam ser questionados e torna-se importante discutir as especificidades do seu trabalho como docente e os mecanismos de formação dos professores para esse nível de ensino”. Sugere, ainda, que os documentos oficiais, as pesquisas e estudos coloquem em pauta a complexidade da docência nesse nível de ensino, tal qual ela é enfatizada para os outros níveis.

Diante das considerações apresentadas e concordando com a autora supracitada, torna-se relevante fazermos um questionamento sobre quem são os professores do magistério superior. Para tanto, iremos refletir sobre qual formação eles recebem e quais atividades eles priorizam no seu contexto de trabalho.

Desde 1930, com a criação das primeiras universidades no Brasil, foram desenvolvidas ações governamentais para exigir uma formação profissional específica para a docência no Ensino Superior. Porém, somente em 1965 houve, de fato, a implantação dessa exigência, por meio da pós-graduação *lato sensue stricto sensu*. A primeira se refere a cursos destinados ao domínio científico e técnico de uma área limitada do saber ou profissão. A segunda se define em dois níveis, mestrado e doutorado, e se refere a cursos necessários à realização dos fins essenciais da universidade (desenvolvimento da ciência e tecnologia) (GIL, 2006).

Nesse sentido, com a criação da pós-graduação, “[...] a obtenção de graus de mestre e de doutor logo se tornou requisito para acesso aos cargos de carreira nas universidades públicas” (GIL, 2006, p. 19), sobretudo, a partir de 1968 com a Lei nº 5.540 que instituiu a Reforma Universitária. Após o referido marco legal, a LDB, nº 9.394/1996 estabelece, em seu art. 66, que “[...] a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. Em seu art. 52, acrescenta “[...] que as universidades deverão apresentar um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado e um terço do corpo docente em regime de tempo integral” (GIL, 2006, p. 19-20). E ainda, segundo Masetto (1998) essa LDB que ainda rege o Ensino Superior apresenta para a pós-graduação duas responsabilidades: a formação do pesquisador e a formação do docente de 3º grau, porém, a ênfase é dada à primeira, ou seja, ao desenvolvimento de uma área específica do conhecimento. Nesse sentido, a capacitação pedagógica e política não tem o mesmo incentivo.

Conforme afirma Costa (2010, p. 18), podemos perceber que “[...] a pós-graduação *stricto-sensu*, vem se tornando a principal instância para a formação desses docentes e um critério para a admissão na docência superior nas universidades”. Porém, apesar desse respaldo legal quanto à exigência de formação docente para o acesso à carreira no magistério superior, a docência nesse nível de ensino, historicamente, é exercida por profissionais cuja formação recebida não tem, por obrigatoriedade, que contemplar os saberes pedagógicos específicos dessa

profissão. Tem-se assim, que estes saberes constituidores da profissão docente não são uma das prioridades na formação desses profissionais.

Portanto, frente a essa situação, críticas são direcionadas à pós-graduação stricto sensu, tendo em vista, que essa gera uma lacuna na formação dos professores, no que se refere ao saber pedagógico, dada a sua prioridade na preparação do pesquisador e especialista em uma área específica do conhecimento, na perspectiva da docência como atividade voltada eminentemente para a atividade de pesquisa (CUNHA, 2001; MOROSINI, 2001; GIL, 2006; COSTA, 2010).

Convém destacarmos, compartilhando com Costa (2010) que, embora a formação do pesquisador seja importante aos docentes do Ensino Superior, esta, por si só, não contempla as especificidades dessa profissão, que tem como característica principal o ensino e não a pesquisa. E, além disso, o ensino deve estar voltado para a formação humana dos indivíduos e não estritamente para a formação técnica.

Saraiva (2005) e Berhrens (1998) também se referem à formação dos docentes que atuam na universidade e, nesse sentido, a primeira autora afirma que

[...] nas universidades a docência vem sendo exercida por profissionais das mais diversas áreas. A complexidade na organização e estrutura de seus quadros tem se agravado quando se observa que a maior parte desse contingente de intelectuais envolvidos no magistério não possui uma formação pedagógica. A formação docente universitária tem-se centrado muito mais nos conhecimentos específicos das respectivas áreas, em detrimento dos conhecimentos pedagógicos (SARAIVA, 2005, p. 28).

Em diálogo com esses autores, Gil (2006) argumenta que essa tradição tem origem nos cursos de Direito, Medicina e Engenharias instalados ao longo do século XIX e início do século XX, que incorporavam a crença da docência como vocação ou dom e difundiam a ideia de que “quem sabe, sabe ensinar” ou “o bom professor nasce feito”. Ou seja, o exercício da docência estava condicionado ao domínio de conhecimentos específicos de uma determinada profissão e à posse de competências inatas necessárias à transmissão desses conhecimentos. Sendo assim, essa crença difundia o entendimento de que a docência não é uma atividade que se aprende e, portanto, o professor não necessita de uma formação ou de um preparo profissional específico para exercê-la.

Vários autores, porém, compartilham o entendimento de que ensinar é uma atividade complexa, que não tem uma dimensão estritamente técnica, uma vez que

exige o domínio de vários saberes e a administração de todo o processo ensino-aprendizagem que se desenvolve em um contexto determinado com características e necessidades específicas. Essa ideia vai ao encontro das críticas que são direcionadas à cultura institucional da universidade que, historicamente, se fundamenta no paradigma da racionalidade técnica para orientar a formação docente (GÓMEZ, 1995; PEREIRA, 1999; ZALBAZA 2004; COSTA 2010; AKKARI 2011).

No que se refere às políticas educacionais para formação de professores, Akkari (2001) defende que estas devem focar a melhoria das práticas de ensino dos professores, devendo, pois, serem subsidiadas por pesquisas que tenham como um dos focos centrais a aprendizagem dos alunos e as características do bom professor. É fato incontestável para vários teóricos do campo da formação docente que se a qualidade do professor fosse avaliada considerando também a sua prática pedagógica, os próprios professores se interessariam em investir em pesquisas sobre o ensino, a fim de refletirem e melhorarem suas práticas. Entretanto, um aspecto preocupante é que a investigação sobre a própria docência e sobre processos pedagógicos vivenciados no âmbito da universidade quase não encontra acolhimento na maior parte das áreas acadêmicas. Isso ocorre por dois fatores correlacionados: primeiro porque não há incentivo legal, político e institucional para que os docentes universitários sejam bons professores, mas, sim, bons pesquisadores de sua área específica e, segundo, porque é a atividade de pesquisa, por excelência, que traz recursos financeiros, além de prestígio ou *status* social ao professor universitário e à universidade, e não a atividade de ensino. Portanto, sem incentivo para que os docentes universitários sejam bons professores, muitos tendem a não se interessarem em investir na melhoria da qualidade de suas práticas pedagógicas (CUNHA, 2006; COSTA, 2010).

Nesse sentido, o valor da atividade de pesquisa no espaço acadêmico é supervalorizado em relação às demais atividades - ensino e extensão – que, juntas, constituem o tripé da universidade. Além disso, um fato agravante é que essas atividades tendem a não manterem entre elas uma relação dialética que lhes permitam retroalimentarem umas às outras. Em outras palavras, pesquisa, ensino e extensão tendem a existirem separadamente e a não manterem entre si um diálogo colaborativo.

Considerando o que foi apresentado até aqui podemos perceber que a formação e o trabalho do professor universitário, aqui representado também pelos

formadores, pelo que consta na legislação e na política educacional, estão orientados para a atividade de pesquisa e não para a atividade de ensino como eixo estruturante das demais atividades exigidas a esse profissional.

Reconhecendo, também, que os professores do Ensino Superior nem sempre receberam formação específica para o ensino, mas sim para a pesquisa, e que, portanto, carecem de conhecimentos básicos ao exercício da docência, como eles conseguirão realizar a atividade de ensino sem comprometer a qualidade do aprendizado de seus alunos? E em se tratando dos formadores que realizam suas atividades profissionais em cursos de licenciatura, como estes poderão contribuir para o aprendizado da docência de futuros professores da Educação Básica, uma vez que muitos deles receberam uma formação incipiente para serem professores?

Vaillant (2003), em seu trabalho sobre a formação de professores, faz referência ao conceito de formador e assinala que sua definição depende da função específica que este profissional desempenha. Nesse sentido, formador pode se referir: a) a toda classe de professor, ou seja, o profissional do ensino que desempenha suas funções nos diferentes níveis de educação; b) ao professor que atua na formação de professores, sejam estes da Educação Inicial, Primária e Secundária, da Formação profissional, dos Institutos de Formação Docente e das Faculdades ou Institutos de Pedagogia ou Ciências da Educação; c) os tutores de prática: “profissionais que assessoram e orientam os futuros docentes ao longo das práticas que integram sua formação inicial”; d) aos “professores mentores que assessoram e orientam os professores iniciantes”; e) ao assessor de formação que atua dentro do âmbito escolar desenvolvendo programas para os profissionais de ensino, envolvendo atividades de planejamento, desenvolvimento e avaliação da formação permanente do professorado e f) ao profissional que atua no âmbito da educação não formal, especificamente, no que se denomina formação ocupacional ou formação contínua (VAILLANT, 2003, p. 22-23).

Mizukami, em um estudo sobre a aprendizagem da docência de professores que atuam em cursos que formam futuros professores, afirma que o formador é o profissional envolvido “nos processos formativos de aprendizagem da docência de futuros professores ou daqueles que já estão desenvolvendo atividades docentes” (MIZUKAMI, 2005-2006, p. 3).

Dialogando com as ideias trazidas por Vaillant (2003) e Mizukami (2005-2006), podemos afirmar que o formador, sujeito desta pesquisa, exerce a docência no

Ensino Superior especificamente em Cursos de Licenciatura, formando futuros professores da Educação Básica. Mizukami, ao se referir especificamente à aprendizagem da docência desses formadores argumenta que aquela se encontra alicerçada na literatura científica sobre o aprendizado profissional da docência em geral. Portanto, no próximo tópico, baseados na referida literatura, iremos discorrer sobre o aprendizado profissional e os saberes da docência.

2.2 Os cenários das pesquisas educacionais sobre o aprendizado profissional e os saberes da docência

As pesquisas sobre o professor e a sua formação desenvolvidas no cenário educacional norte-americano, na década de 1960 e meados da década 1970, se basearam no paradigma de investigação positivista da ciência moderna conhecido como processo-produto. Essas pesquisas ancoravam suas referências teórico-metodológicas na psicologia comportamentalista, experimental e funcional. O principal ganho alcançado por elas foi tornar evidente que a escola poderia fazer diferença no desempenho escolar e na vida do aluno através do comportamento do professor difundindo a ideia que há uma relação direta entre o resultado da aprendizagem daquele e o método de ensino utilizado pelo professor para atingir esse fim. No que se refere à principal crítica ou o principal problema dessas pesquisas, podemos afirmar que se constitui no fato de ignorarem o pensamento do professor. (MIZUKAMI, 2004; 2010).

As concepções desse paradigma de investigação dão suporte ao modelo da racionalidade técnica que, historicamente, orienta a formação de professores. Nesse modelo, os currículos dos cursos de formação inicial dos professores são organizados da seguinte forma: primeiro, a ciência básica e aplicada (teoria), e depois as habilidades de aplicação destas aos problemas do mundo real na prática, através de estágios distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial. Isso ocorre porque, primeiro, só se consegue aprender habilidades de aplicação depois de ter aprendido o conhecimento aplicável e, segundo, porque habilidades são consideradas modos de conhecimentos ambíguos e secundários (se é que podem ser chamados de conhecimentos). Como resultado, há um *practicum* cujo objetivo é aplicar à prática os princípios da vida aplicada. Partindo deste pressuposto, o docente formador seria visto como um técnico especialista de uma área profissional

que desenvolve habilidades instrumentais utilizando teorias e técnicas científicas aprendidas no curso de formação inicial(MIZUKAMI, 2004; 2010).

Segundo Pereira (1999), as principais críticas atribuídas ao referido modelo são a separação entre formação teórica e formação prática, assim como a supervalorização da primeira em relação à segunda, e a concepção da prática como mero espaço de aplicação de conhecimentos teóricos, desconsiderando, assim, a sua importante contribuição para a construção dos saberes docentes. Outro equívoco desse modelo consiste em acreditar que para ser bom professor basta o domínio da área do conhecimento específico que vai ensinar.

Gómez (1992) as ideias sobre a crítica ou o limite da racionalidade técnica ou instrumental e argumenta que esta se constitui no fato de ela negar as características, cada vez mais evidentes, dos fenômenos e contextos que se definem pela prática, tais como complexidade, incerteza, instabilidade, singularidade e conflito de valores, e se afirmar como sendo uma teoria científica única e objetiva a ser utilizada na prática. Porém, apesar de apresentar essa crítica, este autor esclarece que não nega a utilidade de algumas aplicações concretas de caráter técnico na prática do professor. O que ele não concorda é que a atividade de ensino do professor seja considerada prioritariamente técnica, como se ensinar fosse uma fórmula fixa e adequada para ser aplicada a qualquer contexto, independente de suas especificidades.

Portanto, estes e outros autores (ZALBAZA 2004; COSTA 2010; AKKARI 2011) compartilham o entendimento de que ensinar é uma atividade complexa, que não tem uma dimensão estritamente técnica, uma vez que exige o domínio de vários saberes e a administração de todo o processo ensino-aprendizagem, que se desenvolve em um contexto determinado com características e necessidades específicas.

Porém, na metade dos anos 1970, com a Revolução Cognitiva que se iniciava, todo ser humano passou a ser reconhecido como envolvido com pensamento, raciocínio, julgamento, tomada de decisão e resolução de problemas. Nesse contexto, a sociedade se tornou plural, participativa, integradora e a instituição escolar passou a atender, além das classes eruditas, e das classes média e alta, a clientela das classes populares. Junto com estas mudanças, as concepções de conhecimento e de ensino também se alteraram, deixando de serem entendidas, respectivamente, como memorização e transmissão. Os professores passaram a não poderem mais ser valorizados exclusivamente em termos de seus comportamentos, e sua competência

não poderia ser reduzida ao domínio dos conteúdos das disciplinas e das técnicas para transmiti-los (MIZUKAMI, 2004; 2010).

Miranda (2001, p.130) explica que as mudanças no mundo neste período exigiram mudanças também na formação dos professores: “um mundo novo, com novos problemas, novos significados, novas exigências, novas soluções, novas práticas e, conseqüentemente novos professores”.Em função da complexidade exigida à docência na nova sociedade, o modelo da racionalidade técnica passou a não dar conta de orientar os programas de formação docente.

[...] No cotidiano da sala de aula o professor defronta-se com múltiplas situações divergentes, com as quais não aprende a lidar durante seu curso de formação. Essas situações estão além dos referenciais teóricos e técnicos e por isso o professor não consegue apoio direto nos conhecimentos adquiridos no curso de formação para lidar com elas. Isso gera uma forma de reflexão na qual o professor, com seus valores globais (éticos, políticos, religiosos etc.), constrói novas formas de agir, na realidade da sala de aula [...]. Os limites desse modelo se encontram no fato de não levar em conta os aspectos do contexto mais amplo em que as práticas educativas estão inseridas (MIZUKAMI, 2010, P. 14).

Uma vez que a realidade de trabalho do professor torna-se diversificada e suas demandas modificam-se constantemente, aprender a ser professor passa a ser um investimento necessário ao longo do exercício profissional. Nesse contexto, a reflexão sobre a prática deve ser entendida como suporte necessário ao professor para construir os saberes necessários à sua profissão.

Como consequência dessas mudanças sociais que afetaram a educação, no Brasil, da década de 90, ocorreu um movimento reformista da Educação Básica e junto com ele cresceram pesquisas sobre a profissionalização docente passando a adotar o paradigma interpretativo do ‘pensamento’ ou ‘conhecimento’ do professor.

Portanto, o paradigma da racionalidade prática-reflexiva surge com o objetivo de superar o paradigma da racionalidade técnica no contexto dos saberes e das práticas educativas instituídos na formação e atuação dos professores. No cenário científico e acadêmico, este paradigma retoma as ideias de John Dewey, filósofo e pedagogo norte-americano, que concebe o ensino para além da dimensão técnica, como uma atividade reflexiva, e o professor como sendo aquele que deve realizar o “[...] exame ativo, persistente e cuidadoso de qualquer crença ou forma de conhecimento à luz dos fundamentos que lhe são subjacentes e das conclusões que

retira” (DEWEY, 1989, p. 25 apud GARCIA, 1999, p. 41). As ideias de Dewey foram apropriadas pelo pedagogo estadunidense Donald Schön nos estudos sobre a formação profissional de forma mais ampla e utilizadas por estudiosos da área específica da docência. Nesta perspectiva, destaca-se a importância da análise e interpretação da atividade profissional para a construção dos saberes docentes. Sob essa ótica, o professor deve ser flexível, aberto à mudança, capaz de realizar seu ensino de forma autocrítica.

Nos anos 1990, o cenário que se vê é o da formação do professor-pesquisador ou professor investigador onde é ressaltada a importância da formação do profissional reflexivo, que pensa-na-ação, cuja atividade profissional do ensino se alia à atividade de pesquisa. Este modelo direciona os estudos para os chamados “saber docente” e “formação prática do professor”, e começa-se a desmitificar a ideia de que compete ao pesquisador produzir o conhecimento e ao professor transmitir os saberes já produzidos (PEREIRA, 2000).

Partindo das ideias até aqui apresentadas, podemos concluir que no modelo da racionalidade técnica o conceito de formação docente é entendido como ensino, treino e preparação e, por isso, o aprendizado profissional da docência ocorre, exclusivamente, na etapa de formação inicial. Em contrapartida, no modelo da racionalidade prática, o conceito de formação é concebido como um *continuum* (processo). Nesse sentido, há a conotação de evolução, que traz a ideia de formação permanente, desenvolvimento profissional e aprendizagem profissional da docência ao longo da vida. Através desse processo o professor vai produzindo sentidos e significados nos nexos que estabelece, por meio da reflexão entre os diversos momentos da sua vida pessoal, formativa e profissional (GARCIA, 1999).

Nesta perspectiva, a formação pretende tirar do professor a função até então exercida por ele como sujeito passivo da aprendizagem, tornando-o agente desse processo e colocando em evidência a necessidade do profissional de pensar suas ações a fim de provocar as mudanças necessárias nos seus conhecimentos e crenças (MIZUKAMI & REALI, 2002; SARAIVA, 2005; MACIEL, 2012).

Partindo do pressuposto de que os professores do Ensino Superior não recebem uma formação específica para exercerem a docência, uma vez que os cursos de licenciatura formam profissionais para atuarem na Educação Básica e os cursos de mestrado e doutorado priorizam a pesquisa e não o ensino, o aprendizado profissional dos formadores acontece ao longo de um percurso denominado por

trajetórias de formação. Esse percurso se constitui na intrínseca relação entre trajetória pessoal, formativa e profissional. “Assim, ao longo da trajetória docente, os professores vão se formando e se [trans] formando, tendo presentes as demandas da vida e da profissão” (BOLZAN & ISAIA, 2006, p. 492).

Sendo assim, os formadores aprendem a desempenhar a docência em primeiro lugar na sua trajetória escolar prévia antecedente à formação inicial. Ou seja, durante o seu histórico de escolarização de, em média, 14 anos, “os futuros docentes aprenderam o que se pode e o que não se pode fazer em uma escola, suas rotinas, as relações de poder e as hierarquias dos distintos indivíduos que convivem nas instituições educativas” (VAILLANT, 2003, p. 26). E esse aprendizado orienta as formas como assumirão a docência. Completando essa ideia, Lortie (1975) apud Marcelo (2009, p. 13) argumenta que “os candidatos que chegam às instituições de formação inicial de professores não são recipientes vazios”, pois estes aprendem através da observação e esta contribui para que os futuros professores, enquanto alunos, construam um sistema de crenças sobre o ensino que lhes ajudem a interpretar as suas experiências na formação. E, ao mesmo tempo, aquelas podem ser tão enraizadas que a formação inicial se torna incapaz de transformá-las.

Nesse sentido, Garcia (1999) distingue, com base em Feiman (1983), quatro fases do desenvolvimento profissional docente, as quais se interagem e que compreendemos que podem traduzir momentos distintos do aprendizado profissional dos formadores. Essas fases que se interagem e se complementam, recebem o nome de: pré-treino - inclui as experiências prévias de ensino vivenciadas pelos candidatos a professor, geralmente como alunos, as quais podem ser assumidas de forma acrítica e influenciar de um modo inconsciente o professor; formação inicial - etapa de preparação formal numa instituição específica que o futuro professor adquire conhecimentos pedagógicos, de disciplinas acadêmicas e realiza as práticas de ensino; fase de iniciação - etapa correspondente aos primeiros anos de exercício profissional do professor, cujas práticas aprendem, em geral, através de estratégia de sobrevivência; e fase de formação permanente: inclui todas as atividades planejadas pelas instituições ou até pelos próprios professores com vistas a oferecer desenvolvimento profissional docente e aperfeiçoamento do ensino.

Considerando que essa pesquisa elege como campo de estudo a aprendizagem profissional de formadores, destacamos Mizukami (2005-2006), que apresenta discussões sobre as condições indispensáveis ou necessárias para a profissionalização

destes. A partir da literatura sobre aprendizagem da docência, a autora aponta para a necessidade de um redimensionamento da docência universitária considerando as estratégias formativas, as comunidades de aprendizagem, a atitude investigativa e a base de conhecimento. Abaixo, descreveremos cada uma destas com base nas ideias de Mizukami.

Referindo-se às estratégias de desenvolvimento profissional segundo a autora, estas não podem ser invasivas, devendo permitir a objetivação de crenças, valores, teorias pessoais. Nessa perspectiva, Mizukami compartilha com Shulman (1996) que os casos de ensino tornam-se uma valiosa ferramenta de formação através da experiência lembrada, recontada, revivida e refletida. Para tanto, requerem análise, atribuição de significados e exigem respostas quer improvisadas, quer deliberadas aos problemas da prática. Logo, a aprendizagem baseada em casos de ensino é viável à formação docente como resposta a dois desafios, tais como, aprendizagem pela experiência e a construção de pontes entre teoria e prática.

A importância da construção da comunidade de aprendizagem está relacionada à possibilidade da mesma propiciar processos de desenvolvimento profissional mais apropriados à profissão docente. Essas comunidades envolvem a participação seja de professores da escola, seja de professores da universidade ou grupos formados por esses dois profissionais. Um grande desafio para essas comunidades é estabelecer relações entre processos formativos vivenciados durante a formação inicial e os vivenciados na escola (MIZUKAMI, 2005-2006).

A possibilidade da existência dessas comunidades está diretamente relacionada à atitude investigativa ao longo do processo de desenvolvimento profissional docente. Esta se define como um processo intelectual, uma forma de questionar, relacionar e dar sentido à realidade de trabalho do professor com base em outras realidades de trabalho docente e de contextos sociais, históricos, culturais e políticos mais amplos. Para tanto, tal atitude só é possível se o formador conhecer diferentes teorias e propostas educacionais; for capaz de descrever práticas pedagógicas; realizar constantemente o movimento teoria-prática-teoria; além de considerar como matéria dos formadores o trabalho com a própria formação de professores. Nesse sentido, assumir uma atitude investigativa depende de uma base de conhecimento sólida e flexível, pois a prática por si só não supre o domínio dos conteúdos específicos de forma satisfatória e não oferece de forma sistematizada e articulada o conhecimento necessário para a profissionalização docente ou o

processo de aprendizagem e o desenvolvimento profissional docente(MIZUKAMI, 2005-2006).

A base de conhecimento para o ensino pode ser definida como os saberes, conhecimentos e competências necessários aos formadores para favorecerem um processo de ensino-aprendizagem eficiente que leve o futuro professor a aprender a ensinar de diferentes formas, para diferentes públicos e contextos (GAUTHIER et al., 1998; MIZUKAMI, 2005-2006; MIZUKAMI, 2010; PUENTES et al., 2009; TEIXEIRA, 2012; VAILLANT, 2003).

Para Cunha (2004, p. 37),“assumir a perspectiva de que a docência se estrutura sobre saberes próprios, intrínsecos à sua natureza e objetivos, é reconhecer uma condição profissional para a atividade do professor”.A definição de base de conhecimento para o ensino se aproxima da ideia de profissionalidadecitada por Teixeira (2012). Para este autor, aprofissionalização diz respeito ao processo de desenvolvimento profissional e nela se insere a profissionalidade. Mas, o que é profissionalidade? Em se tratando da docência, se refere ao que há de específico nessa profissão, expressando sua identidade. São as competências (conhecimentos, habilidades e atitudes) necessárias à docência. Neste contexto, a profissionalidade não é estática, mas evolui e se ressignifica no exercício da profissão.

Em face dessa constatação, compreendemos que a base de conhecimento para o ensino é condição necessária ao exercício da docência e é construída e ressignificada através do aprendizado profissional permanente, processo de profissionalização ou desenvolvimento profissional.

Puenteset al. (2009), em uma pesquisa sobre a profissionalização docente, analisaram onze estudos a partir dos quais identificaram três termos utilizados para definir o “conjunto de capacidades mais ou menos sistematizadas necessárias para pôr em prática a profissão docente” sendo eles: saberes, conhecimentos e competências.Os estudos analisados correspondem a Shulman (1987), Garcia (1992), Freire (1996), Gauthier et al. (1998), Braslavsk (1999), Pimenta (1998, 2002), Masetto (1998), Perrenoud (2000), Tardifet al. (1991), Cunha (2004) e Zabalza (2006), apresentados a seguir no quadro I. De acordo com Puentes et al., os termos conhecimentos, saberes e competências utilizados nesses estudos não apresentaram diferenças significativas, visto que,

para todos eles a profissionalização da docência compõe-se de três ingredientes fundamentais, mas não suficientes: de saber, de saber-fazer e de saber-ser, apresentados na forma de saberes, de conhecimentos ou de competências (PUENTES ET AL., 2009, p. 182).

Quadro I: Conhecimentos, saberes e competências necessárias à docência

Termos	Referências	Descrição
Conhecimentos	Shulman (1987)	a) conteúdo - congrega, reúne, interage e analisa em conjunto os demais conhecimentos (MARCON ET AL., 2010); b) pedagógico/didático geral - condução e organização da aula; c) currículo - domínio dos materiais e programas de ensino; d) dos alunos e da aprendizagem; e) contextos educativos, funcionamento da aula, gestão e financiamento escolar, comunidades e culturas; f) didático do conteúdo - ligação entre matéria e pedagogia, forma particular de compreensão profissional; g) objetivos, finalidades, valores educativos, fundamentos filosóficos e históricos.
	Garcia (1992)	a) pedagógico geral - princípios gerais do ensino (ensino, aprendizagem, alunos, gestão da classe, etc); b) conteúdo - domínio da matéria que ensinam; c) contexto - lugar onde se ensina e a quem se ensina; d) didático do conteúdo – como ensinar o conteúdo de modo a ser compreendido pelo aluno.
Saberes	Freire (1996)	a) ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua construção; b) ensinar exige reforçar no aluno sua capacidade crítica, curiosidade e insubmissão; c) ensinar exige pesquisa – contínua indagação, reprocura, constatação e intervenção; d) ensinar exige respeito aos saberes dos educandos e discutir com eles a relação destes com os conteúdos ensinados; e) ensinar exige criticidade, inquietação e rigor na aproximação do objeto de conhecimento; f) ensinar exige estética e ética - o ensino do conteúdo não pode ficar alheio à formação moral do educando; g) ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo - pensar certo é fazer certo; h) ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação; i) ensinar exige reflexão crítica sobre a prática; ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural.
	Pimenta (1998, 2002)	a) experiência – modo como nos apropriamos do ser professor em nossa vida; b) área do conhecimento específico - ninguém ensina o que não sabe; c) pedagógicos - pensar o ensino como uma prática educativa, com diferentes e diversas direções de sentido na formação do humano; d) saberes didáticos - articulação da teoria da educação e da teoria de ensino para ensinar nas situações contextualizadas.
	Tardif et al. (1991)	a) formação profissional – saberes da ciência da educação e da ideologia pedagógica transmitidos pelas instituições de formação de professores; b) disciplinares - saberes dos diversos campos do conhecimento, os saberes de que dispõe a nossa sociedade e se encontram integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas (matemática, literatura, história, etc.); c) curriculares - objetivos, conteúdos e métodos selecionados pela instituição escolar como modelos de cultura erudita; d) experienciais - brotam da experiência do trabalho cotidiano do professor e no conhecimento de seu meio e são por esta validados.

	Gauthier et al. (1998)	a) disciplinar - conteúdo a ser ensinado; b) curricular - transformação dos saberes científicos num saber a ser ensinado nos programas escolares; c) ciências da educação - conhecimentos profissionais que não estão diretamente vinculados com a ação de ensinar; d) tradição pedagógica - aprendido antes da formação docente, adaptado e modificado mais tarde pelo saber experiencial e, principalmente, validado ou não pelo saber da ação pedagógica; e) experiencial - julgamentos privados que o professor elabora com base na sua própria experiência, elaborando, ao longo do tempo, seu modo específico de saber-fazer; f) ação pedagógica - saber experiencial dos professores que ao ser testado por meio das pesquisas realizadas em sala de aula, se torna público.
	Cunha (2004)	a) relacionados com o contexto da prática pedagógica, que definem o espaço em que os processos de ensinar e aprender acontecem (conhecimento da escola, a história das disciplinas escolares, das políticas que envolvem a escola etc.); b) relacionados ao incentivo à curiosidade dos alunos e o conhecimento das condições de aprendizagem e das múltiplas possibilidades que articulam conhecimento e prática social); c) relacionados com o contexto sócio-histórico dos alunos - habilidades para leitura da condição cultural e social dos estudantes, estímulo de suas capacidades discursivas e de recomposição de suas memórias educativas; d) relacionados com o planejamento das atividades de ensino - habilidades para delinear objetivos de aprendizagem, métodos e propostas de desenvolvimento de uma prática efetiva (saber dimensionar o tempo disponível, relacionando-o à condição dos alunos e às metas de aprendizagem); e) relacionados com a condução da aula nas suas múltiplas possibilidades - saber dar aula, ser artífice, junto com os alunos, de estratégias que favoreçam uma aprendizagem significativa; f) relacionados com a avaliação da aprendizagem, referentes à capacidade de saber retomar a trajetória percorrida, os objetivos previstos e as estratégias avaliativas que melhor informem sobre a aprendizagem dos alunos.
Competências	Masetto (1998)	a) área específica - cognitivos básicos, práticas atualizadas e de uma área específica de conhecimento pela pesquisa; b) área pedagógica - conceito de processo de ensino-aprendizagem, concepção e gestão do currículo, relação professor-aluno e aluno-aluno e tecnologia da educação; c) área ou dimensão política.
	Braslavsky (1999)	a) pedagógico-didática - conhecer, selecionar, utilizar, avaliar, aperfeiçoar e recriar ou criar estratégias de intervenção didáticas efetivas; b) institucional - articulação entre a macropolítica (sistema educativo) e a micropolítica (escola/sala de aula); c) produtiva - intervir no mundo de hoje e do futuro; d) interativa - compreender e sentir com o outro; e) especificadora - abrir-se ao trabalho interdisciplinar.
	Perrenoud (2000)	a) organizar e dirigir situações de aprendizagem; administrar a progressão das aprendizagens; b) conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; c) envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; d) trabalhar em equipe; e) participar da administração da escola; informar e envolver os pais; f) utilizar novas tecnologias; g) enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; h) administrar sua própria formação contínua.
	Zabalza (2006)	a) planejar o processo ensino-aprendizagem - como e o que planejam; b) selecionar e preparar os conteúdos disciplinares - transformar o conhecimento científico em conhecimento

	<p>capaz de ser ensinado e aprendido; c) oferecer informações e explicações compreensíveis e bem organizadas - produção comunicativa; d) novas tecnologias – objeto de estudo, recurso didático, meio de expressão e comunicação; e) definir a metodologia, organizar as atividades e os espaços de aprendizagem; f) relação professor-aluno - construir um estilo de liderança e um clima favorável na sala de aula; g) tutoria; h) avaliar - papel facilitador e guia do aluno em seu processo de aprendizagem; i) analisar, documentadamente, o processo de ensino-aprendizagem desenvolvido (refletir), submeter a análises controladas os distintos fatores que afetam a didática universitária em cada um dos âmbitos científicos (pesquisa) e apresentar dossiê e relatórios sobre as diversas questões relacionadas com o ensino universitário (publicar); j) identificar-se com a instituição e trabalhar em equipe.</p>
--	---

Fonte: Puentes et al. (2009).

Abordamos até aqui os saberes, conhecimentos e competências que compõem a base de conhecimento da docência em geral e da docência no Ensino Superior. No entanto, vamos incluir os estudos de Vaillant (2003) e Mizukami (2005-2006), por se tratarem da formação do formador.

No estudo de Vaillant (2003), a autora apresenta os seguintes conhecimentos necessários à formação e atuação profissional do formador: conhecimento pedagógico, que diz respeito às técnicas didáticas, estrutura de aulas, planejamento curricular e do ensino, avaliação, cultura social e influência do contexto no ensino, teorias do desenvolvimento humano, história e filosofia da educação, aspectos jurídicos da educação, etc; o conhecimento dos conteúdos disciplinares, que é composto pelo domínio da matéria que ensina e das tendências, perspectivas e pesquisa no campo da especialidade de atuação, e que influi sobre o ‘que’ e o ‘como’ os formadores ensinam, ou seja, está intimamente relacionado aos conhecimentos pedagógico e didático do conteúdo; o conhecimento do contexto, que diz respeito a ‘onde’ e a ‘quem’ se ensina, e, nesse sentido, é definido como aquele que permite adaptar o seu conhecimento geral da matéria ao local (condições particulares do instituto de formação) e ao público (estudantes) a que se destina; e, por fim, o conhecimento didático, que é um procedimento intelectual realizado mediante a combinação entre técnica, reflexão e de todos os conhecimentos citados anteriormente, buscando ajudar os alunos a construírem o conhecimento. Além disso, é considerado o elemento central dos saberes do formador, representando o seu modo particular de ensinar o conteúdo da matéria.

Por fim, para Mizukami (2005-2006), a base de conhecimento do formador envolve conhecimento do conteúdo específico que possibilita aos formadores inter-relacionar os conteúdos dos componentes curriculares e os contextos de desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem; conhecimento de processos formativos escolares diz respeito à organização do trabalho escolar ou saber como funcionam as escolas (dinâmicas, tempos, espaços, condições objetivas de trabalho); conhecimento de processos de aprendizagem da docência que implica em reconhecer e explorar concepções/teorias pessoais dos professores no sentido de reafirmá-las ou alterá-las; conhecimento historicamente contextualizado e fundamentado e conhecimento pedagógico do conteúdo, abarca conhecimento sobre a promoção de processos de aprendizagem da docência e conhecimento sobre a prática profissional como eixo de processos formativos.

Em outros estudos, a referida autora argumenta que considerar os aspectos relevantes da base de conhecimento do professor significa muito mais do que identificar os conhecimentos em si: significa igualmente tentar identificar como os conhecimentos são potencialmente acessíveis para uso pelo professor. Nesse sentido, a autora se refere à necessidade de investigarmos o processo de raciocínio pedagógico que está intimamente relacionado à base de conhecimento por meio do qual os conhecimentos são acionados, relacionados e construídos durante o processo de ensinar e aprender (MIZUKAMI, 2004, 2010).

O processo de raciocínio pedagógico abrange seis aspectos, a saber: a) compreensão - se refere ao entendimento crítico de conceitos da mesma disciplina ou de disciplinas de domínio relacionados; b) transformação que envolve interpretação crítica (exige que o professor reveja os materiais criticamente e delimite as suas ideias-chaves para estruturar as aulas, tornando-as adequadas ao ensino e mais adaptadas à compreensão dos alunos), representação (inclui analogias, metáforas, exemplos, atividades diferenciadas, ilustrações, adaptação, explicações, etc. usados de acordo com a situação, na transformação do conteúdo para o ensino), adaptação (ajuste dessa transformação às características dos alunos em geral) e consideração de características dos alunos (significa adaptar o material e os procedimentos aos estudantes); c) instrução – consiste no manejo da sala e considera aspectos do ensino ativo como trabalho em grupo, disciplina, humor, questionamentos, etc.; d) avaliação – consiste na checagem da compreensão dos alunos durante o ensino interativo, no final das unidades e na avaliação dos seus desempenhos, assim como ajuste às

experiências curriculares; e) reflexão – processo de aprendizagem a partir da própria experiência, quando os professores avaliam o seu trabalho e, por último, f) nova compreensão – consiste em compreensão aperfeiçoada, fechando o círculo a partir do ponto de partida (MIZUKAMI, 2004).

2.3 Dimensões do “bom professor”

Muito do que vem sendo escrito sobre os atributos do bom professor caracteriza-se por notável conteúdo valorativo trazendo as principais qualidades do professor concebidas enquanto habilidades inerentes à docência, traços pessoais descontextualizados das trajetórias de aprendizado da docência vivenciadas ao longo da formação e atuação profissional (GIL, 2006). Como exemplo, o autor cita alguns títulos, tais como: *O que faz um bom professor* (HASSET, 2000), *Quais são os dez traços do professor altamente eficaz?* (MCEWAN, 2002), *Os sete papéis do professor* (POTENZA, 2000) e *Os doze papéis do professor* (HARDEN; CROSBY, 2000). Destaca que esses trabalhos têm recebido muitas críticas de cientistas sociais, pois sugerem que os bons professores já nascem feitos. Porém, ainda assim, os mesmos são referências ao serem utilizados como indicadores de avaliação que subsidiam muitos processos seletivos para professores do Ensino Superior. Os referidos trabalhos citados por Gil (2006) parecem estar em concordância com as pesquisas na área de ensino (especificamente sobre o professor e sua formação) desenvolvidas no cenário educacional norte-americano, na década de 1960 e meados da década 1970, baseadas no paradigma de investigação processo-produto. Este se preocupava em descrever o que o professor fazia em níveis de comportamentos entendido como resultantes de um conhecimento técnico - o que o professor sabe, como produz esse saber e como o mobiliza, considerando vários fatores envolvidos no processo de aprendizado profissional, eram elementos desconsiderados nesse paradigma.

Contrapondo ao paradigma investigativo processo-produto, Cunha (1988) objetivou identificar as características, histórias de vida e os comportamentos dos bons professores. Os sujeitos participantes da referida pesquisa foram estudantes e professores do ensino médio e do ensino superior. Os dados referentes às características dos bons professores foram obtidos pela pesquisadora através dos discursos estudantes concluintes dos cursos de Agronomia, Veterinária, Direito,

Arquitetura, Medicina, Pedagogia e Licenciatura em Química. Além disso, também participaram estudantes de escolas públicas de ensino médio com diferentes realidades. Quanto aos dados sobre as histórias de vida e os comportamentos dos bons professores, estes foram informados pelos próprios bons professores caracterizados, conforme apresentado pelos alunos de ensino médio e ensino superior.

A autora argumenta que o julgamento das características e/ou atributos que compõem a ideia de 'bom professor' é individual e dimensionado socialmente. É individual porque o ato pedagógico não é neutro: cada professor tem uma forma de ser e de agir que revela o seu compromisso profissional; e, ao mesmo tempo, é social porque a ideia de bom professor não é fixa, mas se modifica conforme as necessidades, os interesses, valores, crenças, experiências, etc. dos seres humanos situados no tempo e no espaço (CUNHA, 1988).

Nesse sentido, defende a competência como sendo uma ideação de um papel socialmente localizado no tempo e no espaço:

Mesmo que não de forma expressa, há uma concepção de professor competente feita pela sociedade e, mais precisamente, pela comunidade escolar. Ela é fruto do jogo de expectativas e das práticas que se aceita como melhores para a escola de nosso tempo (CUNHA, 1988, p. 81-82).

Sendo assim, segundo a autora, é impossível fazer generalizações sobre as determinações do bom professor. A importância de pesquisar as características, histórias e comportamentos dos professores se justifica pela sua contribuição à ciência pedagógica e à proposição de um modelo acabado de professor. Nesse contexto, a análise do processo é mais importante que o produto. Em outras palavras, o objetivo desses estudos, é conhecer os bons professores em seus contextos específicos e não descobrir um modelo de professor a ser seguido por todos os demais como garantia para que estes também se tornem bons ou competentes em sua profissão. Portanto, entendemos que pesquisas como a de Cunha (1988) são importantes fontes de referência para a aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência.

A autora supracitada, ao se referir às justificativas dos alunos para a escolha do bom professor, apresenta que estas se dirigem aos aspectos afetivos da relação aluno-professor. Destaca, assim, as seguintes expressões como indicadoras das

características do bom professor: “é amigo”, “compreensivo”, “é gente como a gente” e “coloca-se na posição do aluno”. Em sua pesquisa foram destacados quatro aspectos constituintes da relação afetiva entre professor-aluno: trato do conteúdo de ensino, metodologia do professor, ser exigente com o aluno cobrando participação nas aulas e realização de tarefas, valorizar o prazer de aprender favorecendo, assim, um clima positivo na sala de aula (CUNHA, 1988).

Torna-se conveniente ressaltarmos que, na pesquisa de Cunha (1988), o posicionamento político ou a capacidade crítica de análise da sociedade foi um aspecto pouco sinalizado pelos alunos como característica do bom professor. Para a autora, esse fato não é surpreendente tendo em vista que o discurso pedagógico durante a modernidade esteve muito ligado à neutralidade da ciência e à tentativa de banir o político da instituição escolar. Ou seja, os alunos participantes da pesquisa, como consequência da sua trajetória de escolarização, trazem a concepção de professor condizente com os ideais específicos desse contexto histórico em que eram banalizadas as iniciativas políticas na prática pedagógica como estratégia de intervenção social.

No que se refere à história de vida do bom professor foi identificado no estudo que cada professor tem uma história de vida própria e diferenciada. Porém, todos os professores investigados referiram-se à família, à valorização ao estudo, ao gosto pelo que fazem, à experiência enquanto aluno e com seus ex-professores, à experiência profissional, à formação pedagógica e à prática social mais ampla como fatores influentes na sua escolha pela docência, nos comportamentos adquiridos e nos seus valores profissionais consolidados.

Nesse sentido, a partir dos relatos sobre as histórias de vida dos bons professores, a autora permite inferir que a docência não é uma vocação e afirma:

Quase não há dados suficientes que permitam generalizações. Parece, todavia que há mais influência do ambiente social e das relações do que dos “pendedores naturais”. Podem estes pensar, mas são os primeiros que mais aparecem no depoimento dos professores (CUNHA, 1988, p. 78).

Os dados explicitam que a docência não é uma vocação. Esta ideia reforça a relevância do objetivo de investigarmos neta pesquisa como os formadores considerados bons professores pelos seus ex-alunos aprenderam a ser professores.

Para o aprofundamento das discussões teóricas já anunciadas foi realizado um levantamento bibliográfico dos estudos apresentados no período de 2010 a 2015, no banco de teses e dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), na ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisas Educacionais) e no SCIELO (ScientificElectronic Library Online), utilizando as seguintes palavras-chaves como fonte de consulta: bons professores, experiências reconhecidas, características do bom professor, professores com práticas pedagógicas reconhecidas, professores universitários bem sucedidos e professores com práticas pedagógicas exitosas. Através dessa busca foram identificados dezenove estudos entre artigos, dissertação e tese, sendo treze (68%) referentes a docentes do Ensino Superior que atuam em cursos que não são de licenciatura, três (16%) a docentes que atuam na Educação Básica e três (16%) aos formadores que atuam em cursos de licenciatura.

Abaixo, visando diálogos e discussões com o nosso objeto de estudo, apresentaremos uma síntese apenas dos estudos sobre os “bons formadores”.

A pesquisa de abordagem quantitativa realizada por Schwartz e Bittencourt (2012) objetivou investigar, identificar e delimitar, através da concepção de alunos e formadores de cursos de licenciatura em Pedagogia, as características de um “bom professor”, suas estratégias de ensino e de aprendizagem. No quadro IV abaixo, apresentamos o conjunto dos dados apresentados pelos referidos sujeitos participantes do estudo.

Quadro II: Qualidades pessoais e profissionais indispensáveis ao bom professor.

Licenciandos e formadores	
Pessoais	Profissionais
Capacidade de escutar o outro	Competência sobre sua disciplina
Compreensão	Responsabilidade/comprometimento/pontualidade
Bom senso	Planejamento
Coerência	Comunicação
Democracia	Organização
Flexibilidade	Atualização
Humildade	Coerência no processo de avaliação
Observação	Inteligência
Simpatia	Experiência profissional
Bom humor	Competência no uso de tecnologia
Curiosidade	Capacidade de trabalho em grupo
Empatia	
Criticidade	
Amizade	
Ética	
Respeito aos alunos	
Crença na capacidade de todos aprenderem	

Fonte: Dados da pesquisa (SCHWARTZ E BITTENCOURT, 2012).

O estudo de Pachane (2012) objetivou analisar a percepção de alunos de diferentes cursos de licenciatura de uma universidade de Minas Gerais a respeito das características do bom professor universitário. Nesse sentido, os resultados obtidos apontaram que os bons professores têm uma boa didática (planejam, organizam as suas aulas); possuem conhecimento específico do conteúdo e habilidade de comunicação; são bons expositores (é um mediador que consegue “traduzir” o conhecimento de forma clara e objetiva); sabem utilizar variedade de recursos pedagógicos como, por exemplo, slides para suporte das aulas; se preocupam com a aprendizagem dos alunos; sabem conduzir uma discussão de textos provocando realmente uma reflexão sobre eles e não apenas cobrando o fichamento; têm boa dinâmica de aula (motivam, provocam, instigam, prendem a atenção do aluno); proporcionam a relação teoria-prática (relacionam o conteúdo estudado com o contexto social mais amplo); utilizam avaliações que buscam identificar o que o aluno aprendeu e, por outro lado, proporcionar a aprendizagem; são exigentes, rigorosos e promovem disciplina em sala; têm comprometimento com o curso e com os alunos; possuem características interpessoais que levam ao bom relacionamento professor-aluno, na perspectiva de um “profissional humanizado”; têm postura flexível, paciência, são justos, abertos ao diálogo; têm bom humor, são humildes, simples e simpáticos.

A última pesquisa que identificamos no levantamento bibliográfico que anteriormente fizemos referência foi realizada por Sales (2011). Nesta, participaram formadores e alunos dos cursos de licenciatura de Matemática, Química e Física. O autor objetivou identificar a concepção desses alunos sobre a Prática Docente Universitária exitosa e os saberes-fazeres da prática docente dos formadores participantes. No que se referem ao primeiro objetivo, os dados da pesquisa demonstraram que os alunos entendem por prática docente exitosa aquela que atende às demandas de aprendizagem e formação do aluno, precisamente, no que se refere a quatro dimensões com características específicas: 1) socioafetiva (relação professor-aluno) caracterizada pela amistosidade, relações menos verticais, construção da autonomia como objetivo do professor, valorização do envolvimento do aluno, respeito, aceitação e valorização do conhecimento deste; 2) epistemológica (relação teoria-prática; relação ensino-pesquisa e concepção de conhecimento) que, segundo a

autora, baseando-se em Cunha (2005), caracteriza-se pela reflexão, discussão e resolução pelos alunos de problemas reais para que se sintam sujeitos da produção do conhecimento, aprofundamento da teoria vinculado às experiências dos alunos ou a dados de pesquisa de campo e reconstrução de teorias pensadas a partir da prática; 3) didático-pedagógica (organização do trabalho e sala de aula, formas de avaliação; interdisciplinaridade), a qual tem como características: ensino contextualizado, interação dos sujeitos, exemplos diversos, segurança do professor pelo conteúdo e uso de metodologias dinâmicas que utilizam material concreto e problemas reais e valorizam a reflexão; 4) sociopolítica (inserção no plano político-social mais amplo), que se caracteriza por convocar o aluno para uma causa maior e contextualiza a aula com aspectos humanos e da prática docente.

Por fim, no que se refere ao segundo objetivo, a partir da fala dos participantes da pesquisa e da observação de suas aulas a autora identificou saberes-fazer de suas práticas em três dimensões. A primeira é a dimensão didático-pedagógica, composta por vinte saberes-fazer, dentre os quais destacamos: saber motivar os questionamentos dos alunos; saber dialogar com os alunos; saber perceber as necessidades de aprendizagem do aluno para melhor orientá-los; saber buscar caminhos para re-ensinar; saber ser rigoroso; saber gostar de ensinar; saber manter uma flexibilidade no ensino; saber ressignificar a teoria; saber estar preparado para as necessidades da prática; saber usar uma linguagem acessível; saber avaliar a aprendizagem do aluno.

A segunda é dimensão epistemológica, constituída por cinco saberes-fazer, quais sejam: saber aproveitar os conhecimentos prévios dos alunos; saber trabalhar com a descoberta, estimulando a construção da autonomia pelo hábito de pesquisa; saber incentivar os questionamentos e o exercício da pesquisa; saber recomendar o estudo prévio do conteúdo; saber relacionar a teoria e a prática através de exemplos práticos, experimentos e exercícios diversos. E a última é a dimensão sócio-política, na qual os docentes indicados pelos alunos apresentaram quatro saberes fazer: saber conscientizar os licenciandos de que eles também possuem um papel social; saber ampliar a visão do aluno sobre a sua formação; saber dar condições aos alunos de investirem no seu futuro; saber ter consciência do papel seu formador como professor universitário.

Ao observarmos as pesquisas sobre o “bom formador”, selecionadas a partir do levantamento bibliográfico realizado, percebemos que em todas elas os autores

objetivaram caracterizar a prática ou os saberes-fazer dos bons formadores. Porém, em nenhuma dessas pesquisas os autores descreveram a trajetória pessoal e profissional dos formadores, relacionando-as com a construção dos referidos saberes-fazer, objetivo este considerado necessário no contexto das discussões sobre o aprendizado profissional da docência na perspectiva da racionalidade prática. Nesse sentido, a ideia da análise do processo ser mais importante que o produto, conforme defende Cunha (1988), parece não fazer sentido nas referidas pesquisas.

Apesar da referida crítica, considerando o conjunto dos resultados das pesquisas consultadas, podemos inferir que concordamos com Schwartz e Bittencourt (2012) na conclusão que faz de sua pesquisa ao argumentarem que as características do professor ideal, na maioria das vezes, distanciam-se do discurso de racionalidade e aproximam-se de um discurso emancipatório, sintonizado com o pensamento mais contemporâneo em educação, inclusive, relativo ao aprendizado profissional da docência. Isso pode ser identificado quando as pesquisas apontam que os “bons professores” são flexíveis, se atualizam, possuem capacidade de trabalho em grupo, incentivam a reflexão, discussão e resolução de problemas reais pelos alunos, convocam o aluno para uma causa maior e contextualiza a aula com aspectos humanos e da prática docente, entre outras.

3 O PERCURSO METODOLÓGICO

3.1 Abordagem Metodológica

Essa pesquisa foi desenvolvida a partir da abordagem metodológica qualitativa, sem desconsiderar o uso de procedimento quantitativo - estatística descritiva -, tendo em vista a natureza empírica do nosso objeto de estudo - a aprendizagem profissional da docência de “bons formadores” - que envolve a inserção da pesquisadora na realidade psicossocial dos sujeitos analisados, a fim de interpretar os significados das suas experiências no âmbito do aprendizado profissional (BOGDAN E BIKLEN, 1994).

Segundo Bogdan e Biklen (1994), pela sua tradição hermenêutica, a abordagem qualitativa prioriza, sobretudo, como foco de análise, os significados que os sujeitos procuram atribuir às suas ações e ao universo sociocultural que os constituem e os envolvem. Nesse sentido, Sandín (2010) corrobora os referidos autores e argumenta que o pesquisador qualitativo, por meio da sua interação com o mundo real e particular, busca coletar dados e interpretar questões da experiência humana que estão diretamente relacionadas a um determinado fenômeno ou acontecimento. Ressalta-se, nesse contexto, a necessária formação específica do pesquisador, em nível teórico e metodológico, uma vez que ele próprio se constitui no instrumento principal para a coleta de dados.

Nesse sentido, o enfoque qualitativo requer flexibilidade e não se limita apenas a descrições narrativas estando vinculada à interpretação e compreensão em profundidade do objeto de pesquisa (SAMPIERI, COLLADO, E LUCIO, 2006).

3.2 Campo de estudo e delimitação da amostra

O campo de estudo dessa pesquisa foi uma universidade federal mineira. O critério para essa escolha envolveu a experiência da pesquisadora como estudante do curso de Pedagogia e o início da sua trajetória de investigação científica no campo da formação de professores como bolsista de iniciação científica do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), no período de 2011 a 2012 em que desenvolveu uma pesquisa, intitulada: Os cursos de Licenciatura nas Representações Sociais de discentes da Universidade Federal de Juiz de Fora. Nesta

foi possível constatar nas falas dos licenciandos fatores negativos relacionados às práticas dos seus formadores, os quais tinham um discurso incoerente com a prática que realizavam; não priorizavam as atividades de ensino, e sim de pesquisa e, ainda, não tiveram uma formação profissional na área da educação e nem experiência como docente da Educação Básica. Porém, os licenciandos reconheceram, também, que alguns de seus formadores realizavam práticas exitosas que influenciaram significativa e positivamente a sua formação como futuros professores. Esses dados vão ao encontro das experiências vivenciadas pela pesquisadora com seus formadores no curso de Pedagogia. Nesse sentido, as interlocuções entre suas experiências na formação inicial e na pesquisa desenvolvida na iniciação científica influenciaram o seu interesse em investigar o aprendizado profissional dos bons professores elegendo especificamente como lócus desta pesquisa a mesma universidade federal em que cursou sua formação inicial.

Os sujeitos participantes desta pesquisa pertenceram a duas amostras distintas. A primeira amostra foi composta por estudantes egressos do primeiro semestre de 2015 dos cursos de licenciatura em Pedagogia, Biologia e Matemática, que responderam a um questionário elaborado com duas questões. Na primeira questão, os sujeitos tinham que indicar o nome de três formadores (as) que foram seus professores no curso de licenciatura, cuja prática profissional realizada por estes (as) permitia que fossem reconhecidos como “bons formadores”. Na segunda questão, os sujeitos tinham que caracterizar a prática profissional dos “bons formadores” indicados na questão um. Convém ressaltarmos que somente as respostas da questão um foram utilizadas para os fins de análise, tendo em vista que no desenvolvimento dessa pesquisa percebemos que os dados da questão dois iam além dos objetivos definidos para essa investigação. Nesse sentido, esses dados serão trabalhados e utilizados em estudos posteriores.

No que se refere à segunda amostra, esta foi composta por docentes formadores considerados bons professores que alcançaram frequência relativa (FR) igual ou maior que 50% das indicações feitas pelos estudantes na questão um do questionário.

Torna-se fundamental também destacarmos que, embora a instituição lócus desta pesquisa ofereça os cursos diurnos de licenciatura em Matemática e Biologia, o curso de Licenciatura em Pedagogia, diferentemente dos outros dois, somente é ofertado no período noturno. Nesse sentido, a fim de fazer um recorte dos sujeitos

para compor a primeira amostra da pesquisa, optou-se por selecionar apenas os estudantes egressos dos referidos cursos de Licenciatura noturnos.

Tendo em vista que a escolha da amostra não foi determinada aleatoriamente, ou seja, ao acaso, torna-se fundamental explicitarmos os critérios considerados para a definição da mesma. Inicialmente, o objetivo de pesquisar a aprendizagem profissional dos docentes formadores dos cursos de Licenciatura pertencentes aos três Centros de Ensino foi fundamentado pelo interesse de abranger as diferentes representações formativas no campo da docência e da aprendizagem desta profissão, possivelmente estabelecidos nas diferentes áreas da ciência. Fundamentando-se na pesquisa de Saraiva (2005), uma das hipóteses consideradas neste estudo é que, embora haja uma base de conhecimento profissional comum aos professores, independente do nível de ensino e da disciplina que estes atuam, há uma especificidade quanto aos conhecimentos pedagógicos necessários ao exercício da docência que está diretamente relacionada ao nível de ensino e ao campo disciplinar de atuação do professor.

Especificamente, no que se refere à escolha de cada um dos cursos selecionados, tem-se que a opção pelo curso de *Pedagogia* se justificou por ser o campo de formação inicial da pesquisadora, que, conforme já explicitado, oportunizou o seu contato com bons professores formadores que realizam práticas exitosas, os quais merecem ser investigados.

No que se refere aos cursos de *Biologia* e *Matemática*, pesquisas realizadas na linha de pesquisa “Formação de Professores e Práticas Educativas” do Programa de Mestrado em Educação da universidade lócus desta pesquisa apontam questões relacionadas aos docentes formadores que corroboram outras pesquisas também realizadas sobre esse tema. A pesquisa de Toledo (2013) sobre “O papel das licenciaturas na constituição dos saberes docentes: um estudo sobre a formação inicial do professor de Matemática à luz da prática escolar” e a de Leal (2015), que trata sobre “O processo de escolha pelo curso de licenciatura em Ciências Biológicas e a escassez de professores de Biologia no Ensino Médio: Possíveis relações”, apresentam considerações relevantes sobre a formação e a prática profissional de docentes formadores nos cursos de Biologia e Matemática. O conjunto dos dados dessas pesquisas aponta o despreparo dos docentes formadores para o exercício da docência, sendo este atribuído ao fato de eles serem, essencialmente, pesquisadores, e terem um discurso sobre a prática necessária ao futuro professor que se distancia da

prática que eles mesmos realizam em suas aulas. Além disso, o estudo aponta a urgência desses profissionais de voltarem sua formação e prática profissional para a especificidade da licenciatura, compreendendo as necessidades formativas de seus alunos e não apenas ministrando disciplinas de forma desconexa e, por último, a importância de direcionar o olhar das suas pesquisas para os cursos de Licenciatura. Nesse sentido, essas pesquisas direcionaram a escolha dos cursos de Biologia e Matemática para comporem a amostra desta pesquisa a fim de aprofundar e complementar os estudos sobre os seus docentes formadores.

Portanto, Por acreditar no potencial dos dados empíricos como fonte das investigações científicas e como orientação para a transformação da realidade é que foram escolhidos os cursos de Pedagogia, Biologia e Matemática para comporem a amostra representativa dos seus correspondentes Centros de Ciências: Humanas, Exatas e Biológicas.

3.2.1 Seleção da primeira amostra

Conforme já apresentado, a primeira amostra desta pesquisa é composta por estudantes egressos dos cursos de Pedagogia, Biologia e Matemática. A escolha por estes sujeitos se deu em função do entendimento que, por terem uma trajetória concluída no curso, eles teriam a possibilidade de fazer uma análise abrangente do seu processo formativo - fato este que poderia favorecer as suas indicações do bom professor.

Para o acesso à amostra inicial dos estudantes sujeitos desta pesquisa foi realizado pela pesquisadora um encontro com os coordenadores de cada um dos três cursos de Licenciatura investigados, a fim de que fosse possível ter acesso aos nomes, e-mails e telefones dos estudantes pertencentes à amostra. No referido encontro, foram disponibilizados pelos coordenadores o total de vinte e quatro estudantes, sendo sete estudantes do curso de Pedagogia, dez estudantes do curso de Biologia e sete estudantes do curso de Matemática. Concluída essa primeira etapa, iniciamos todas as formas possíveis de tentativas de contato com esses estudantes, seja por e-mails, mensagens via facebook/ou ligações, momento em que a pesquisadora apresentou informações sobre a pesquisa que eles estavam sendo convidados a participarem. Entre tentativas com êxito e outras mal sucedidas, após um mês do primeiro contato realizado com os estudantes, conseguimos ter o aceite

de quinze deles, sendo seis estudantes do curso de Pedagogia, cinco do curso de Biologia e quatro do curso de Matemática. Cumpre lembrar que esses sujeitos participaram da pesquisa respondendo a um questionário cujo objetivo foi selecionar os docentes formadores considerados bons professores e caracterizá-los considerando sua prática profissional.

3.2.2 Seleção da segunda amostra

Torna-se necessário lembrarmos que o critério de seleção da segunda amostra de sujeitos participantes da pesquisa estabeleceu que somente fossem selecionados os bons professores que obtiveram FR³ igual ou maior que 50%, ou seja, que foram citados pela metade ou pela maioria dos estudantes que compõem a amostra de cada curso.

Nesse sentido, considerando a FR obtida pelos docentes formadores considerados bons professores em cada curso, temos, primeiramente, relativo ao curso de Pedagogia, que seus estudantes indicaram dez docentes formadores considerados bons professores. Desse total apenas dois foram selecionados para participarem da pesquisa, sendo eles, a professora Paula e o professor Pedro que tiveram, respectivamente, a FR igual a 83% e 66%.

Especificamente, em relação ao curso de Biologia, os estudantes indicaram nove docentes formadores considerados bons professores. Nesse universo foi possível selecionarmos uma professora, Bruna, que obteve FR igual a 80% das indicações dos estudantes desse curso.

Por último, no que se refere ao curso de Matemática, no conjunto de seis professores indicados pelos estudantes, três foram selecionados, sendo eles Marcela, Marcos e Paula, os quais tiveram, respectivamente, FR igual a 100%, 100% e 50%.

Portanto, conforme poderemos observar na apresentação dos dados, a segunda amostra da pesquisa foi composta pelo total de cinco sujeitos: professora Paula, citada pelos estudantes do curso de Pedagogia e Matemática; professor Pedro, citado pelos estudantes de Pedagogia; professora Bruna, citada pelos estudantes do curso de Biologia; professora Marcela e professor Marcos, citados pelos estudantes do curso de Matemática.

³³ Esses dados encontram-se no quadro I apresentado na página 39.

3.3 Instrumento de coleta de dados e Procedimento de análise

3.3.1 Questionário: indicação dos “bons professores” pelos egressos dos cursos de licenciatura

O questionário foi aplicado à primeira amostra da pesquisa composta pelos estudantes egressos dos cursos de licenciatura. Para a aplicação do referido instrumento de coleta de dados foi marcado um encontro pessoalmente com os sujeitos selecionados para essa etapa, a fim de que assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) da pesquisa e respondessem ao questionário. Porém, houve a inviabilidade de alguns dos sujeitos para comparecerem ao referido encontro. Nesse sentido, o questionário e o TCLE foi enviado a estes por e-mail ou facebook, os quais os reenviaram escaneados ao pesquisador.

O questionário foi organizado em duas questões. Na primeira, os estudantes indicaram o nome de três docentes formadores que, na opinião deles, são considerados “bons” professores. O objetivo da referida questão foi selecionar a partir dessas indicações os docentes considerados “bons formadores” para comporem a segunda amostra de sujeitos participantes da pesquisa.

Já na segunda questão, os dados obtidos são de natureza quantitativa. Nesta, a partir de informações previamente indicadas pelo pesquisador, com base na literatura científica sobre o bom professor, os sujeitos pertencentes à primeira amostra tinham que selecionar características consideradas presentes na prática profissional dos “bons formadores” citados por eles na primeira questão do questionário. Cabe, porém, destacarmos que os dados referentes a esta questão não são apresentados nesta pesquisa, uma vez que, no desenvolvimento desta, percebemos que eles iam além dos seus objetivos. Nesse sentido, esses dados serão trabalhados e utilizados em estudos posteriores.

Utilizamos, pois, o procedimento de análise estatística descritiva nos dados obtidos na questão um do questionário. Nesse sentido, primeiro listamos os nomes dos bons professores em cada curso, e posteriormente realizamos as contagens de frequência absoluta (FA) e relativa (FR) de cada um deles, ou seja, o número de vezes que estes foram citados e sua correspondente porcentagem em relação à amostra de estudantes de cada curso. Assim, foi possível identificarmos a partir do

conjunto dos bons professores citados pelos estudantes aqueles que obtiveram frequência igual ou maior que 50%, para que, então, compuseram a segunda amostra desta pesquisa. Estes foram convidados a participarem das entrevistas que se constituíram como a última etapa de coleta dos dados da pesquisa. Tem-se, assim, que concluída a análise dos dados dessa primeira questão, do total de vinte e cinco docentes formadores indicados como bons professores pelos estudantes na questão um do questionário - sendo dez do curso de Pedagogia, nove do curso de Biologia e seis do curso de Matemática - apenas cinco⁴ deles foram selecionados para compor a segunda amostra da pesquisa. Desse total, dois foram do curso de Pedagogia (professora Paula e professor Pedro), um do curso de Biologia (professora Bruna) e três do curso de Matemática (professora Marcela, professor Marcos e professora Paula).

No quadro III apresentamos os “bons formadores” indicados pelos estudantes dos cursos de Pedagogia, Biologia e Matemática e, em ordem decrescente, as frequências absoluta (FA) e relativa (FR) em que cada um deles foram citados. Ressaltamos que na cor vermelha apresentamos os professores que tiveram FR igual ou maior que 50% e que compuseram a amostra da pesquisa.

⁴ Ressalta-se que o total de professores que compuseram a segunda amostra foi igual a cinco e não a seis, porque a professora Paula foi selecionada duas vezes, nos cursos de Pedagogia e Matemática.

Quadro III: “Bons formadores” indicados pelos estudantes dos cursos de Pedagogia, Biologia e Matemática e as frequências absoluta (FA) e relativa (FR) de cada um deles.

CURSO DE PEDAGOGIA Total de estudantes: 6		CURSO DE BIOLOGIA Total de estudantes: 5		CURSO DE MATEMÁTICA Total de estudantes: 4	
“Bom formador”	FA/FR	“Bom formador”	FA/FR	“Bom formador”	FA/FR
Paula*	FA=5/FR=83%	Bruna	FA=4/FR=80%	Marcela	FA= 4/FR=100%
Pedro	FA=4/FR=66%	Bianca	FA= 2/FR=40%	Marcos	FA= 4/FR=100%
Patrícia	FA=2/FR=33%	Bruno	FA=2/FR=40%	Paula*	FA= 2/FR=50%
Paulo	FA=1/FR=16%	Paulo	FA=2/FR=40%	Matheus	FA= 1/FR=25%
Paloma	FA=1/FR=16%	Bárbara	FA=1/FR=20%	Maurício	FA= 1/FR=25%
Priscila	FA=1/FR=16%	Bernardo	FA=1/FR=20%	Marta	FA= 1/FR=25%
Pâmela	FA=1/FR=16%	Bela	FA=1/FR=20%		
Paola	FA=1/FR=16%	Benício	FA=1/FR=20%		
Poliana	FA=1/FR=16%	Brenda	FA=1/FR=20%		
Patrick	FA=1/FR=16%				
Total de “bons professores”: 10		Total de “bons professores”: 09		Total de “bons professores”: 06	

Fonte: Dados da primeira questão do questionário aplicado aos estudantes participantes da pesquisa.

3.3.2 Currículo Lattes dos bons professores

A consulta ao currículo lattes⁵ dos sujeitos pertencentes à segunda amostra foi realizada a fim de termos acesso a informações sobre a formação e atuação profissional destes, as quais foram importantes para conhecermos a trajetória de formação e atuação profissional daqueles, bem como para definirmos previamente as questões que compuseram o roteiro da entrevista. Por ser o currículo lattes uma fonte de natureza primária, os dados obtidos através deste foram analisados por meio do procedimento de análise documental. As fontes primárias se diferem das fontes secundárias, pois não foram trabalhadas por outros estudiosos, ou seja, são dados originais a partir dos quais o (a) pesquisador (a) faz a sua análise (OLIVEIRA, 2007).

Os indicadores ou categorias que selecionamos para análise do currículo lattes foram: formação acadêmica (graduação e pós-graduação) e atuação profissional (tempo na educação básica e no ensino superior, disciplinas ministradas e projetos desenvolvidos).

⁵ Currículo utilizado pela Plataforma Lattes do CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico).

3.3.3 Entrevista semiestruturada e análise de conteúdo

A entrevista semiestruturada foi utilizada como instrumento de coleta de dados da pesquisa. Essa escolha foi balizada considerando dois critérios relacionados, respectivamente, ao paradigma e aos objetivos da pesquisa. Nesse sentido, compartilhamos com Duarte (2002) e Alvarenga (2012) de que as pesquisas qualitativas demandam a realização de entrevistas objetivando obter qualidade nas informações a serem analisadas. Consideramos, pois, que elas favorecem o detalhamento ou obtenção de informações sobre um evento, programa ou pessoa, que não poderiam ser obtidas por meio da observação ou por outros meios (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008).

As entrevistas semiestruturadas permitem a interferência do pesquisador durante a coleta dos dados e, com isso, se torna possível acrescentar ao roteiro prévio as questões necessárias para responder o que for necessário ao estudo. Nesse sentido, esse instrumento além de beneficiar a obtenção dos dados necessários de forma sistemática também permite que o tempo de sua realização seja otimizado. Este fator se torna relevante no desenvolvimento de pesquisas em que o tempo limitado para coleta de dados não contribui para que o pesquisador volte a campo.

A partir dessas considerações, ao mesmo tempo em que aprofundamos nossas leituras no campo científico sobre o objeto de estudo investigado, elaboramos o roteiro de entrevista (Anexo A) composto pelas seguintes questões: a) Professor, a que você atribui a sua indicação como “bom professor” ou o que você acha que motivou os seus alunos a te indicarem como um “bom professor”? b) Como você se tornou um “bom professor”? Ou seja, como você desenvolveu os seus saberes-fazeres profissionais, quais foram as referências, os espaços socioeducativos, as experiências e os contextos significativos vivenciados em sua trajetória pessoal de aprendizagem profissional? c) Caracterize a sua prática docente. d) Qual é o objetivo do seu trabalho na formação profissional dos seus alunos? e) Para você o que é ser um professor que atua em cursos de licenciatura: quais são os saberes-fazeres necessários à atuação deste profissional? Quais são as dificuldades e/ou necessidades que ele enfrenta? f) Quais fatores te motivaram a ser um professor que atua em cursos de Licenciatura? E a ser um bom professor? g) Que fatores você considera contribuir e dificultar a sua atuação como um “bom professor”?

Em sequência, nos informamos no site da universidade sobre o e-mail dos “bons formadores”. Entramos em contato com cada um destes professores visando informá-los sobre a pesquisa e enviamos o convite para participarem da mesma. Quatro dos cinco contactados responderam prontamente ao e-mail e aceitaram participar da pesquisa. Apenas um deles demorou a nos responder sendo necessário solicitarmos ao departamento de origem do mesmo o telefone de contato pessoal. Explicamos que esse pedido se relacionava a fins de pesquisa e conseguimos a informação desejada. Dessa forma, pudemos entrar em contato com o último professor que faltava e este também aceitou participar da pesquisa. Por fim, dentro de um mês já tínhamos conseguido agendar e realizar as entrevistas com todos os cinco sujeitos pertencentes à amostra. As entrevistas foram realizadas em apenas um encontro com duração de, em média, uma hora e meia, e foram todas gravadas em áudio de celular com o consentimento de cada entrevistado por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo B). Um dos sujeitos foi entrevistado em sua residência e os demais em salas na própria universidade. As entrevistas fluíram em tom de conversa, guiada pelo roteiro, porém, aproveitamos algumas discussões não previstas, mas que podem ser consideradas pertinentes para complementarmos os dados.

Após a realização de cada uma das entrevistas iniciamos suas transcrições procurando respeitar cada pessoa, suas ideias e sua forma de expressão. Ao finalizarmos esta etapa realizamos o procedimento de análise dos dados. Para Sampieri et al. (2006), qualquer comunicação que vincule um conjunto de significações de um emissor para um receptor pode, em princípio, ser traduzida pela técnica de análise de conteúdo.

Com base em Sampieri (2006), a análise de conteúdo que realizamos envolveu duas etapas de codificação dos dados. A primeira se refere à codificação das unidades (falas significativas do texto) em categorias e a segunda à comparação das categorias entre si, procurando possíveis vinculações para podermos agrupá-las em temas. Este processo teve por objetivo obter uma descrição mais completa dos dados, resumir-los, eliminar informação irrelevante, realizar análise quantitativa que corresponde à contagem de frequência absoluta (FA) e gerar maior entendimento do material analisado. Nesse sentido, inicialmente, montamos um quadro para cada entrevistado com as questões da entrevista, suas respectivas respostas e unidades identificadas. Posteriormente, estas foram relacionadas entre si, buscando

uma aproximação semântica, e organizadas em categorias. Feito isso, estas convergiram em temas que compuseram os textos discursivos dos entrevistados que serão apresentados no próximo capítulo organizado nos seguintes tópicos: a) O aprendizado profissional da docência anterior e/ou concomitante ao curso de licenciatura; b) O curso de bacharelado e/ou licenciatura como espaços socioeducativos de formação docente; c) O aprendizado profissional no exercício da docência: investimentos na formação; d) A docência nos cursos de licenciatura na ótica dos “bons formadores”.

A seguir no quadro IV exemplificamos como foi realizado o procedimento de análise de conteúdo.

Quadro IV: Exemplo da realização do procedimento de análise de conteúdo

PROFESSOR PEDRO			
Questão: Você foi indicado por seus alunos como um “bom professor”. A que atribui essa indicação ou o que você acha que motivou os seus alunos a indicarem você como um “bom professor”?			
Respostas	Unidades de análise	Categorias	Temas
Então, assim, o que eu tenho de hipótese para que eles tenham me escolhido, certo? Para ser sincero eu nunca pensei sobre isto. Então, o que eu imagino é que, provavelmente, tenha dois aspectos a serem considerados. Por um lado uma relação afetiva, de identificação, de transferência e, por outro lado, uma relação de trabalho . Um deles é o valor afetivo . E aí, um valor afetivo que não é, necessariamente, do gostar demais, mas, eu era um professor que tinha chegado recentemente, eu tive três anos, praticamente, de trabalho nesta instituição, então, o estrangeiro, que vem de uma outra instituição, eu acho que chama a atenção. Aí, claro, eu cheguei com o pique todo , não é? Imagina, Primeira atuação no ensino superior público? Eu	Relação afetiva (FA=1).	1.1 Relação de trabalho (FA=8)	1. VÍNCULO AFETIVO (FA=16) 2. ÉTICA PROFISSIONAL (FA=20)
	Relação de identificação (FA=1).	1.1.1 Pique todo (FA=1).	
	Relação de transferência (FA=1).	1.1.2 Querer ser o melhor (FA=3).	
	Valor afetivo (FA=2).	1.1.3 Querer arrasar (FA=3).	
	Vínculo afetivo (FA=1).	1.1.4 Interessar pelo trabalho da pessoa (FA=1).	
	Lembrar da pessoa (FA=1).	1.2 Relação de identificação professor-aluno (FA=8)	
	Gostar da pessoa (FA=1).	1.2.1 Relação afetiva (FA=1).	
	Interessar pelo trabalho da pessoa (FA=1).	1.2.2 Relação de identificação (FA=1).	
	Pique todo (FA=1).	1.2.3 Relação de transferência (FA=1).	
	Querer ser o melhor (FA=3).	1.2.4 Valor afetivo (FA=2).	
	Querer arrasar (FA=3).	1.2.5 Vínculo afetivo (FA=1).	
	Ordem profissional (FA=2).	1.2.6 Lembrar da pessoa (FA=1).	
	Cotidiano do trabalho (FA=2).	1.2.7 Gostar da pessoa (FA=1).	
	Trabalho (FA=2).	2.1 Específica da	
Obrigação como professor (FA=2).			
Relação com o			

<p>tinha tido anteriormente experiências em instituições privadas. Então, eu cheguei querendo ser mesmo, o melhor, queria arrasar. E tem outro aspecto também, que é de ordem profissional, que é do cotidiano do trabalho. Não adianta, eu imagino, ter apenas um vínculo afetivo, lembrar da pessoa, gostar da pessoa, interessar pelo trabalho da pessoa, porque isto não se sustenta como trabalho. Então, há uma relação com o trabalho da sala de aula, que eu acho que eu construí com meus ex alunos e alunas, que é uma relação de confiança. Cumprimento de horário, do combinado, do modo de avaliar a disciplina, a entrega do plano de ensino. Questões que eram, na verdade, minha obrigação como professor, Eu não estava fazendo nada demais. Então, na minha hipótese, os alunos tendem a lembrar dos professores em função destes aspectos.</p>	<p>trabalho da sala de aula (FA=2). Relação de confiança (FA=2). Compromisso com a aula (FA=1). Compromisso com a aula e com o aluno e a aluna (FA=1). Dá aula (FA=1). Prepara aula (FA=1). Cumprimento de horário (FA=1). Cumprimento do combinado (FA=1). Cumprimento do modo de avaliar a disciplina (FA=1). Cumprimento da entrega do plano de ensino (FA=1).</p>	<p>profissão (FA=2) Dá aula (FA=1). Prepara aula (FA=1). 2.2 Específica da instituição de ensino (FA=4) Cumprimento de horário (FA=1). Cumprimento do combinado (FA=1). Cumprimento do modo de avaliar a disciplina (FA=1). Cumprimento do modo de avaliar a disciplina (FA=1). 2.3 Obrigação como professor (FA=14) Ordem profissional (FA=2). Cotidiano do trabalho (FA=2). Trabalho (FA=2). Obrigação como professor (FA=2). Relação com o trabalho da sala de aula (FA=2). Relação de confiança (FA=2). Compromisso com a aula (FA=1). Compromisso com a aula e com o aluno e a aluna (FA=1).</p>	
---	---	--	--

Fonte: Dados da primeira questão da entrevista aplicada ao professor Pedro.

4 O PROCESSO DE APRENDIZADO PROFISSIONAL DA DOCÊNCIA DE “BONS FORMADORES”

4.1 Os “bons formadores” dos cursos de licenciatura em pedagogia, biologia e matemática: formação acadêmica e atuação profissional

Buscando explorar aspectos relacionados à *formação acadêmica* dos “bons formadores”, especificamente no que se refere à sua graduação e pós-graduação, como também, à *atuação profissional* destes, envolvendo tempo de atuação na educação básica e no ensino superior, disciplinas ministradas e projetos desenvolvidos, encontram-se sintetizados no quadro V os dados que foram extraídos do Currículo Lattes⁶ desses sujeitos.

Quadro V: Formação acadêmica e atuação profissional dos “bons formadores”

⁶ O estudo realizado por Sales (2011) objetivou compreender a constituição da Prática Docente Universitária considerada exitosa, sob o olhar do aluno, no contexto da aula universitária, também utilizou o Currículo Lattes como fonte de caracterização acadêmica dos professores sujeitos da pesquisa. Nesse sentido, essa referência nos orientou na construção do quadro V.

Caracterização	Cursos/“Bons formadores”				
	Pedagogia		Ciências	Matemática	
	Paula	Pedro	Bruna	Marcela	Marcos
<i>Graduação e Pós – Graduação</i>	Graduada em Matemática (Licenciatura), Mestrado/Doutorado em Educação Matemática.	Graduado em Pedagogia (Licenciatura) e História (Licenciatura e Bacharelado), Mestrado/Doutorado em Educação.	Graduada em Ciências Biológicas (Licenciatura e Bacharelado), Especialização em Fisiologia Vegetal, Mestrado/Doutorado em Ciência Florestal e Pós-Doutorado na sub-área de Conservação da Natureza.	Graduação em Matemática (Licenciatura), Especialização em Matemática, Mestrado/Doutorado em Educação Matemática.	Graduação em Matemática (Bacharelado), Mestrado e Doutorado em Matemática.
<i>Experiência na Educação Básica</i>	Seis anos atuando como Assistente Administrativa e Professora dos anos iniciais e pré-escolar de instituições privadas.	Oito anos atuando como professor em instituições públicas e privadas.	Doze anos atuando como professora em instituições privadas.	Seis anos atuando no ensino como professor em instituição pública.	Não atuou.
<i>Experiência no Ensino Superior</i>	Quatro anos atuando no ensino na instituição pesquisada como Professora na graduação e pós-graduação.	Dez anos, dos quais oito são atuando no ensino como professor na graduação e pós-graduação em faculdades privadas e dois atuando no ensino na instituição pesquisada como professor na graduação.	Cinco anos, dos quais três são atuando no ensino como professora na graduação em uma instituição privada e dois anos atuando no ensino na graduação como professora na instituição pesquisada.	Quatro anos, dos quais dois anos atuando no ensino como professora substituta na graduação em instituição públicas e dois anos atuando no ensino na graduação como professora na instituição pesquisada.	Treze anos, dos quais dois anos foram atuando no ensino como professora na graduação em instituições pública e privada e onze atuando no ensino como professora na graduação da instituição pesquisada.
<i>Disciplinas ministradas na graduação</i>	Estatística Aplicada à Educação, Matemática I, Matemática II, Novas Tecnologias	História, Didática, Didática II, Geografia, Pedagogia de projetos: projetos	Instrumentação para o Ensino de Ciências, Instrumentação para o Ensino de	Álgebra Linear, Estágios, Geometria Analítica, Geometria Espacial,	Anéis e Módulos, Tópicos Especiais - Categorias Derivadas, Tópicos

	Aplicadas ao Ensino, Prática de Ensino de Matemática no Ensino Fundamental e Médio - Estágio Supervisionado.	interdisciplinas de trabalho.	Biologia, Estágio Supervisionado em Ciências e Biologia III, Seminário de Integração e Reflexão.	Geometria Euclidiana, Oficinas de Matemática e Práticas de Ensino.	Especiais - Representações de Álgebras, Álgebra I, Álgebra II, Álgebra para Licenciatura, Fundamentos de Aritmética, Geometria Analítica e Álgebra Linear, Matemática Finita, Tópicos de Álgebra (Teoria de Categorias), Introdução à Álgebra Linear, Tutoria em Introdução à Matemática, Cálculo III, Noções de Álgebra Linear.
<i>Total de Projeto de Pesquisa realizado</i>	Dois concluídos.	Sete concluídos.	Nove concluídos ou em andamento.	Um concluído.	Um em andamento.
<i>Total de Projeto de Extensão realizado</i>	Dois em andamento.	Um em andamento.	Quatorze concluído ou em andamento.	Sete concluídos ou em andamento.	Não possui.
<i>Total de Projeto de Ensino</i>	Não possui.	Não possui.	Dois concluídos e dois em andamento.	Não possui.	Não possui.

Fonte: Currículo Lattes (disponível *online*)

O quadro V demonstra que, do total de sujeitos, todos têm habilitação em licenciatura ou em licenciatura/bacharelado, exceto o professor Marcos (curso de Matemática), que cursou a sua graduação com habilitação somente em bacharelado, ou seja, não possui licenciatura. Todos os “bons formadores” possuem Mestrado/Doutorado, sendo três na área de Educação ou em áreas afins da Educação. Apenas dois professores, Bruna e Marcos, possuem Mestrado/Doutorado em áreas diferentes da educação e que mantêm alguma relação (direta ou indireta) com a sua formação inicial no curso de graduação. Destaca-se que a professora Bruna, além do Mestrado/Doutorado, também possui Especialização e Pós-Doutorado.

No que se refere à caracterização da *atuação profissional* dos “bons formadores” tem-se que, com exceção do professor Marcos, todos os sujeitos da pesquisa possuem experiência na docência da Educação Básica, totalizando, em média, oito anos de atuação. A maioria dos sujeitos teve experiência docente no Ensino Superior, anterior ao ingresso na instituição pesquisada. O tempo médio que os “bons formadores” atuam nesse nível de ensino é de sete anos. Podemos considerar que, somando o tempo médio de experiência na Educação Básica e no Ensino Superior dos “bons formadores”, estes possuem, em média, quinze anos de experiência profissional na docência.

Esses dados sobre formação na graduação, mestrado/doutorado e atuação profissional/experiência na Educação Básica dos “bons formadores” parecem contrariar Pimenta e Anastasiou (2002) quando esses argumentam que os professores universitários, como é o caso dos sujeitos dessa pesquisa, que se inserem no magistério passando a atuar no ensino munidos de um acervo de conhecimentos de suas respectivas áreas de pesquisa e atuação profissional sem nunca terem refletido sobre o que significa ser professor. Além disso, podemos analisar com base em Huberman (2007) que distingue cinco etapas básicas que marcam o ciclo de vida profissional dos professores: início da carreira/“sobrevivência e descoberta” (até 3 anos de docência); estabilização (4-6 anos de docência); diversificação (7-25 anos de docência); serenidade e distância e/ou conservadorismo (25-35 anos de docência) e, por fim, desinvestimento (45-55 anos de docência) que os “bons formadores” estão na metade da carreira, na etapa de diversificação. Essa etapa caracteriza-se por uma atitude de diversificação, mudança e inovação de metodologias, recursos didáticos, métodos de avaliação e de outros aspectos da prática pedagógica do professor. Esta é também a etapa da revisão profissional, das interrogações a respeito da continuidade

ou não na carreira que para alguns professores pode ser consequência da monotonia da vida cotidiana da sala de aula, para outros do desencanto advindo dos fracassos das experiências ou das reformas estruturais em que participam. Nesse sentido, os “bons formadores” podem ter sido indicados pelos egressos dos cursos de licenciatura por se encontrarem na etapa da carreira em que já superaram a fase de iniciação marcada pelo “ensaio e erro”, insegurança didática ou sentimento de “não conseguir dar conta”, pelas dificuldades para lidar com a distância entre o ideal e o real da sala de aula, entre outras. Portanto, são professores experientes que já consolidaram um repertório pedagógico, um estilo próprio de trabalho (autonomia no exercício profissional). Em outras palavras, “os bons formadores” são professores que já construíram sua identidade docente e um certo grau de autonomia sendo mais propícios a estarem seguros em relação ao que sabem e fazem no que se refere ao ensino e, assim, a passarem confiança para os seus alunos.

Ainda em relação à atuação profissional dos “bons formadores” podemos observar que todos possuem conhecimento da área disciplinar que ministram, seja esta pedagógica e/ou específica. Em relação à professora Paula, podemos destacar ainda que ela foi indicada como “boa professora” pelos estudantes dos cursos de Pedagogia e Matemática. Nesse sentido, levantamos como hipótese que a causa para esse fato é a sua formação e atuação profissional que lhe possibilitou adquirir conhecimento específico da matemática e conhecimento pedagógico. Assim, esse dado reforça a importância da combinação dos conhecimentos específicos e pedagógicos para a formação dos “bons formadores”.

Além disso, também podemos constatar que os “bons formadores” realizam, em média, quatro a cinco projetos de pesquisa e extensão estando estes concluídos ou em andamento. E a média de projetos de ensino realizado por eles é de 0,5, isto é, esses projetos praticamente inexistem entre os “bons formadores”. Esse dado evidencia a influência que a cultura universitária exerce em relação ao desenvolvimento profissional dos seus professores. Sabendo que há uma desvalorização dos projetos de ensino que focalizam a melhoria das práticas pedagógicas dos professores em relação aos demais projetos, especialmente, os de pesquisa que, por excelência traz recursos financeiros, além de prestígio e *status* social aos professores universitários e à universidade, muitos daqueles não se interessam em investir nesses projetos (CUNHA, 2006; COSTA, 2010).

4.2 O aprendizado profissional de “bons formadores”: contextos, interlocutores, espaços socioeducativos e saberes

Diversos estudos científicos corroboram o entendimento de que os professores do Ensino Superior não recebem, majoritariamente, uma formação específica para exercerem a docência. Isso acontece, uma vez que os cursos de licenciatura formam profissionais para atuarem na Educação Básica e os cursos de mestrado e doutorado não priorizam o ensino, mas sim a pesquisa e, conseqüentemente, a formação do pesquisador. Sendo assim, o aprendizado profissional desses acontece ao longo de um percurso denominado por trajetórias de formação. Esse percurso se constitui na intrínseca relação entre trajetória pessoal, profissional e percurso formativo, na qual os professores vão se formando e se [trans] formando, tendo presentes as demandas da vida e da profissão. Nesta perspectiva, aprender a ensinar e a se tornar professor não são eventos, mas sim processos pautados em diversas experiências e modos de conhecimentos iniciados antes da preparação formal, que prosseguem ao longo desta e permeiam toda a prática profissional vivenciada (BOLZAN E ISAIA, 2006; KNOWLES et al., 1994, APUD MIZUKAMI, 2010).

Com base nas ideias das autoras, apresentaremos os dados referentes aos contextos, interlocutores, espaços socioeducativos e saberes que foram significativos nas trajetórias de aprendizado profissional dos “bons formadores”. Para tanto, os textos discursivos dos entrevistados serão organizados em três eixos temáticos: O aprendizado profissional da docência anterior e/ou concomitante ao curso de licenciatura; o curso de bacharelado e/ou licenciatura como espaços socioeducativos de formação docente; e o aprendizado profissional no exercício da docência: investimentos na formação.

4.2.1 O aprendizado profissional da docência anterior e/ou concomitante ao curso de licenciatura e/ou bacharelado

De acordo com os relatos dos entrevistados foi possível identificarmos em suas trajetórias formativas a presença de espaços socioeducativos significativos anteriores e/ou concomitantes ao curso de licenciatura e/ou bacharelado. Inicialmente, eles fazem referência à escola como espaço socioeducativo formal, pontuando duas experiências distintas: como alunos nas escolas de Educação Básica e

atuando no ensino antes de ingressarem nos cursos de licenciatura. E, ainda, se referem aos espaços socioeducativos não formais contextualizando experiências com a família, religião, Organização Não Governamental (ONG) e aulas particulares.

Pedro destacou que todos os estudantes, de modo geral, desde a Educação Básica, possuem exemplo do que é ser professor. Porém, ao se lembrar da sua experiência como aluno na Educação Básica, exemplificou uma experiência negativa que vivenciou com uma professora considerada ruim.

Eu me lembro de uma experiência com meu pai, e eu conto isto muito pouco para as pessoas. Meu pai teve baixíssima escolarização, então, desde muito cedo eu superei a escolarização do meu pai. E eu me recordo que nos anos iniciais do ensino fundamental, no início da minha trajetória na Educação Básica, a professora deu um trabalhinho que era um desenho de uma centopeia, um desenho vasado e ela pediu que levasse o desenho para casa e preenchesse a centopeia com recortes de jornais, de revistas ou pano. Então, eu levei isso para casa e meu pai fez de qualquer jeito, fez o que ele dava conta de me ajudar, não só em função da escolarização dele, mas, do tempo, eu fiz aquilo à noite – eu fico imaginando hoje, que ele chegou cansado – e aí meu pai me ajudou a fazer o trabalhinho da escola e no dia seguinte eu levei o trabalhinho para a escola. E aí, eu lembro que meus colegas fizeram um negócio bonitinho, colocaram purpurina e o meu tinha recortes de tecido que atravessava os vasados do papel. Eu me lembro, que a professora pegou aquele desenho, sabe, mostrou para a galera: Nossa, que coisa horrorosa, da próxima vez que eu te pedir para fazer alguma coisa, você faz bem feito. Então, eu saí de casa para ir para a escola, extremamente feliz porque, geralmente, quem acompanhava meu processo de escolarização era minha mãe e, nesta ocasião, foi meu pai. Então, eu fui levando um troféu para a escola e, de repente, a professora fez eu me sentir extremamente humilhado. E eu lembro que eu voltei da escola e falei com a minha mãe: Por que meu pai fez isto comigo? – meu pai era adulto, ele devia saber, né? - Aí, minha mãe conversou comigo, me explicou e ao longo do meu processo de escolarização eu fui vivenciando outras experiências ruins e, depois, eu vim a entender que a culpa não era do meu pai, era da professora que tinha a responsabilidade de naquele momento perguntar quem fez? Quem te ajudou? (Professor Pedro).

Nesse sentido, a lembrança das experiências negativas vivenciadas com os professores considerados ruins durante a sua escolarização na Educação Básica motivaram o professor Pedro a querer se tornar um bom professor, ou seja, um profissional que sabe propiciar boas lembranças para os seus alunos. Suas palavras confirmam esse entendimento: “Eu tenho boas lembranças de professores, mas, o que

me faz querer ser bom professor, são as imagens negativas que eu tenho dos professores ruins que tive na minha trajetória” (Professor Pedro).

Aqui, o entrevistado parece demonstrar que, a partir da reflexão sobre a prática da sua professora, ele aprendeu o que não fazer com seus alunos. Freire (1996) também enfatiza que a formação docente deve promover progressivamente a reflexão sobre a prática educativa em favor da autonomia. Afirma, assim, que ensinar exige pesquisa no sentido da indagação, da procura, da constatação e intervenção. O professor não é apenas um expectador ou coadjuvante de sua prática educativa, mas um sujeito que mobiliza o pensamento reflexivo como ferramenta da ação docente.

O professor Marcos, diferente do professor Pedro, destacou a importância dos bons professores que teve na sua trajetória como aluno na Educação Básica e seu relato indica que estes o motivaram a querer ser professor mesmo não optando por cursar licenciatura. Nesse sentido, citou dois exemplos de professores que ele gostava, sobre os quais se espelhava e, portanto, que foram marcantes nessa sua experiência. Um deles foi do período de quando estava na oitava série, e o outro, no Ensino Médio Técnico em Edificações, ambos com perfil tradicional de docência diferentes do seu próprio perfil como formador:

O professor Rafael com um outro estilo diferente do meu me despertava a vontade de estar ali no quadro escrevendo. A letra bonita, os desenhos perfeitos quando ele dava geometria. [...]. No ensino médio eu também tive um professor que me marcou, e era o mesmo estilo do professor Rafael (...) também tradicional (Professor Marcos).

Nesse sentido, o que parece ter atraído o professor Marcos ou o motivo de ter se inspirado nos ex-professores não foi o método de ensino que utilizavam, mas sim o fato destes saberem expor os conteúdos.

Ele dava uma aula bem tradicional. Mas, talvez, a forma como ele escrevia no quadro, ele conhecia muito o assunto e eu já gostava muito de matemática, aí, às vezes, eu levava um problema que eu não estava conseguindo resolver, ele fazia para mim. Eu gostava. Só de vê-lo escrevendo no quadro já me dava vontade de fazer o que ele estava fazendo (Professor Marcos).

Conforme indicam os dados, esses ex-professores são bons exemplos para o entrevistado e podem ter influenciado a sua construção de um saber pedagógico e de conteúdo. Segundo Vaillant (2003), o conhecimento dos conteúdos disciplinares diz

respeito ao domínio da matéria que ensina, das tendências, perspectivas e pesquisa no campo da especialidade de atuação do formador. A autora demonstra a importância desse conhecimento para o aprendizado docente ao argumentar que ele influi sobre o ‘que’ e o ‘como’ os formadores ensinam. Nesse sentido, aquele está intimamente relacionado ao conhecimento pedagógico e didático do conteúdo que, juntamente com o conhecimento do contexto, compõe a base de conhecimento do formador. Pimenta (2010) acrescenta que ninguém ensina o que não sabe, portanto, o saber da área de conhecimento específico é imprescindível ao professor. Shulman (2005), Mizukami (2005-2006), entre outros autores, também fazem referência à necessidade do domínio do conteúdo para o exercício da docência.

A Bruna também relatou que na sua experiência discente seus ex-professores da Educação Básica influenciaram na sua prática como formadora: “Então, hoje, uma das coisas que eu faço como docente formadora, eu recebi lá na Educação Básica. E eu falo isso para meus alunos, eu faço esse link, ou seja, por que eu faço isto? Porque fizeram comigo, não é uma ideia nova” (Professora Bruna). Nessa afirmação a entrevistada se refere à prática que realiza de levar os seus alunos em sua casa com o objetivo de estabelecer uma relação de amizade com os mesmos, conforme ela aprendeu com uma ex-professora.

Então, por exemplo, uma das coisas que eu faço é levá-los na minha casa. E isto eu faço inspirada em uma professora (...). Ela mora em um casarão, muito chique, eu tinha 10 anos e naquela ocasião, há 40 anos, a escola era menos acessível, e todos nós estudávamos na escola pública. (...). E a professora convidou todos nós para irmos à casa dela, a casa tinha piscina, sauna, ducha. Foi a primeira vez que eu tinha entrado em uma sauna, etc. E foi tão significativo para mim e para os meus colegas também, que no dia do aniversário dela a gente fez uma festa surpresa para ela e ela sempre muito acessível. E ela foi uma pessoa que eu convidei para o meu casamento (Professora Bruna).

Nesse sentido, seu relato evidencia que sua experiência com uma ex-professora fez com que aprendesse a se relacionar com seus alunos de forma menos vertical. Essa competência é necessária para tentar compreender o aluno na tentativa de construir um estilo de liderança favorável ao trabalho pedagógico na sala de aula (ZABALZA, 2006 APUD PUENTS et al., 2009).

Durante o seu histórico de escolarização de, em média, 14 anos, “os futuros docentes aprenderam o que se pode e o que não se pode fazer em uma escola, suas

rotinas, as relações de poder e as hierarquias dos distintos indivíduos que convivem nas instituições educativas” (VAILLANT, 2003, p. 26). E esse aprendizado orienta as formas como assumirão a docência. Completando essa ideia, podemos afirmar que “os candidatos que chegam às instituições de formação inicial de professores não são recipientes vazios”, pois, estes aprendem através da observação e esta contribui para que os futuros professores enquanto alunos construam um sistema de crenças sobre o ensino que lhes ajuda a interpretar as suas experiências na formação (LORTIE, 1975 apud MARCELO, 2009, p. 13). E, ao mesmo tempo, aquelas podem ser tão enraizadas que a formação inicial se torna incapaz de transformá-las.

Garcia (1999), compartilhando com os autores a mesma ideia, distingue com base em Feiman (1983) quatro fases do desenvolvimento profissional docente, as quais só fazem sentido quando se interagem e se complementam. São elas: a fase de pré-treino, a formação inicial, a fase de iniciação e a fase de formação permanente. Nesse sentido, destacamos a fase pré-treino, que inclui as experiências prévias de ensino vivenciadas pelos candidatos a professor, geralmente como alunos, as quais podem ser assumidas de forma acrítica e influenciar de um modo inconsciente o professor.

Ainda no que se refere à escola como um espaço socioeducativo, as formadoras Paula e Bruna mencionaram que tiveram experiências relacionadas ao ensino antes e durante o curso de licenciatura. A primeira exemplificou que, desde muito cedo, aos dez anos de idade, já era auxiliar em uma escola de Educação Infantil e ajudava a professora nos cuidados com as crianças sem, contudo, desempenhar diretamente funções pedagógicas. Nessa mesma escola também trabalhou na parte administrativa como atendente de secretaria, e, quando estava no terceiro ano do Ensino Médio, assumiu uma turma de alfabetização. Essa experiência teve duração de sete anos e, segundo ela, “foi extremamente significativa e formativa”. Além disso, a entrevistada também mencionou que durante toda a sua formação inicial no curso de licenciatura em Matemática também trabalhou em escola e, nesse período, atuou no ensino privado com turmas de quarto e quinto ano do Ensino Fundamental. Concluiu que a experiência na Educação Básica foi muito significativa para a sua trajetória de aprendizado docente e contribuíram muito para a sua atuação como formadora no curso de licenciatura em Pedagogia, pois a matemática discutida neste é exatamente para esse nível de ensino. Nesse sentido,

essa entrevistada indica que nessa experiência adquiriu um conhecimento didático do conteúdo mencionado por Shulman (2005) e outros autores.

Já a professora Bruna relatou que sua primeira experiência no ensino foi como monitora em um colégio federal, quando já era graduada no bacharelado em Biologia e cursava mestrado na área de Fisiologia Vegetal. Segundo ela, essa experiência trouxe “uma grande identificação” com o trabalho docente e, associado a isso, também um “desencanto com a fisiologia vegetal” que, por consequência, acarretaram sua desistência do mestrado em fisiologia e decisão de cursar licenciatura em Biologia. Quando se tornou aluna deste curso teve a oportunidade de atuar no ensino em uma escola privada construtivista na qual destacou

E de 1995 a 2001, eu trabalhei em uma escola que não era no modelo de franquia e era uma escola construtivista que prezava muito a formação de professores. Então, este período nesta escola, eu recebi uma formação muito forte porque nós tínhamos grupos de estudo, então, dias horas por semana os professores se reuniam e discutiam temas específicos. Então, nesses cinco anos eu li, por exemplo, Piaget, Paulo Freire, Perrenoud, etc. Então, foi uma formação muito importante e naquela época, ela supriu a deficiência de eu não ter feito licenciatura. Eu me sentia preparada, muita coisa mudou no meu ponto de vista, porque muita coisa era instintiva, eu sempre trabalhei de forma intuitiva, continuo trabalhando. Mas, foi muito formativo esse período nessa escola que tinha essa proposta (Professora Bruna).

Conforme podemos observar, a experiência de ensino na Educação Básica foi importante para a formação da entrevistada, pois o grupo de estudo realizado entre os professores supriu sua carência no que se refere ao conhecimento pedagógico que, possivelmente, ainda não havia adquirido no curso de licenciatura. Segundo Vaillant (2003), esse conhecimento é composto por vários conhecimentos. Entre estes se destaca na fala da entrevistada os relativos às teorias do desenvolvimento humano.

Entendemos que as experiências, dúvidas compartilhadas e o auxílio mútuo potencializam o processo de aprender a ser professor. É nesse sentido que o movimento de valorização do professor pesquisador defende a criação de espaços coletivos na escola e/ou na universidade para desenvolver comunidades reflexivas (2001). Mizukami (2005-2006) também se refere à importância da construção de comunidades de aprendizagem que propiciem processos de desenvolvimento profissional mais apropriados à profissão docente. Essas comunidades envolvem a participação quer de professores da escola, quer de professores da universidade ou

grupos formados por esses dois profissionais e está diretamente relacionada à atitude investigativa ao longo do processo de desenvolvimento profissional docente. Esta se define como um processo intelectual, uma forma de questionar, relacionar e dar sentido à realidade de trabalho do professor com base em outras realidades de trabalho docente e de contextos sociais, históricos, culturais e políticos mais amplos. Para tanto, tal atitude só é possível se o formador conhecer diferentes teorias e propostas educacionais; for capaz de descrever práticas pedagógicas; realizar constantemente o movimento teoria-prática-teoria; além de considerar como matéria dos formadores o trabalho com a própria formação de professores. Nesse sentido, assumir uma atitude investigativa depende de uma base de conhecimento sólida e flexível, pois a prática, por si só, não supre o domínio dos conteúdos específicos de forma satisfatória e não oferece de forma sistematizada e articulada o conhecimento necessário para à profissionalização docente ou ao processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional docente. Um grande desafio dessas comunidades é estabelecer relações entre processos formativos vivenciados durante a formação inicial e os vivenciados na escola (MIZUKAMI, 2005-2006).

No que concerne às experiências vivenciadas nos espaços socioeducativos não formais anteriores ao ingresso no curso de licenciatura que foram significativos para os bons professores, Pedro, em seus relatos, menciona a sua inserção como voluntário em uma ONG quando ainda estava no Ensino Médio. Inicialmente, ele não atuou no ensino, porém, depois de alguns meses, ausentando-se a voluntária que acompanhava as crianças com aula de reforço ele foi alocado para essa função. A partir de então, começou a dar aulas, se identificou com a docência e decidiu se tornar professor. Algo que relata dessa experiência como significativo para o seu aprendizado docente foi perceber que estava reproduzindo as atitudes opressoras dos seus ex-professores. Nesse sentido, podemos destacar, mais uma vez, que o entrevistado demonstra ter aprendido a refletir em sua trajetória de formação anterior ao ingresso nos cursos de licenciatura utilizando aquela como meio para melhorar a sua futura prática como formador.

Marcos também se refere em seus relatos a um espaço socioeducativo não formal, presente em sua trajetória de aprendizado profissional da docência, conforme podemos ilustrar a seguir:

Eu dava aula particular (isto eu fazia desde o ensino médio) e as pessoas que eu dava aula particular sempre gostavam das minhas explicações, tinham um bom rendimento e vinham me procurar. Para uns eu dava aula de graça e para outros eu cobrava. Eu trabalhei um tempo em um lugar que oferecia aulas particulares, e as pessoas iam lá e falavam que queriam ter aula comigo. Então, quer dizer, desde aquela época eu gostava, eu tinha jeito para explicar (Professor Marcos).

Portanto, esse entrevistado antes e durante a sua graduação no curso de bacharelado em Matemática atuou no ensino dando aulas particulares para alunos da Educação Básica e sua fala sugere que, desde então, já tinha uma competência comunicativa que concerne em oferecer informações e explicações organizadas e compreensíveis aos alunos e que se relaciona ao saber pedagógico(ZABALZA, 2006).

Embora Marcos reconheça que essa competência é resultado de um dom, acreditamos que aquela tenha sido desenvolvida através da sua vivência como aluno com os seus bons professores da Educação Básica, sobre os quais ele se espelhava, da sua atuação no ensino e do seu interesse pela docência.

Por fim, os últimos espaços socioeducativos citados pelos entrevistados formam a família/religião.

Ao lembrar sua vivência familiar Bruna contou que seu pai é pastor e que, por isso, cresceu vendo-o pregar na igreja, entendendo que os conhecimentos que ele possui de didática e apresentação de seminários ajudou muito a entrevistada enquanto professora. Nesse sentido, acrescentou que “ter um pai professor ajuda muito. Então, ele fez seminários, ele também fez disciplinas voltadas para didática, [...]”. Esses argumentos podem sugerir que a comparação que ela fez do seu pai com um professor se dá em função da prática e dos conhecimentos que este possui para exercer seu trabalho como pastor serem considerados pela entrevistada também importantes para o exercício da docência.

A fala é sugestiva do entendimento que o convívio com seu pai e a observação do trabalho deste tenha contribuído para o seu aprendizado da docência. Ressalta, porém, que ter um pai pastor (“professor”) não foi um fator decisivo na sua escolha pela docência, pois explica que somente hoje ela faz este “*link*” entre sua experiência familiar e a docência.

Em relação à religião, a primeira experiência que ela relatou é sobre sua participação direta na igreja frequentada desde a infância.

Então, eu sou filha de pastor e eu cresci vendo o meu pai na frente da igreja pregando, e a igreja que frequentamos é presbiteriana e estas igrejas históricas são muito democráticas. Então, desde criança as pessoas são estimuladas a participar, a se expressar, é uma forma muito empoderada (Professora Bruna).

Nesse sentido, acrescentou que essa experiência contribuiu para seu aprendizado no que se refere a saber trabalhar em equipe, saber se expressar, lidar com consenso, saber liderar, saber ser desinibida, saber usar a oralidade e saber ter autonomia.

As experiências de convívio com o pai/pastor e de participação direta na igreja podem ter contribuído, respectivamente, para o aprendizado profissional da entrevistada no que se refere à competência comunicativa e de relacionamento já discutidas anteriormente.

Além disso, a entrevistada acrescentou a experiência com os princípios do Cristianismo:

Dentro do que Jesus ensinou como, por exemplo, aceitar as diferenças, conviver com elas. Então, o professor, ele exerce muito o papel de juiz e, em que momento você exerce este papel de julgar o aluno? Na avaliação. Então, eu acredito que eu caminhei para uma avaliação mais democrática, mais justa, mais individual, olhar cada caso como um caso, neste sentido, e não uma avaliação massificadora, como a própria educação costuma ser. Então, eu tenho um olhar para cada aluno que é diferenciado (Professora Bruna).

A entrevistada demonstra acreditar que o Cristianismo contribuiu com o seu aprendizado no que se refere à avaliação em uma perspectiva humanizada, que busca favorecer o processo de aprendizagem do aluno. Nesta mesma perspectiva humanizada, Zabalza (2006) entende que o professor deve possuir a competência de avaliar assumindo o papel de facilitador e guia do processo de aprendizagem do aluno.

Podemos perceber que a família e a religião são espaços socioeducativos que se inter-relacionam na trajetória de aprendizado profissional de Bruna e possibilitam a sua construção de saberes da docência. Tardif e Raimond (2000) dialogam com esses dados ao apresentarem que os professores adquirem saberes pessoais através da sua socialização primária, que se refere à educação recebida através da família, no ambiente de vida.

Até aqui os entrevistados mencionaram os saberes da docência adquiridos antes de ingressarem nos cursos institucionalizados de formação docente. Segundo Gauthier (1998), os professores possuem saberes da tradição pedagógica que se refere à representação que se tem do que é ensinar adquirida antes da formação docente e adaptado e modificado mais tarde pelo saber da experiência.

4.2.2 O curso de bacharelado e/ou licenciatura como espaços socioeducativos de formação docente

Os bons formadores contextualizam os cursos de graduação em licenciatura e bacharelado ao se referirem às aprendizagens que foram importantes para a sua profissionalização docente.

Considerando que os cursos de licenciatura formam o docente e o bacharelado os demais profissionais graduados em nível superior e, por isso, seus objetivos e estrutura curricular são diferentes, é importante mencionarmos, inicialmente, que os professores Pedro, Paula e Marcela cursaram somente licenciatura, o professor Marcos cursou somente bacharelado e a professora Bruna cursou as duas habilitações.

A professora Paula salientou que, diferentemente da escolha pessoal pelo curso de licenciatura, que foi motivada pelo desejo profissional pela docência, o ingresso no curso de Matemática não foi uma escolha pessoal, pois, conforme seu relato, matemática não era sua disciplina favorita: “Por incrível que pareça, a matemática não era a minha disciplina preferida, eu ia à escola, eu me esforçava, me dedicava, mas, matemática não era”. Nesse sentido, explica que não foi ela quem escolheu a matemática, mas que foi a matemática que a escolheu, pois esta foi a única oportunidade que a entrevistada teve de cursar licenciatura considerando dois fatores relacionados à sua condição socioeconômica: a instituição de Ensino Superior ser pública e perto de sua cidade.

No seu relato a entrevistada também problematizou sua experiência de formação inicial docente ao relacionar a sua expectativa inicial e a realidade vivenciada no curso de licenciatura:

[...] você chega lá com umas disciplinas extremamente complexas, com muitos professores que não têm a menor ideia do que é a sala de aula, do que é um aluno, do que é uma escola, com um corpo de

conhecimento da matemática rígido, duro e, assim, muito profundo, coisa que a gente nunca vai ensinar na Educação Básica. [...] (Professora Paula).

E o curso, assim, várias expectativas a gente acaba se frustrando, né? Porque eu ali, enquanto uma aluna que queria ser professora, que buscava, o curso deixava muito a desejar. Os professores na parte pedagógica não tinha formação específica, os professores da parte específica não tinha formação pedagógica [...] (Professora Paula).

Conforme podemos observar, a entrevistada demonstra insatisfação em relação ao curso de licenciatura, especificamente, relacionada à formação dos formadores que não possuem os conhecimentos necessários ao exercício da docência. Esses dados corroboram os estudos de vários autores que demonstram os desafios e as necessidades de mudanças dos cursos de licenciatura, uma vez que estes não preparam de forma adequada os futuros professores para a realidade da Educação Básica (PEREIRA 1998; 1999, 2000; GATTI, 2010; FERREIRA e SARAIVA, 2010, 2013; SARAIVA e FARIA, 2012; CANDAU, 1997; LEITE, 2004, 2007).

Podemos inferir que essa problematização feita pela entrevistada está relacionada ao seu interesse pelo curso de licenciatura e pela docência, e exerce uma influência positiva no desenvolvimento profissional. Pois, ao identificar limites dos referidos cursos, Paula pode também traçar objetivos para a sua formação contínua que são, por exemplo, necessários para suprir possíveis lacunas da sua formação inicial que, inclusive, não dá conta sozinha de toda a tarefa de formar os professores, conforme argumenta Mizukami (2010).

Garcia (1999, p. 19-20) argumenta que o indivíduo é o principal responsável pela ativação e desenvolvimento de seus processos formativos através da sua autoformação – “é uma formação em que o indivíduo participa de forma independente e tendo sob seu próprio controle os objetivos, os processos, os instrumentos e os resultados da própria formação”. Acrescenta, ainda, que outras duas dimensões devem ser consideradas nos processos formativos docentes: heteroformação – “é uma formação que se organiza e desenvolve ‘a partir de fora’ por especialistas, sem que seja comprometida a personalidade do sujeito de participa” e interformação – ação com fins educativos “que ocorre entre os futuros professores ou entre professores em fase de atuação de conhecimentos... e que existe como um apoio privilegiado no trabalho da ‘equipe pedagógica’, tal como hoje é concebido para a formação do amanhã” (DEBESSE, 1982, p.29-30).

Por outro lado, Bolzan e Isaia referem-se à importância do professor ter interesse pela docência para a construção da sua profissionalidade. Nesse sentido, afirmam que aquele pode ser entendido como “a mola propulsora para o comprometimento em aprender a função docente” (BOLZAN e ISAIA, 2006, p. 497). Portanto, essas ideias podem complementar as de Garcia (1999), nos permitindo inferir que os professores somente serão agentes do seu processo de aprendizagem da docência, utilizando como ferramenta a reflexão cotidiana de seu trabalho, se tiverem interesse por essa profissão. Caso contrário, serão apenas receptores de uma formação organizada por especialistas que gera conhecimentos técnicos e não provocam sentido algum e, por isso, pouco ou nada alteram em sua prática educativa.

Paula ressalta que uma disciplina optativa que cursou no último período da graduação, chamada “Tecnologia Educacional”, fez com que ela se apaixonasse pela discussão das possibilidades que os diversos recursos tecnológicos poderiam oferecer em relação ao ensino e aprendizagem da matemática. Nesse sentido, tal disciplina foi significativa, pois influenciou a sua escolha pela linha de pesquisa “Novas Tecnologias”, na pós-graduação (mestrado e doutorado).

A entrevistada demonstra produzir nexos entre as experiências vivenciadas em seu aprendizado profissional. Nesse sentido, sua fala sugere o entendimento de que no processo de aprendizado profissional os professores produzem sentidos e significados nos nexos que estabelecem, por meio da reflexão, entre os diversos momentos da sua vida pessoal, formativa e profissional (GARCIA, 1999). Portanto, nos leva a entender que, ao se tratar dos processos formativos da docência, a dimensão pessoal que envolve todo o desenvolvimento humano não pode ser desconsiderada.

A professora Marcela, por sua vez, também problematizou sua experiência na graduação e relatou que sofreu muito, pois, o curso de licenciatura em Matemática “é fácil de entrar, mas os alunos não têm, geralmente, uma base matemática, quem tem esta base está na engenharia, está na medicina”. Nesse sentido, suas “dificuldades no início foram imensas” e refletiam nas notas obtidas nas disciplinas que cursava, conforme evidencia na fala: “minha primeira prova de cálculo eu tirei 0,5 (meio), achando que sabia, tá? Aí você vai tentando superar, estudando meses para aquela prova e tirando 0,5 (meio)”. Por outro lado, relata que não se arrependeu de ter feito esse curso e destaca que com ele aprendeu, de fato, a estudar.

De acordo com o que foi explicitado podemos inferir que a facilidade de ingresso no curso de licenciatura pode se dar em função da baixa atratividade da carreira docente, assim como o baixo desempenho dos estudantes no curso pode ser justificado pelo déficit de conhecimentos adquiridos por estes durante a sua escolarização básica nas escolas públicas (GATTI, 2010).

Além disso, a entrevistada acrescenta algumas críticas em relação ao curso de licenciatura:

A minha licenciatura foi muito boa em termos de conteúdo. Mas, era também aquele modelo 3+1 e hoje já é diferente porque tem que dividir a prática ao longo do curso [...]. Na minha licenciatura, realmente, eu acho que o ganho foi na parte de conteúdo. Muito pouca experiência prática que eu tive [...]. Pedagogicamente falando, a única coisa boa que eu acho foi aprender a estudar em grupo. Mas, em termos de ensinar a como ser professor eu não tive (Professora Marcela).

Nesse sentido, conforme sinaliza a entrevistada na fala acima, o modelo 3+1 que orientou a sua formação no curso de licenciatura contribuiu para o seu aprendizado docente no que se refere ao saber de conteúdo, mas deixou a desejar no que concerne ao saber pedagógico.

Pedro cursou duas graduações em licenciatura, sendo elas de História e de Pedagogia. No que diz respeito ao primeiro curso, tal como a professora Marcela ele também o problematiza evidenciando a sua insatisfação com a formação recebida, justificada, conforme afirma, “pela influência histórica do antigo modelo 3+1 em que os cursos de licenciatura, de modo geral, não são cursos que, efetivamente, formam professores”. Acrescenta, ainda, que o curso “era um bacharelado que formava, minimamente, para dar aula”. Portanto, parece que sua maior contribuição foi no sentido de formar o historiador e não o professor.

Em relação ao modelo 3+1 da formação inicial dos professores, citado pela Marcela e pelo Pedro, tem-se que aquele se refere ao modelo conhecido pela literatura educacional por modelo da racionalidade técnica que continua a orientar os cursos de licenciatura. Nesse modelo, os currículos dos cursos de formação profissional são organizados inicialmente com as disciplinas de ciência básica e aplicada (teoria), depois com as disciplinas práticas ou de aplicação da ciência básica aos problemas reais das escolas. Isso ocorre em função do entendimento de que só se consegue aprender habilidades de aplicação depois de se ter aprendido o

conhecimento aplicável e, segundo, porque habilidades não são consideradas conhecimentos ou, quando muito, são consideradas conhecimentos menos importantes (MIZUKAMI, 2010).

Pereira (1999, 2000) complementa as ideias da autora a que nos reportamos acima explicando que o modelo da racionalidade técnica ficou conhecido como modelo 3+1 porque neste as disciplinas pedagógicas são ofertadas durante um ano enquanto que durante três anos são ofertadas as disciplinas de conteúdo específico. As primeiras, estando sob a responsabilidade dos Institutos Básicos e as segundas a cargo das Faculdades de Educação.

Logo, os professores formados nos cursos de licenciatura orientados pelo modelo da racionalidade técnica não receberam formação pedagógica suficiente, e, além disso, não foram preparados para refletir sobre os problemas e dinâmicas geradas por sua prática. Isso se explica pelo fato de o modelo ter como objetivo formar o futuro professor para ser um técnico que coloca em prática as teorias aprendidas no curso de licenciatura.

Contudo, no curso de Pedagogia, Pedro, julga ter tido uma formação específica para a docência e a frase a seguir sugere a contribuição deste para a construção da sua identidade docente: “No curso de Pedagogia, obviamente, eu tive um pouco mais de formação ou informação sobre o que seria a minha profissão, o que é ser um professor”. Nesse sentido, acrescenta que hoje não se vê mais como historiador, mas sim como professor do ensino de história. Apesar de reconhecer a importância desse curso para a sua formação, também problematiza um aspecto dessa experiência relativo à questão de gênero e magistério, conforme podemos observar nas falas a seguir:

Mas, era algo muito distante, mais marcado por uma questão de gênero, né? Porque eu estudava em um curso eminentemente feminino, tinha muitas professoras e o discurso que circulava era do campo feminino e eu não me reconhecia um pouco naquelas práticas muito ligadas ao cuidado infantil e eu sabia que eu não queria trabalhar com educação infantil (Professor Pedro).

Acrescenta que, diferente dos professores que ele teve na Educação Básica, no Ensino Superior, os seus formadores foram excelentes e lhes marcaram profundamente, conforme o professor do exemplo a seguir:

Assim, eu não quero fazer igual. Eu acho que copiar é chato. E teve um professor que me marcou profundamente, que foi meu primeiro professor de iniciação científica na PUC no curso de História, porque foi ele que assentou do meu lado e me ensinou a fazer um fichamento. Eu não sabia fazer um fichamento, então, ele me assumiu na iniciação científica, aí ele assentou do meu lado e falou: É assim, meu filho, agora pega este texto e, aqui na minha frente, ficha este primeiro parágrafo. Aí eu fiz e, ele: Não é isto, não é copiar, até a exaustão, eu via que ele estava bravo e impaciente, querendo que eu aprendesse, fizesse melhor. [...] Então, quando eu decidi que eu queria ser professor do Ensino Superior e eu sabia que eu ia orientar, eu queria ser um orientador como o que eu tive, se eu fosse um professor do Ensino Superior eu queria ser como os professores que eu tive no Ensino Superior. Então, o Ensino Superior neste sentido também me marcou (Professor Pedro).

Nesse sentido, conclui que muito do que faz hoje como formador é reflexo da sua experiência com seus ex-formadores, que foram bons exemplos para a sua prática docente. Ao citar a experiência com o seu orientador de iniciação científica podemos inferir que o entrevistado aprendeu com este, através da demonstração, a construir o seu entendimento acerca do que é ensinar e aprender e sobre a função do formador nesse processo. Desse modo, as falas desse entrevistado indica que, para Pedro, o formador deve ser um mediador do processo ensino-aprendizagem devendo, pois, facilitar o aprendizado do aluno que aprenderá através da construção do seu próprio conhecimento e, não através da transmissão do conhecimento pelo professor.

Vaillat (2003), Mizukami (2003) e Freire (2016) concordam que os professores ensinam através do exemplo de suas práticas de ensino. Mizukami (2003) se refere ao formador como um profissional que faz a mediação entre os conhecimentos e os alunos. Para tanto, deve demonstrar coerência entre discurso e prática, assumir os valores que pretende transmitir e vivenciar o compromisso com a profissão. Vaillat (2003) apresenta que os “formadores modelos” ou “mestres dos mestres” são indivíduos com ampla experiência de aulas e que oferece uma formação através do exemplo e da demonstração. Freire (2016), em uma perspectiva progressista, discute a formação docente incorporando análises sobre o que é ensinar e quais são os saberes necessários aos professores. Nesse sentido, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou construção” e este saber necessário ao professor precisa ser constantemente testemunhado, vivido por este. Em outras palavras: “ensinar exige a corporificação das palavras pelo exemplo” (FREIRE, 2016, p. 24/35).

A professora Bruna, antes de cursar licenciatura, fez bacharelado em Biologia influenciada pela sua afinidade desde o período escolar com a área das ciências biológicas. Nesse sentido, afirma que “esta escolha foi pelo interesse de trabalhar com vida de modo geral”. Porém, também tinha afinidade por outros cursos como Medicina Veterinária e Educação Física. Nesse sentido, o que de fato determinou a sua escolha pelo bacharelado em Biologia foi porque este curso pertence a uma área mais generalista. A entrevistada cita algumas experiências que podem revelar o significado desse espaço socioeducativo em sua trajetória de aprendizagem docente. O primeiro deles é o envolvimento com a iniciação científica que influenciou seu ingresso na pós-graduação *strictosensu* na área de Fisiologia Vegetal, onde discutiu a questão do Meio Ambiente. Em paralelo a essa experiência, conforme já mencionamos, ela também trabalhou atuando no ensino na Educação Básica em um colégio federal e, nessa oportunidade, se identificou com a docência e se desencantou pelo mestrado que havia iniciado em fisiologia vegetal.

[...] Mas, aí, eu me desencantei com a fisiologia vegetal e tomei a decisão de que eu não ia terminar o mestrado. Aí o coordenador do curso não quis deixar porque eu já tinha feito todos os créditos e já estava na parte de coleta de dados. Mas, aí, eu comecei a fazer uma disciplina na educação, Metodologia do Ensino Superior, e saí com a especialização *lato sensu*(Professora Bruna).

Segundo ela, as disciplinas a encantaram e, por esse motivo, somado à sua identificação pela docência, decidiu cursar também licenciatura em Biologia. Por fim, mencionou sobre a importância da sua experiência na docência da Educação Básica para a sua formação no curso de licenciatura e atuação como formadora, conforme sinaliza a fala a seguir:

Mas, eu decidi retornar à UFV para fazer a licenciatura e consegui concluí-la em um ano e meio. Esta foi uma experiência muito interessante porque você fazer licenciatura depois de ter estado na Educação Básica como professora faz muito sentido né (e eu continuei trabalhando na Educação Básica enquanto cursei a licenciatura). E esta experiência me ajuda muito hoje como professora. Porque quando eu era aluna do curso de licenciatura eu percebia que faltava dos professores fazerem links da teoria com a prática, e isso fazia falta para meus colegas. Estes links eu conseguia fazer porque eu estava na prática. Então, eu acho que o professor formador que teve experiência na Educação Básica faz este link melhor (Professora Bruna).

Conforme podemos observar, a experiência no ensino da Educação Básica também foi significativa para a Bruna, contribuindo para a sua formação no curso de licenciatura, uma vez que aquela experiência permitiu à professora saber relacionar teoria e prática. Portanto, enquanto formadora e por ter tido experiência na Educação Básica, ela se mobilizou na tentativa de avançar em relação aos seus ex-professores formadores no que se refere a fazer uso dessa habilidade - esta que parece ser considerada pela entrevistada como necessária à competência do formador.

O professor Marcos foi o único entre os entrevistados a cursar somente bacharelado em Matemática, apesar de ter decidido que queria ser professor desde o Ensino Fundamental. Segundo ele, a sua escolha pelo bacharelado se deu em função da sua motivação pelo campo específico da matemática, assim como pela pesquisa, mas complementa que o curso de licenciatura iria afastá-lo um pouco disso. Ademais, essa escolha pode estar relacionada ao fato dele acreditar que a docência é um dom, e, nesse sentido, conforme afirma, ele não acreditava que o curso de licenciatura poderia contribuir para a sua formação docente. “Mas, eu acho que o professor já nasce, é um dom. O professor, ele nasce já professor. Como o professor que mexe com música, não adianta, se ele não tiver aquele talento dentro dele” (Professor Marcos). Seu relato parece corroborar o modelo ideológico de docência denominado por Pimenta e Anastasiou (2010) de “professor artesão”, “prático-artesanal” ou tradicional no que se refere ao entendimento de que a docência é um “dom inato”. Nesse sentido, “o professor já nasce “pronto” e deve tão somente ser treinado na prática profissional” não necessitando investir na sua profissionalização. Garcia (1999) nomeia esse modelo ideológico de prático tradicional e, segundo o autor, a formação docente ocorre através da experiência e observação. Zabalza (2004) concorda com os autores supracitados e, segundo ele, essa crença da docência como uma atividade prática para a qual não são necessários conhecimentos específicos, mas experiência e “vocação”, reflete, portanto, uma visão não-profissional do ensino. Por fim, Gil (2006) acrescenta que essa crença da docência como vocação ou dom difunde a ideia de que “quem sabe, sabe ensinar” ou “o bom professor nasce feito”.

Marcos não relata qual a contribuição do curso de bacharelado em matemática para a sua formação, mas acreditamos que tenha sido no sentido de ajudá-lo a ampliar e aprofundar os saberes de conteúdo no campo específico da matemática e desenvolver conhecimentos relativos ao campo da pesquisa, conforme

sugerem as falas a seguir, quando Marcos demonstra as suas motivações ao ingressar nesse curso: “Eu gosto de mexer com pesquisa, de orientar aluno, de ver teorema, de ver teoria final de matemática, eu gosto disto”.

4.2.3 O aprendizado profissional no exercício da docência: investimentos na formação

Nesse eixo temático os entrevistados aqui representados como bons formadores fazem referência aos aprendizados da profissão advindos do exercício da docência através de sua formação continuada. Esta modalidade de formação ocorre após a formação inicial e, segundo Candau (1997), se refere aos investimentos que os professores podem fazer em cursos de especialização e extensão oferecidos pelas instituições de Ensino Superior e todas as atividades de formação propostas pelos diferentes sistemas de ensino. Em síntese, afirma que:

A formação continuada não pode ser concebida como um meio de acumulação (de cursos, palestras, seminários, congressos, etc., de conhecimentos ou de técnicas) mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua (CANDAU, 1997, p. 64).

Nessa perspectiva, a autora menciona a formação em serviço como uma das estratégias de formação continuada do professor, podendo ser compreendida como:

[...] atividades de formação continuada que se realizam no próprio local de trabalho dos professores e outras atividades que, apesar de não estarem inseridas no espaço de trabalho, são organizadas e/ou geridas pelas instâncias superiores dos sistemas de ensino e oferecidas aos professores que deles fazem parte, tendo as realidades escolares concretas a que estão vinculados estes professores como referência fundamental (CANDAU, 1997, p. 70).

Acrescenta sobre os benefícios dessa formação em serviço para o grupo de professores destacando o desenvolvimento de profissionais reflexivos, a articulação teoria/prática, a socialização de experiências bem sucedidas, o desenvolvimento do potencial criativo e expressivo do professor, o fortalecimento da consciência do educador como agente de transformação social, a construção de um referencial

teórico que fundamente a prática do grupo, fortalecimento dos vínculos afetivos e sociais do grupo de trabalho, entre outros.

Compreendemos, pois, que o conceito de formação continuada faz uma interface com o conceito de aprendizagem docente ao partir da concepção de que ser professor não é uma etapa que finaliza com a formação inicial, mas um processo permanente de investimento profissional. No exercício da profissão os docentes enfrentam desafios de diversas ordens: perfis diferenciados dos alunos, atualização de novos conhecimentos, aquisição de recursos e desenvolvimento de estratégias didáticas, novos paradigmas educacionais e demandas advindas das políticas públicas, que inevitavelmente os mobilizam os a reconstruírem seus saberes e a reverem suas práticas em contextos de aprendizagem (SARAIVA, 2005).

Partindo dessas considerações introdutórias identificamos três espaços socioeducativos de formação continuada nas trajetórias de aprendizado profissional dos entrevistados: a experiência como docentes na Educação Básica anterior ao exercício como formadores, a experiência como formadores nos cursos de licenciatura e os investimentos nos cursos de pós-graduação.

No que se refere à experiência docente em uma escola privada religiosa de Educação Básica, a professora Bruna destacou dois momentos significativos, sendo eles, o processo seletivo para atuar nessa escola que favoreceu o trabalho em equipe entre os professores e o incentivo à participação em congressos.

Mas houve também nesta escola, uma experiência muito significativa, que foi o processo seletivo. [...] Então, na verdade, este grupo que eles selecionaram tinha características comuns. Então, foram muito interessantes os trabalhos desenvolvidos. Então, havia uma afinidade muito grande entre nós e, ao mesmo tempo, nós tínhamos competências diferentes que agregavam ao grupo. (Professora Bruna).

E era uma escola que apoiava nossa participação em congressos, então, nós íamos de ônibus, todos os professores iam, pelo menos, uma vez por ano em um congresso de educação e era tudo bancado pela escola (Professora Bruna).

Nesse sentido, a experiência após o processo seletivo nesta escola favoreceu o trabalho em equipe entre os seus professores, o que sugere que a formação continuada da entrevistada nessa experiência se desenvolveu em concordância com a proposta da escola enquanto lócus de formação e do professor como sujeito que reflete sobre sua prática. Além disso, seu relato evidencia que a sua formação

continuada também se desenvolveu através da participação em congressos em função do incentivo da própria instituição. Essas duas experiências foram citadas por Candau (1997) como estratégias possíveis para a formação continuada do professor.

Zabalza faz referência ao trabalho em equipe e à cooperação como parâmetros da profissionalização da docência universitária, pressupondo que se transite de uma identidade profissional que dá ênfase ao individual, professor de uma turma ou de um grupo, para uma identidade profissional construída em torno do projeto formativo de que o professor faz parte. Seria o mesmo que dar um “salto qualitativo da visão individual para nos sentirmos membro de um grupo de formadores e de uma instituição que desenvolva um plano de formação” (ZABALZA, 2004, p. 127).

É nesse sentido que Mizukami (2010) sugere a criação de comunidades de aprendizagem como intervenção em processos formativos visando a promoção de aprendizagens da docência. Segundo a autora, essas comunidades de aprendizagem envolvem quer professores da escola, quer professores da universidade ou grupos formados por esses dois profissionais. Acrescenta que na literatura são mencionados vários termos se referindo a tais comunidades: ‘comunidades de aprendizes’, ‘comunidade de discurso’, ‘comunidade escolar’, ‘comunidade de professores’ e ‘comunidade da prática’ e um de seus grandes desafios é estabelecer relações entre processos formativos vivenciados durante a formação inicial e os vivenciados na escola. E ainda, citando Grossman, Wineburg e Wooworth (2001) e Grossman e Wineburg (2000), a autora elenca algumas características referentes ao funcionamento das comunidades de aprendizagem: tem que ser local e pressupõem coesão grupal; exige tempo para que, de fato, se constitua em ‘comunidade de memória’; focaliza o professor como aluno de sua área de conhecimento específico e a melhoria da aprendizagem do aluno; requer que seus participantes engajem em atividades intelectuais e sociais; e, por fim, considere duas formas de distribuição do conhecimento - a primeira delas refere-se ao fato de que algumas pessoas sabem o que outras não sabem e o conhecimento coletivo ultrapassa o individual, ao passo em que a última refere-se às diferentes maneiras de se conhecer.

O professor Pedro também se referiu à sua experiência na docência em escolas públicas e privadas da Educação Básica e destacou a importância dessa experiência para a sua formação enquanto docente:

Acontece que para se tornar um bom professor universitário, não se faz um bom professor universitário em menos de dez anos, entende? E as pessoas acham que é assim: Eu faço quatro anos de graduação, faço dois de mestrado, mais quatro de doutorado. Não, mas, há algo que é da experiência formativa. Essa experiência formativa tem a ver com o Ensino Superior, mas, ela tem a ver com a conquista de alguns códigos linguísticos, de alguns símbolos, de alguns significados, de saberes que não se dão, necessariamente, única, exclusivamente, apenas, na formação acadêmica. As pessoas acham que bastam os diplomas, né? Que o diploma que confere ao portador a possibilidade de adentrar na terra sagrada do Ensino Superior. Bom, este é um passo, mas, só isto não torna o sujeito um bom professor (Professor Pedro).

Além disso, acrescentou:

Na minha formação, na minha trajetória, foi muito importante porque isto para mim tinha um significado importante. Aquilo de alguma forma me tocava e produzia reflexões. Eu gostava de estar ali, era produtivo para mim. [...]. Então, tem alguma coisa que eu acho que você aprende e cria uma bagagem lá na Educação Básica. Mas, veja bem, se a pessoa estiver disponível a isto. Se a pessoa não tiver, pode ficar vinte anos na Educação Básica que não contribui em nada, não faz diferença para as futuras práticas (Professor Pedro).

O relato de Pedro nos leva a inferir que a experiência do trabalho docente somente contribui para a formação continuada do professor quando ela produz significado para este. Nesse sentido, para o entrevistado, a sua atuação como docente na Educação Básica foi uma experiência importante para a sua formação profissional porque esta, de alguma forma, o mobilizava e produzia reflexões, sendo, portanto, significativa para ele. Partindo desse entendimento, a experiência docente na Educação Básica para o formador pode contribuir para a sua formação continuada através da conquista de saberes experienciais que somente são adquiridos por meio do exercício profissional e prática refletida.

Assim, é importante reconhecer que os saberes da experiência são o “núcleo vital” da docência. Estes são incorporados sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber fazer e saber ser, constituem a cultura docente em ação, que não pode ser reduzida ao nível cognitivo. “É através desses saberes que os professores julgam a formação que adquiriram, a pertinência ou o realismo dos planos e das reformas que lhe são propostas e concebem os modelos de excelência profissional” (CANDAU, 1997, p. 59-60).

Portanto, se as falas do entrevistado sugerem que um bom professor não se forma em menos de dez anos, o formador que teve experiência na docência da Educação Básica antes de ser professor no Ensino Superior pode ter sua formação favorecida em função do tempo de investimento em sua carreira profissional, se comparado a um professor sem nenhuma experiência profissional na docência. Nesse sentido, podemos inferir que os professores formadores que possuem um repertório de saberes construído sobre a docência na Educação Básica tendem a estarem mais preparados na tarefa de formar novos professores para este nível de ensino em relação aos inexperientes. Pois a formação docente não ocorre em etapas desconexas, mas, intercrusa experiências da trajetória de vida pessoal, formativa e profissional do professor.

Zabalza (2004) citando Júlia Formosinho, afirma que o desenvolvimento significa ir crescendo em racionalidade, saber o que se faz e porque se faz; em especial, saber porque umas coisas são mais apropriadas que outras em determinadas circunstâncias e em eficácia.

O professor Pedro ainda completou que foi muito feliz durante sua experiência na Educação Básica, mas a influência negativa das condições de trabalho (condições socioeconômica e cultural) nesse nível de ensino fez com que ele migrasse para a docência do Ensino Superior, conforme sua fala a seguir pode ilustrar:

Eu fui muito feliz na Educação Básica, formei pessoas, hoje eu formo pessoas que formam pessoas. Mas, eu fui muito, muito feliz mesmo, eu me divertia muito. Com os alunos, com as aulas. [...]. Agora, tinha uma questão que era salarial e ela para mim, era um problema. Eu cheguei em uma fase da minha carreira, da minha trajetória, que eu trabalhei três turnos. Apesar de me divertir com isto, as condições de trabalho, remuneração, enfim, estas coisas não eram atrativas (Professor Pedro).

Este mesmo entrevistado problematizou a questão de muitos alunos dos cursos de licenciatura serem carreiristas, ou seja, saírem da graduação, fazerem mestrado e doutorado e, com isso, acelerarem a sua inserção na docência do Ensino Superior descartando a possibilidade de trabalharem na Educação Básica. Nesse sentido, concorda que esse aligeiramento da formação é um problema e defende que a experiência na Educação Básica é muito importante, mesmo que seja depois do mestrado. Ressalta, porém, que essa situação é comum na trajetória profissional de

muitos docentes que atuam no Ensino Superior, em função do próprio motivo que o levou a se interessar e migrar para este nível: “as condições socioeconômicas, culturais que os professores da Educação Básica estão expostos”.

Outra entrevistada, a professora Marcela, também mencionou sobre a sua experiência docente na escola de Educação Básica. Destaca que, no início, essa experiência foi muito traumática, a ponto de querer desistir da docência e começar a fazer outra graduação no curso de Informática.

Explica como justificativa para esse trauma a dificuldade para lidar com o aluno real já que o professor encontra nas salas de aula é bem diferente do aluno ideal que os recém-formados no curso de licenciatura esperam encontrar. Nesse sentido, a experiência como professora na Educação Básica para a entrevistada contribuiu para a sua formação continuada e atuação como formadora, pois sua experiência fez com que ela problematizasse as próprias vivências no curso de licenciatura e identificasse que este não a preparou suficientemente. Marcela indica a tentativa de evitar experiências negativas como as suas ao buscar esclarecer para seus alunos que cada realidade é única e exige dos professores “tentar entender a linguagem do aluno, perceber que nem todo aluno é aquele aluno que você quer, mas, que ele pode se tornar um bom aluno e o que você pode fazer para ele tentar gostar”. Portanto, discute com os licenciandos aspectos importantes da relação professor-aluno como a afetividade, a empatia, os quais ela considera necessários para que o futuro professor aprenda a trabalhar com o aluno real e não ideal, tentando diminuir, assim, a possível dificuldade que ele encontrará na Educação Básica. Com isso, podemos perceber, mais uma vez, que a problematização das experiências de formação contribuem para o aprendizado profissional dos “bons formadores” sujeitos dessa pesquisa refletindo em suas práticas pedagógicas.

Com o decorrer do tempo a mesma entrevistada também vivenciou experiências positivas e viu que era possível ensinar. Nesse sentido, se motivou pela docência e decidiu continuar seu investimento nessa formação profissional.

Aí, uma experiência que eu me lembro, foi muito marcante, e não se investe nisso, é troca com outros professores. Eu dei aula no município, de Araraquara, e tinha um professor lá, muito bom, louco, mas, muito bom. Ele tinha ótimas ideias, ele nem tinha tanta experiência porque ele era novo. Ele tinha ótimas ideias. Ele era doido de tudo, só que ele compartilhava muito. Ele era aquela pessoa que escrevia o material dele. E uma coisa que eu fazia muito, era escrever material de geometria e geometria era uma

coisa que eu explorava muito mecanicamente, eu não fazia os meninos recortar, investigar, ó: conta aqui, tenta fazer! E eu percebi, na primeira experiência que eu tive, vendo o material que ele fez e fazendo com os meus alunos, foi: Nossa, é possível! E foi uma coisa que até me levou a trabalhar no mestrado com geometria e não só a questão da geometria; foi a questão de ter recursos interessantes e tentar fazer. O manual é muito forte para o aluno da Educação Básica. O concreto, confeccionar. O trabalho em grupo também é uma coisa que no concreto você precisa fazer. Esta experiência foi muito marcante (Professora Marcela).

Conforme podemos observar na fala acima, essas experiências positivas se referem aos recursos e estratégias didáticas que os professores compartilhavam entre si e que parecem ter contribuído para a sua formação continuada no que se refere ao aprendizado de saber pedagógico. Com base no relato da Marcela, mais uma vez podemos inferir que a experiência de trabalho colaborativo entre os professores contribui para o aprendizado profissional dos “bons formadores”.

No contexto em que a entrevistada relatou suas dificuldades no início da carreira docente, as quais foram sendo superadas a partir de novas experiências que ressignificaram suas práticas, torna-se importante compartilhar o pensamento de Huberman (2007) a respeito de que os professores, em diferentes etapas do desenvolvimento profissional, vivenciam problemas, necessidades e desafios diferentes, e é por isso que devemos pensar em propostas de formação continuada. Nesse sentido, a forma como os professores se relacionam com a profissão e os investimentos que farão em seu aprendizado terão configurações diferenciadas, considerando os contextos e tempos específicos de atuação naquela. Esse autor identificou em seu estudo cinco etapas básicas do ciclo de vida profissional dos professores que não devem ser concebidas de forma estática e linear, mas sim em relação dialética, quais sejam: início da carreira/“sobrevivência e descoberta”; estabilização; diversificação; serenidade e distância e/ou conservadorismo e, por fim, desinvestimento.

Especificamente, a professora Bruna citou a sua experiência como coordenadora de Programas de Educação Ambiental quando foi professora em uma das escolas de Educação Básica para explicar como se deu sua escolha pela pós-graduação *stricto sensu*. Segundo ela, nessa escola havia alunos com pais que eram professores universitários e faziam parte da equipe desses programas. Um deles, que era professor e coordenador da pós-graduação *stricto sensu* na área de Ciências Florestais, a incentivou e ela retornou à universidade para fazer o mestrado e

doutorado nessa área, mais especificamente, na linha de pesquisa Educação Ambiental e Unidade de Conservação. Porém, acrescentou que

E, ao mesmo tempo, pelo fato de eu não ter feito mestrado e doutorado na área de educação me faz muita falta. Eu tenho toda vivência na escola, isso me ajuda muito, mas, eu também preciso ler muito porque existe uma defasagem, né. Por exemplo, pesquisa na área de ensino, a minha pesquisa é em educação, mas, a formação em si, eu tentei fazer algumas coisas (eu fiz algumas disciplinas na extensão rural, fiz uma disciplina na educação, tentando caminhar nesta área, mas, não tinha mestrado em Educação nessa época) (Professora Bruna).

A fala acima sugere que, além do saber da experiência na Educação Básica, o formador também deve possuir saber pedagógico. Nesse sentido, os cursos de mestrado e doutorado devem oferecer disciplinas que favoreçam essa formação.

Diferente da professora Bruna, Paula cursou pós-graduação *stricto sensu* na área de Educação Matemática e, segundo ela, essa escolha se deu em função da sua trajetória de formação profissional e seu desejo profissional pela docência. A afirmação a seguir sugere esse entendimento: “Então, para mim, que sempre quis ser professora, sempre quis atuar na educação não saindo da matemática, a minha escolha era óbvia, educação matemática”. Em relação à sua pós-graduação, podemos destacar dois aspectos significativos. O primeiro deles diz respeito ao fato de ela ter sido aluna especial do programa em que posteriormente cursou mestrado e doutorado.

Porque fiz assim, ó: Eu fui para Rio Claro, para a UNESP, fiz um ano como aluna especial, fiz uma disciplina no primeiro semestre, prestei o processo seletivo, já estava vinculado ao projeto de pesquisa, eu estava ali, realmente, investindo e me preparando. O que foi para mim, eu faço uma analogia com a iniciação científica Iniciação Científica (I.C.). Eu não fiz I.C., mas, este meu investimento de um ano como aluna especial lá, foi minha I.C., quando eu aprendi a fazer pesquisa, quando eu entendi o que era pesquisa, eu participei do grupo de pesquisa, eu fiz meu projeto, participei de disciplina da pós-graduação, entendeu? Então, foi a IC que eu não tive (Professora Paula).

Conforme podemos observar na fala acima, a entrevistada explica que essa experiência a ajudou a passar no processo seletivo do mestrado, entre outros motivos, porque adquiriu conhecimentos científicos que ajudaram a elaborar o seu projeto de dissertação.

O segundo aspecto se refere à participação da entrevistada no grupo de pesquisa tanto durante o mestrado quanto no doutorado:

Eu fiz todo o meu mestrado e doutorado, vinculada a um grupo de pesquisa que foi extremamente importante. E neste grupo a gente tinha encontros semanais para discussões de textos, dos projetos de cada um, discussões dos capítulos de dissertações e teses de cada um que estava em construção. Por exemplo, no mestrado, eu coletei dados com professores de matemática onde eu propus atividades e eles tinham que desenvolver de geometria. Então, eu montei as atividades, discutia o processo de elaboração das atividades com o grupo, apliquei também atividades para o grupo, aí eu recebi *feedback* do grupo, foi extremamente importante. E, também, acaba que a docência ali anda junto, né? Porque você está preparando, está planejando, você está refletindo, apresentando textos, discutindo. É bem bacana, muito importante. E ali, a gente tinha, no grupo, professores da Educação Básica, professores do Ensino Superior que estavam afastados, parcial ou totalmente, para fazer seu mestrado, seu doutorado (Professora Paula).

Sua fala nos possibilita inferir que essa experiência foi importante para o aprendizado da entrevistada no que se refere a desenvolver um saber pedagógico. Além disso, a presença dos professores da educação da Educação Básica, professores do Ensino Superior e futuros professores do Ensino Superior nesse grupo de pesquisa pode ter se tornado uma oportunidade para a construção de uma ‘comunidade de aprendizagem’⁷ importante para propiciar processos de desenvolvimento profissional mais apropriados à profissão docente.

No que tange a Pedro, o professor pensou inicialmente em fazer pós-graduação *stricto sensu* em Historiografia, porém, se desinteressou por essa área e cursou mestrado e doutorado na área da Educação influenciado pela falta de identificação com o campo específico da História, conforme esclarece a fala a seguir, especificamente em relação ao mestrado:

E aí eu comecei a discutir relações de gênero e magistério e fiz o mestrado nesta temática. Eu queria estudar isto. Eu achava muito mais interessante do que o trabalho com as charges, embora eu ainda goste desta coisa da caricatura, da cultura, das mentalidades, da história nesta ordem. Eu não me vejo, por exemplo, fazendo o que um grande amigo meu fez, hoje professor também universidade federal fluminense, no Rio de Janeiro, “Contrabando de caminhos de diamantes nas minas do século...” eu achava aquilo uma chatice, longe demais de mim (Professor Pedro).

⁷ (MIZUKAMI, 2005-2006).

Nesse sentido, realça a ideia de que seu compromisso é com a Educação e não com o campo específico da História.

Eu não tenho pretensões, eu não tenho obrigações e interesse em fazer conversa com o campo da ciência histórica, discutir conceitos específicos. Eu tenho um compromisso ainda como historiador que é formar para o ensino de história (Professor Pedro).

A seguir, demonstra em sua fala que seu tema de pesquisa no mestrado foi gênero e magistério.

E aí, na educação um dia eu achei o meu projeto e mudei completamente e fui trabalhar “Professores homens da educação infantil”, porque eu era um homem na Pedagogia, havia outros homens lá, tinha um senhor mais velho que queria trabalhar com EJA, o outro era um bombeiro militar que só estava fazendo o curso para melhorar o salário. E aí eu me perguntei, para onde vão os homens da Pedagogia? Será que eles vão para a educação infantil? (Professor Pedro).

Podemos observar, seu tema de pesquisa no mestrado surgiu da problematização de sua experiência no curso de Pedagogia.

Já a professora Marcela argumentou que seu interesse pela pós-graduação *lato sensu* na área do ensino de Geometria surgiu da experiência positiva que vivenciou como docente na Educação Básica, especificamente no que se refere à troca de ideias e material didático que teve com um bom professor e que lhe ajudou a conseguir ensinar.

Mas, dando aulas e tendo experiências positivas de conseguir ensinar, surgiu interesse em fazer algo no ensino, e a experiência que eu tive com aquele professor de geometria na Educação Básica, eu comecei a escrever um projeto para o ensino de geometria para a Educação Básica. Daí eu abri mão do outro curso de contabilidade que tinha iniciado. Sim. E ela foi só matemática mesmo, basicamente, conteudista. Teve uma disciplina só na área de ensino, que era Tendência em Educação, Etnomatemática, história da matemática. Eu amei fazer esta especialização porque eu vi que eu não sabia conteúdo, foi um ótimo aprofundamento, porque você sabe para passar de ano, mas, não para ensinar (Professora Marcela).

Conforme exemplifica a fala acima, a contribuição dessa pós-graduação foi no que se refere ao aprofundamento do saber de conteúdo. Além disso, Marcela

também relatou a contribuição da sua experiência como docente para a sua formação na pós-graduação *stricto sensu*:

No mestrado eu estava na Educação Básica e também na educação superior porque eu dava aula como substituta. E durante o doutorado eu já estava aqui. E foi muito boa minha experiência no mestrado porque como eu também estava na sala de aula como professora eu conseguia ver os limites da fala dos professores da graduação, né, então, isto também foi muito bom (Professora Marcela).

Sua fala parece demonstrar que o saber da experiência que adquiriu como professora na Educação Básica contribuiu para a sua formação nos cursos de mestrado e doutorado, especialmente no que se refere a conseguir relacionar teoria e prática e identificar os limites daqueles.

Por fim, a entrevistada também argumentou sobre seu trabalho na universidade como formadora.

E hoje eu falo com os meus alunos: Gente, anda na sala, olha, cria uma relação de empatia, quem está respondendo na frente, também está respondendo no fundo. Isso eu aprendi por perceber esta carência minha, mas, também aqui na universidade eu aprendi muito, nas disciplinas que eu dou. Então, indo observar os alunos, lá no fundo eu ia vendo e anotando. Então, eu fui criando uns protocolos do que eles têm que observar na sala de aula. São pontos que eu acho que o professor tem que considerar em uma aula que eles têm que dar e eles ganham notas por isto. [...]. Mas, eu fui percebendo isso, realmente, observando a aula, as práticas deles e tentando melhorar a minha. Infelizmente, quando você está lá como professor você não consegue muito ver seus erros (Professora Marcela).

Conforme sugere a fala acima, a própria experiência do trabalho como formadora contribuiu para o aprendizado profissional da entrevistada no sentido de esta conseguir observar os seus alunos e, a partir disso, conseguir identificar necessidades para melhorar a sua prática. Logo, podemos inferir que a entrevistada constrói sua profissionalidade na relação que estabelece com sua prática mediada pela reflexão. Gómez (1995) argumenta que, para compreender a reflexão como um componente da atividade profissional, torna-se necessário distinguir três conceitos que a integram: conhecimento-na-ação (saber fazer), reflexão-na-ação (pensar sobre o que fazemos ao mesmo tempo em que fazemos) e reflexão sobre a ação e sobre-a-reflexão-na-ação (refletir sobre a representação ou reconstrução a posteriori da ação).

No que se refere à professora Bruna, em seu relato sobre a docência na universidade, ela argumenta que a prioridade da sua prática docente é a relação professor-aluno e acrescenta que não consegue fazer isso em turmas grandes. Nesse sentido, ressaltou que é realizada profissionalmente, pois na universidade as turmas das disciplinas que ministra possuem, no máximo, vinte alunos. Além de explicitar que o número pequeno de alunos por turma contribui para a qualidade do seu trabalho, também destaca que essa condição deveria ser realidade em todas as disciplinas nos cursos de licenciatura, pois conforme afirmou, “um dos pontos para trabalhar formação de professores é ter esta possibilidade de relacionamento com os alunos” (professora Bruna).

A professora Paula também contou que é realizada profissionalmente pelo fato de ministrar disciplinas pedagógicas no Departamento de Educação e acrescenta que não tem interesse em ministrar disciplinas específicas do curso de Matemática.

Quando eu vim para a UFV, uma coisa eu posso te garantir, eu fiquei muito entusiasmada pelo fato do concurso que eu estava prestando ser na educação. Porque eu achava que ali eu ia seria mais bem aproveitada, eu achava que ali eu conseguiria fazer um trabalho melhor, eu acho que ali eu seria mais bem recebida pela minha trajetória, pela minha vivência, entendeu? Hoje eu sou muito feliz por trabalhar como professora de matemática, com formação matemática no departamento de educação, talvez mais até do que se eu estivesse no departamento de matemática. Adoro trabalhar com a matemática, com os alunos da matemática, mas, estando no departamento de educação. Trabalhando a didática, é mais a parte pedagógica, entendeu? Eu não me vejo, assim, se for necessário, a gente faz porque, afinal de contas, eu tive formação para isso, mas, eu não me vejo, por exemplo, dando aula de cálculo, eu não me vejo dando aula de álgebra linear, eu não me vejo dando aula de análise real que são disciplinas específicas do curso, pesadas, que exige uma formação específica nisto, eu não me vejo dando aula. Agora eu me vejo dando aula de estágio, didática de matemática, história da matemática, uso de tecnologias na matemática, tendências em educação matemática, tendências pedagógicas. Querer aquilo, quando você gosta daquilo e você faz, você procura fazer da melhor forma (Professora Paula).

Os relatos das entrevistadas Bruna e Paula sugerem que a realização pessoal influencia a determinação do “bom professor”. Zabalza (2004, p. 132) se refere à importância do fator pessoal para o funcionamento das instituições: “Sendo a universidade uma organização educativa com forte predomínio do lado individual, é preciso promover os aspectos da satisfação pessoal, caso se pretenda que tudo

funcione bem”. Nesse sentido, quanto menores os motivos para o professor estar insatisfeito maior será a sua motivação para o trabalho.

Além disso, conforme podemos observar na fala a seguir, ao se referir à sua experiência na Universidade a professora Paula também relata sobre a importância do seu próprio trabalho, especialmente, no que se refere à atividade administrativa como coordenadora do Curso de Pedagogia, como fonte de aprendizado em relação ao contexto de funcionamento da instituição.

Então, a oportunidade que eu tive de ser coordenadora do curso de Pedagogia que veio depois que eu entrei na comissão coordenadora, não é o que eu acho que eu faço melhor, mas, eu acho que é uma boa oportunidade para você aprender como que a instituição funciona. É uma oportunidade de aprendizagem, para conhecer este universo. Entendendo melhor, eu acho que você consegue transitar, planejar melhor suas ações. Quais são as possibilidades, quais são os caminhos, onde você pode ir para conseguir determinadas coisas, quais são as parcerias, o que você pode fazer, entendeu? (Professora Paula).

E, para concluir, também destaca a importância da sua participação no projeto de ensino – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

O PIBID, para mim, eu acho ele legal porque dá oportunidade da gente conhecer a realidade local, ainda mais pra mim que não era daqui, não sou daqui de Viçosa. É uma oportunidade de você conhecer a realidade das escolas, dos professores, do trabalho que os professores fazem, da condição docente, a realidade do público - dos alunos e você pensar em ações para colaborar com este contexto (Professora Paula).

Conforme podemos observar, para a entrevistada, o PIBID contribui no sentido de ser uma oportunidade de formação continuada para o formador levando este a conhecer e a na intervir realidade local das escolas de Educação Básica.

4.3 A docência nos cursos de licenciatura na ótica dos “bons formadores”

Neste último eixo temático buscamos responder ao objetivo de compreender as concepções dos “bons formadores” sobre a docência em cursos de licenciatura. Para tanto, estabelecemos um diálogo com os entrevistados a partir das seguintes questões: o que é ser um “bom professor” que atua em cursos de licenciatura e quais são os saberes-fazeres necessários à sua atuação profissional; quais fatores te

motivaram a ser um professor que atua em cursos de licenciatura; qual é o objetivo do seu trabalho na formação profissional de futuros professores; a que você atribui a sua indicação como “bom professor”; caracterize a sua prática docente; e, por fim, que fatores você considera facilitar e dificultar a sua atuação como um “bom formador”.

Apresentamos, com vistas à discussão, as respostas de Paula e Marcela sobre *o que é ser uma “boa professora” que atua em cursos de licenciatura e quais são os saberes-fazeres necessários à sua atuação profissional.*

(...) então, primeiro, você conseguir dar várias experiências para ele com relação ao que é ensinar matemática, mostrando que tem várias concepções de matemática. Então, o que seria estas várias experiências, é mostrar desde o ensino tradicional, as possibilidades pedagógicas, as tendências matemáticas de se ensinar, envolvendo vários recursos: informática, história, resolução de problemas (que é uma tendência mundial). (...). E, no mesmo patamar, também mostrar que, por lidar com o humano, a importância de várias experiências, porque cada experiência é única. Você vai aprendendo a criar o seu perfil de professor (Marcela).

Pedagógicos, específicos, de relacionamento, as pessoas têm que saber se relacionar. (...). Então, eu acho que, assim, conhecimento do conteúdo, conhecimento da prática, conhecimento social, se é possível dizer, no sentido de você conseguir se relacionar socialmente, manter uma boa relação. (...). Conhecimentos, assim, de como você ser um bom profissional, de como você atuar de maneira ética e profissional a gente tem que dar estas orientações para os alunos e, principalmente, nos estágios que é quando eles saem daqui (Paula).

As entrevistadas, conforme podemos observar, se referiram à necessidade do saber pedagógico, do conteúdo, da experiência, interpessoal e ético profissional. Em relação a esse último, Freire (2000, p. 34) argumenta que, o professor necessita de uma rigorosa formação ética e estética. “Decência e boniteza de mãos dadas”. E como seres éticos não podem tornar a experiência educativa em puro treinamento técnico, devendo, pois, respeitar o seu caráter formador. Assim, o ensino do conteúdo não pode ficar alheio à formação moral do educando.

Os entrevistados também foram questionados sobre *quais fatores lhes motivaram a serem professores que atuam em cursos de licenciatura.* E nesse sentido, Marcela e Pedro mencionaram a formação na área de educação. “E então, minha própria trajetória formativa me levou a trabalhar na licenciatura” (Pedro).

Eu poderia trabalhar em qualquer curso que tivesse a matemática, inclusive eu poderia ter dado aula na informática, na UNESP, na FATEC lá em SP, no curso de engenharia. Mas, eu acho que a minha contribuição com minha formação em mestrado e doutorado em educação matemática e experiência em educação matemática na Educação Básica, eu poderia trazer muito mais contribuições e eu seria também melhor como professora (Marcela).

Além disso, conforme podemos observar, Marcela destaca sua experiência na Educação Básica e Bruna concordou com ela ao afirmar: “Respondendo de forma simples, o meu envolvimento anterior como professora da Educação Básica”.

Complementando o conjunto das respostas, Pedro, se referiu à motivação pelo ensino, pesquisa e extensão. “Primeiro porque eu gosto do tripé ensino, pesquisa e extensão, eu gosto muito disso”. Esses dados nos permitem inferir que as variáveis formação na área da educação, experiência na Educação Básica e motivação pelo trabalho realizado na universidade influenciam a determinação do “bom formador”.

No que se refere à questão *qual é o objetivo do seu trabalho na formação profissional dos seus alunos*, todos os entrevistados responderam que o objetivo deles não é apenas transmitir conteúdos, informações, mas formar professores para o exercício da docência de forma ético e responsável.

Não estou preocupado com o conteúdo, eu acho que isto é importante, eu dou os conteúdos, eu apresento os autores, eu explico as teorias, eu cobro na prova, mas, eu estou muito mais interessado se eles cumprem os horários, se eles não vão ser corruptos, se eles vão ser responsáveis com o trabalho deles, eu quero que eles sejam bons professores (Pedro).

Que eles vão para a escola e que eles se sintam livres deste medo, deste receio. Que eles consigam, pelo menos, identificar quais são os caminhos que eles têm que procurar porque a gente não consegue tudo no curso, mas, que eles consigam, por eles mesmos, encontrar estes caminhos (Paula).

(...) é tentar formar um professor que tenha boas estratégias de ensino, que tente ter um olhar crítico em relação à sociedade, educação, cultura, política para que, caso ele opte por ser professor, ele consiga mexer com a estrutura (Marcela).

Então, e acho, assim, que eles coloquem como possibilidade real serem professores e de ser uma pessoa que pode contribuir para a transformação da sociedade (Bruna).

Eu me preocupado, às vezes, assim, mais do que passar a matemática, passar esta coisa, assim, de não seguir os roteiros. Criar. Aí, tem uma questão que para mim é muito importante que, inclusive, eu tento mostrar para eles: Para você fazer isto, quer dizer, para você andar livre você tem que ter um domínio muito grande do conteúdo que você está ensinando. Porque se você não tiver, você se perde. Aí você faz besteira. Aí o negócio até piora (Marcos).

Conforme podemos observar para esses entrevistados formar bons professores é contribuir para que seus alunos além do domínio do conteúdo, também tenham ética profissional, sejam criativos, tenham boas estratégias de ensino, tenham consciência política, sejam reflexivos, autônomos, se interessem em exercerem a docência na Educação Básica e que possam transformar a sociedade.

No conjunto dos dados obtidos na questão *a que você atribui a sua indicação como “bom professor”*, os formadores destacaram o compromisso ético profissional, o interesse pessoal pela docência, o método de ensino, ministrar disciplinas pedagógicas, o saber de conteúdo, a experiência na Educação Básica e o trabalho coletivo realizado pelos professores. A seguir, iremos descrever e analisar esses fatores separadamente a partir dos relatos dos entrevistados.

Nesse sentido o compromisso ético profissional que os professores Pedro, Marcos e Paula fizeram referência diz respeito ao cumprimento das regras de conduta exigidas ao professor quanto ao aspecto específico do exercício profissional relacionado ao saber pedagógico (planejamento da aula, metodologia de ensino diversificada, modo de avaliar a disciplina) e ao aspecto institucional (cumprimento de horário, entrega do plano de ensino, fazer chamada). As falas a seguir evidenciam esse entendimento.

Sabe uma coisa que me incomoda? Às vezes, o aluno falava assim, nossa, Paula, que legal, você prepara aula, você chega na hora, você faz a chamada. Eu falei, gente, então eu não estou fazendo nada além. Tem uma parte ética, de você ser mesmo profissional. Ser profissional é chegar na hora, é cumprir com todos os quesitos que a instituição impõe (Professora Paula).

E tem outro aspecto também, que é de ordem profissional, que é do cotidiano do trabalho. (...). Cumprimento de horário, do combinado, do modo de avaliar a disciplina, a entrega do plano de ensino. Questões que eram, na verdade, minha obrigação como professor. Eu não estava fazendo nada demais (Professor Pedro).

Então, eu acho que vai juntando, você gosta de dar aula, você gosta de tirar dúvida, você dá liberdade, deixa eles perguntarem, estimula para que eles perguntem, participem, eu não dou aula só expositiva, eu preparo minhas aulas (Professor Marcos).

Paula e Pedro argumentaram, em especial, que o cumprimento do compromisso ético e profissional é um dever do professor e, por isso, não deveria ser um atributo que qualifica o “bom professor”. Porém, podemos inferir que talvez isso aconteça porque a universidade não valoriza o professor que tem esse compromisso

ético profissional relacionado ao ensino, afinal, ela supervaloriza os critérios de pesquisa em relação aos critérios de ensino. Portanto, o docente é incentivado a ser bom pesquisador e não bom professor e aquele que cumpre o mínimo esperado do seu trabalho no que se refere aos aspectos pedagógicos e institucionais de ensino tendem, por consequência, a se destacarem entre os demais professores e ser considerado um “bom professor”.

Essas considerações dialogam com as ideias de Zabalza (2004), ao se referir que muitas das deficiências que ocorrem no exercício da função de professor universitário não são consequências de uma falta de conhecimento ou de formação técnica desse profissional, mas sim pela falta de compromisso e responsabilidade de suas funções. Nesse sentido, defende a recuperação da dimensão ética da profissão para que se construa uma profissionalidade renovada na docência universitária na qual se integrem posições modernas como valores de colaboração, reflexão, senso de pertença à instituição e posições pós-modernistas e liberais como sensibilidade, criatividade, orientação para o mercado de trabalho. Acrescenta, porém, que pouco se fala sobre os códigos éticos da profissão docente e os existentes se referem, na maioria das vezes, a professores de outros níveis. De modo geral, os códigos de ética partem de três condições básicas, sendo uma exigida à atividade social – relaciona-se a valores humanos fundamentais como honestidade, integridade, respeito aos outros, etc; enquanto que a outra é mais relacionada ao trabalho de qualquer profissional que lide com pessoas e que implique o uso de posições privilegiadas – imparcialidade, uso adequado de informação privilegiada, etc; e, por fim, a última dimensão que se refere a questões específicas do exercício profissional – diz respeito à formação e à atualização profissional necessária para responder integralmente às demandas da docência. Nesse sentido, “[...] o compromisso ético é essa peculiar pressão do ‘dever’ e do ‘compromisso institucional’ que deveria nos levar a realizar o melhor possível as atividades que, como profissionais, nos cabe desempenhar” (ZABALZA, 2014, p. 130).

O interesse pessoal pela docência foi outro aspecto citado pelos professores Pedro, Marcos e Paula. Nesse sentido, segundo eles, o fato de gostarem de dar aula e quererem realizar o seu trabalho da melhor forma pode justificar o seu reconhecimento como “bons professores”, conforme evidencia a fala: “Querer aquilo, quando você gosta daquilo e você faz, você procura fazer da melhor forma” (Professora Paula). Nesse sentido, o professor Marcos acrescentou:

Eu amo dar aula. Ao passo que, eu tenho colegas, a gente conversa na sala dos professores, por exemplo, que falam abertamente que odeiam dar aula. (...). Então, é claro que, não adianta ele ter feito licenciatura, alguns deles que conheço até fizeram, mas, se eles não gostam de dar aula, a aula dele vai ser horrível (Professor Marcos).

Os referidos relatos nos permitem inferir que o interesse pessoal pela docência entusiasma ou motiva o professor a realizar o seu trabalho da melhor forma e, portanto, pode ser considerado uma variável que influencia a qualidade do trabalho do “bom formador”.

O professor Marcos reconhece que, além do compromisso ético profissional e o interesse pela docência já mencionados, é importante o domínio do conteúdo das disciplinas que ministra. E, juntamente com Pedro, Marcela e Bruna, também acrescentou o método de ensino como outro aspecto que pode ter influenciado a sua indicação como “bom professor”.

O conteúdo, este é fundamental para o professor. (...) Eu ouço comentários deles e, às vezes, eles também falam comigo, por exemplo, quando eu vou dar aula eu não carrego nada, papel, livro, eu vou dar aula normalmente. Eu pego o giz e começo a dar aula no quadro. A aula já vem pronta na minha cabeça. Eu acho que essas coisas passam para eles segurança (Professor Marcos).

No que se refere ao método de ensino utilizado em suas aulas, os entrevistados afirmam:

(...). Eu faço o contrário, eu preparo o roteiro e trago eles para o laboratório de ensino, eles assentam em grupos de quatro, aí eu coloco um roteiro na mesa de cada grupo e eles discutem o que seria a demonstração do teorema. Com acesso a livro, internet, caderno, conversa. E eu fico circulando, às vezes, falta um pontinho para o aluno conseguir, aí, eu dou um empurrãozinho, não dou a resposta, não, eu digo: por que você não tenta fazer isto, por que você não faz isto? Eleva isto aqui ao quadrado, desenvolve isto aqui. Aí eles vão trabalhando, passo a passo, em grupo, até que cheguem ao resultado que é a conclusão do teorema (Professor Marcos).

E outro que o aluno quer ser ouvido. Eu acho que todos os alunos têm algo a dizer. Os alunos perguntam, querem contar suas histórias, querem narrar exemplos, então, estes princípios na minha trajetória, foram algo que eu sempre tentei privilegiar (Professor Pedro).

E, talvez, a abordagem. Aos poucos eu tenho conseguido ver aquelas que são melhores para desenvolver os alunos e inseri-los nas discussões (Professora Marcela).

(...) um dos princípios é a horizontalidade, então, nossas disciplinas são muito dialogadas. Então, eu acho que isto deixa os alunos mais à vontade para participar das disciplinas, então, a gente trabalha em cima de demandas que eles trazem, então, não é aquele programa fechado (Professora Bruna).

Conforme podemos observar nessas falas o método de ensino utilizado e compreendido pelos “bons formadores” se opõe ao método tradicional.

A Marcela também considera o fato de ministrar disciplinas práticas como mais um indicador que pode ter influenciado seus ex-alunos a qualificá-la como uma “boa professora”.

Dentro do curso de matemática eu ministro disciplinas práticas que, em geral, tem muita relação com a questão do ensino. A gente sempre tenta desenvolver coisas práticas na escola, e eu acho que os alunos quando estão na graduação, eles querem essa prática. Então, eu acho que dentro da matemática, a disciplina como um todo, ganha destaque (Professora Marcela).

Vaillant (2003) argumenta, em seu estudo sobre os formadores, que as práticas de ensino são reconhecidas por esses como os componentes mais importantes de sua formação, pois permitem aos mesmos estabelecerem relações entre os centros educativos e os seus Institutos de Formação

No entanto, Bruna mencionou duas justificativas para a sua indicação como “boa professora”. A primeira se refere à experiência na docência da Educação Básica, embora ela não tenha explicado o porquê de tê-la citado. Apenas afirmou: “A primeira coisa que vem a mente, talvez seja o fato de eu ter atuado na Educação Básica”.

E, por fim, a segunda justificativa citada pela Bruna concerne ao trabalho em grupo desenvolvido pelos professores da área em que ela se vincula, nomeadamente, das disciplinas de instrumentalização. Nesse sentido, ela afirma

Nós trabalhamos em grupo (...). E as disciplinas são planejadas conjuntamente e em cada semestre um de nós está com uma turma, seguindo uma sequência. Então, cada professor ministra as cinco disciplinas. Respondi a sua pergunta? E aí, todos participam da avaliação, dão sugestões do que poderia ser melhor, etc (Professora Bruna).

Antes de dialogarmos com as respostas dos entrevistados à questão *caracterize a sua prática docente* vamos apresentar o entendimento de alguns autores

sobre o conceito de prática docente. Sacristán (1999) apud Pimenta e Anastasiou (2010) argumenta que toda prática é uma forma de intervir na sociedade e, no caso da docência, essa prática se dá por intermédio da educação. Portanto, a prática docente também pode ser chamada de prática educativa ou pedagógica e esta se diferencia de ação pedagógica. A prática se refere a um contexto macro, aos conteúdos e métodos consolidados na cultura e na tradição das instituições. Nesse sentido, historicamente, três modelos têm marcado a prática docente nas instituições educativas: tradicional ou prático artesanal; técnico ou academicista e hermenêutico ou reflexivo. A ação pedagógica “refere-se aos sujeitos, seus modos de agir e pensar, seus valores, seus compromissos, suas opções, seus desejos e vontades, seu conhecimento, seus esquemas teóricos de leitura do mundo” (PIMENTA e ANASTASIOU, 2010, p. 178-179). A ação pedagógica, ao mesmo tempo em que é determinada pela prática pedagógica ou institucional também a determina. Portanto, os sujeitos/as ações e as instituições/as práticas se interligam. Em outras palavras, a ação gradativamente consolidada converte-se em prática e esta influencia a primeira.

Contreras, baseado em Popkewitz (1990), demonstra concordar que a ação e prática pedagógica se interligam e determinam o ensino:

[...] o ensino caracteriza-se por sua natureza dual: é, ao mesmo tempo, um espaço de liberação, que permite o desenvolvimento de determinadas habilidades e um mecanismo institucional de regulação que desempenha funções de reprodução e legitimação social (CONTRERAS, 2002, p. 84).

Nesse sentido, o ensino é uma prática social cuja realização não depende somente das decisões tomadas pelos docentes em suas aulas (ação pedagógica), mas de contextos mais amplos de influência e determinação (prática pedagógica).

Bruna qualifica a sua prática pedagógica como “intuitiva”. Buscando compreender seu entendimento em relação a esse termo, fizemos o seguinte questionamento à entrevistada: O que seria, especificamente, essa intuição? Ela nos respondeu que é um conjunto da teoria, da prática e, também, porque ela é uma pessoa muito inquieta, que presente ou tem intuições. Mas o que significa ser inquieta? “É não se acomodar. Eu preciso da novidade para me renovar”. E, ainda, complementando seu entendimento, afirma:

Às vezes, a gente fica surpreso com algumas coisas, mas, faz a gente pensar. E quando você pergunta sobre ser intuitivo, eu acho

que uma característica do nosso grupo é ser sensitivo, ou seja, sensível às coisas que estão acontecendo, a gente percebe as coisas e corre atrás. E a gente também se permite errar. Então, às vezes, a gente age intuitivamente, e dá com os “burros n’água”. Mas, nós experimentamos e, qualquer coisa, se for preciso, a gente volta atrás e refaz isto (Professora Bruna).

Com base nesse relato podemos inferir que a Bruna constrói sua prática pedagógica através da sua experiência cotidiana, pois, conforme foi possível observar, a realidade do contexto de trabalho dessa formadora apresenta as suas necessidades pedagógicas e estas orientam suas opções e decisões éticas, políticas e metodológicas em vista a transformar a sua realidade. Nesse sentido, podemos ressaltar que as suas ações são refletidas, replanejadas e refeitas, tendo em vista que a realidade do contexto de trabalho docente é imprevisível.

Essa entrevistada também se referiu à disciplina de estágio ministrada por ela e que tenta avançar em relação à prática da observação reduzida à descrição e julgamento da realidade objetivando estimular os alunos a refletirem sobre o contexto da escola.

Então, temos trabalhado muito isto com eles nos estágios, (...), de tentar entender o contexto. Porque era uma prática que vinha sendo usada de você observar. Então, era uma descrição e não uma reflexão, então era muito fácil malhar a escola, o professor. Estes desafios continuam, mas, a gente tem estimulado que eles façam perguntas (Professora Bruna).

A fim de alcançar os objetivos propostos pela disciplina de estágio, a formadora revela que propõe aos seus alunos atividades como leituras e discussões de textos, produção de portfólio e de diário reflexivo.

Os formadores também fizeram menção à relação professor-aluno em suas aulas. Conforme o relato da Bruna, em suas disciplinas, toda a sua comunicação com os alunos se dá como futuros professores, ou seja, “eles são tratados como pessoas que estão em formação” mesmo que futuramente eles não exerçam a docência. Nesse sentido, ela faz uma analogia com os estudantes do curso de medicina: “Por exemplo, o médico, como se dá a formação dele? Se dá nos hospitais, se dá com os pacientes, se dá diante dos dilemas, eles são tratados como pessoas que estão em formação”.

O professor Marcos também demonstrou em seus relatos essa preocupação com o licenciando enquanto sujeito em formação docente, pois este desenvolve uma

ação pedagógica que possibilita a esses estudantes terem contato com experiências práticas da docência. A fala a seguir exemplifica esse entendimento:

Algumas coisas eu faço, por exemplo, eu gosto de fazer um trabalho com eles em quase todas as disciplinas, que é em relação à prova. (...). Então, vocês vão elaborar uma prova do conteúdo que a gente viu nos dois primeiros meses do curso. O conteúdo é este, a prova vai ter duração de duas horas, vocês vão ter que digitar direitinho cabeçalho, nome, vão ter que definir as questões, distribuir os pontos das questões, montar o gabarito, fazer o critério de correção e me entregar. (...). Porque é isto que vocês vão ter que fazer quando vocês forem professores (Professor Marcos).

Podemos inferir que, para esses entrevistados, é importante reconhecer a condição na qual o estudante do curso de licenciatura se encontra como sujeito em formação docente e que, portanto, precisa estar em contato com a escola, com os alunos, com os dilemas da profissão conhecendo e refletindo sobre a realidade de trabalho que ele, possivelmente, irá vivenciar.

Além disso, esses relatos evidenciam a importância da prática no curso de licenciatura para a preparação da docência. Nesse sentido, o curso de licenciatura deve antecipar experiências relativas ao fazer docente. “Um curso prático é uma situação pensada e organizada para a tarefa de aprender uma prática” (SCHON, 1992 apud VAILLANT, 2003, p. 27). Sendo assim, é importante reconhecer que o conhecimento técnico é necessário à prática docente, porém, não o suficiente, devendo se aliar também à reflexão. Em outras palavras, a prática docente muda constantemente, exigindo do professor problematização e busca de novas estratégias e métodos de intervenção que respondam às suas necessidades.

Além disso, Marcossugere em seus relatos que a descontração das suas aulas e a participação dos alunos na construção do conhecimento são atributos considerados pelos seus ex-alunos ao indicarem-no como “bom professor”. Entretanto, Pedro destacou o respeito ao sujeito aprendente. Os relatos desses entrevistados corroboram com Freire (2016) quando esse autor ao discutir questões sobre a formação docente partindo da reflexão sobre a prática educativo-progressista afirma, respectivamente, que “ensinar exige alegria e esperança”, “ensinar não é transferir conhecimento” e “ensinar exige bom senso”.

Freire (2016) argumenta que o seu envolvimento com a prática educativa jamais deixou de ser feito com alegria, mesmo que isso não signifique dizer que sempre tenha conseguido criá-la nos educandos. Para ele, é através da esperança de

que professores e educandos juntos podem aprender, ensinar, inquietar, produzir que esses sujeitos podem igualmente resistir aos obstáculos da alegria, portanto, há uma relação entre a alegria e esperança necessária à atividade educativa. Nesse sentido, Marcos demonstrou realizar a sua prática educativa com essa alegria ao afirmar: “Eu deixo ficar um ambiente bem de brincadeira, aí o pessoal ri, e vão fazendo o negócio”. O entrevistado, além disso, também relatou que valoriza a participação dos alunos na construção do conhecimento:

Aí, às vezes, você assiste uma palestra, alguém fala de ensino ativo, aí você pensa: Realmente, deve ser muito ruim ficar assentado escutando o professor. (...). Quer dizer, eu fico lá na frente e deve ser um martírio para meus alunos, vou colocar os meus alunos para trabalhar (Professor Marcos).

Essa fala vai ao encontro das ideias de Freire (2016, p. 47), quando afirma que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Assim, o processo ensino-aprendizagem é pautado pela valorização deste, além disso, não é unilateral, mas, sim, bilateral. Isso quer dizer que aluno e professor são sujeitos que ensinam e aprendem. Portanto, o aluno não é uma tábula rasa e o professor não é o único detentor do saber.

Marcos ainda relata: “O curso eu já penso bem antes. Por exemplo, eu reformulo a disciplina que eu já dei, eu vejo o que fiz de bom, o que fiz de ruim, e aí eu planejo o que eu vou fazer”. Logo, podemos inferir que o entrevistado reflete sobre a própria ação.

O relato de Pedro é elucidativo ao entendimento de que ensinar exige bom senso.

Um outro aspecto, talvez seja, um respeito pelo sujeito aprendente. Então, que este sujeito tenha direito de chegar atrasado de vez em quando, tem o direito de não ir à aula, ele tem o direito de fazer perguntas, tirar dúvidas e também ser corrigido em sala de aula, olha, esta pergunta que você fez é bobagem, você precisa estudar mais (Professor Pedro).

Conforme argumenta Freire (2016), o bom-senso do professor é importante a todo instante na avaliação que ele deve fazer de sua prática. Sem este o professor corre o risco de confundir autoridade e autoritarismo, licença com liberdade.

Nesse sentido, a prática pedagógica dos entrevistados parece compartilhar com princípios do paradigma da racionalidade prática ao conceber que o ensino é

uma atividade complexa, que ocorre em cenários singulares, instáveis que exige do professor uma atitude de pesquisador da sua própria prática como forma contínua de aprender para intervir e transformar a sua realidade (PIMENTA E ANASTASIOU, 2010).

No que se refere aos *fatores que os formadores consideraram facilitar e dificultar a sua atuação como “bom professor”*, Pedro, Marcela e Bruna concordaram que “(...), as condições materiais objetivas favorecem ou tendem a favorecer um bom professor” (Pedro). Nesse sentido, segundo este entrevistado, talvez seja possível ser um bom professor sem as condições materiais necessárias na instituição, porém, neste caso, o gasto, o investimento que este terá que fazer, tanto do ponto de vista financeiro quanto de tempo e intelectual, é muito maior que o professor que encontra as condições materiais necessárias. Ou seja, o professor que “vai lá, pega o cabo, entra na sala, conecta, liga e passa o filme” terá as condições materiais como um fator que influencia positivamente na qualidade da realização do seu trabalho. “A internet, o acesso à informação” é um exemplo citado pela Marcela, como um recurso material disponibilizado pela universidade que também ajuda muito o professor. Podemos inferir, se considerarmos as necessidades da sociedade contemporânea, que este recurso material é indispensável ao trabalho docente.

E, ainda falando sobre as condições objetivas e sua determinação nas condições subjetivas do trabalho docente, Pedro também se refere à remuneração do professor universitário como sendo importante ao seu desempenho e afirma:

Grande parte do meu salário eu uso comigo, com meus filhos, mas, uma parte considerável do meu salário eu uso para me tornar um professor melhor. Mas, como? Eu compro livros que eu gosto de ler, eu levo para os meus alunos, compro CD's, eu comprei um Datashow de 3.500,00. (...). Eu tenho um bom computador que eu uso para trabalho. (...). Eu ia dar aula e o aparelho de som era horrível, eu comprei caixas de som e eu ia para a sala de aula com ela (Pedro).

Conforme podemos observar, quando a instituição não oferece as condições materiais ou objetivas adequadas, mas a remuneração do professor é suficiente, esta pode suprir suas necessidades profissionais sem causar prejuízos às suas necessidades pessoais. Portanto, a remuneração é uma variável que afeta a condição de trabalho do “bom professor” e, conseqüentemente, a qualidade do seu trabalho.

Além disso, Marcos, Marcela e Bruna corroboraram que a infraestrutura da universidade também ajuda muito o professor a desempenhar o seu trabalho. Marcos relatou que a redução do número de alunos por turma deve ser uma meta institucional. Bruna complementa, inclusive, que as turmas pequenas é um fator que facilita o trabalho do “bom” professor. Porém, apesar disso, Marcos ressalta que na realidade educacional do Brasil os problemas que os formadores vivenciam quanto à infraestrutura da universidade, as condições favoráveis para realizar o seu trabalho, são pequenos em relação aos demais docentes que atuam em outros níveis de ensino. Outro aspecto importante que devemos destacar também foi citado pela Bruna ao se referir à melhoria da infraestrutura na universidade, especificamente, para os cursos de licenciatura conquistada no ano de 2015.

E o prédio das licenciaturas, né, isto foi uma conquista muito grande. A gente tem laboratório de ensino de ciências, laboratório de ensino de biologia, a gente tem uma sala de informática bem equipada, a gente tem uma sala de projetos bem equipada, tem material que precisa, nós temos nosso gabinete (isto era algo que não existia, né, nós três trabalhávamos em uma mesma sala). Isso foi uma promessa feita desde 2009 quando eu assumi o curso de licenciatura e que foi concretizada ano passado (2015). Até as nossas vagas surgiram em função da licenciatura noturna. E isso tudo é muito positivo, contribui no desempenho do professor no curso de licenciatura (Bruna).

Pedro destacou que os bons alunos contribuem para um bom professor “porque ele te pergunta, te motiva a buscar mais”. Além disso, esse entrevistado ainda destacou que a “gerência da instituição, a direção da instituição, a coordenação” também é um fator que influencia o trabalho de um “bom professor”. Segundo ele, a autonomia do professor, no que se refere à gestão do tempo de trabalho, depende da gestão da instituição, pois “(...) tem instituições que, às vezes, é punitiva, que só quer vigiar, que cerceia”. Quanto a este aspecto ele exemplifica:

(...) quando eu passei no concurso, eu vinha de BH para cá, e um dia uma pessoa me chama atenção: Olha, sexta-feira à tarde, eu bati na porta do seu gabinete e você não estava. Aí, eu respondi: Quer falar comigo? Não, eu não gostei. Você é quarenta horas e eu quero que você cumpra este tempo de segunda a sexta-feira em Viçosa. Eu não preciso trabalhar só aqui. Eu corrijo prova, eu leio livro, eu preciso até de um cinema para pensar uma aula, entende? (...). Então esta autonomia da gestão do próprio tempo vai depender da instituição (Professor Pedro).

Conforme podemos observar na fala do Pedro, a gestão da universidade quando não cerceia a autonomia da gestão do tempo facilita o trabalho do bom professor. Paula e Bruna relataram que a autonomia pedagógica, ou seja, a liberdade de poder decidir sobre como serão as suas aulas é garantida ao professor na universidade e este é um fator que facilita a sua atuação como “boa professora”.

Liberdade. Porque eu tenho, assim, eu tenho liberdade para fazer. Fechei a porta: autonomia. Sou eu, eu que decido, lógico que tem um regimento geral que define que você tem que dar três avaliações, mas, sou eu quem decido como vai ser, todas as ferramentas que eu vou utilizar (Professora Paula).

A autonomia que a gente tem nas disciplinas, isto é fundamental. E isto é uma coisa que eu falo muito com meus alunos, eu falo que eles precisam muito desta autonomia, mesmo com todas as coisas prontas que vêm de cima, a gente sabe que é difícil (Professora Bruna).

Contreras (2002, p. 73) corrobora as falas das entrevistadas ao afirmar que: “autonomia, responsabilidade, capacitação são características tradicionalmente associadas a valores profissionais que deveriam ser indiscutíveis na profissão docente”.

Ter interesse pela docência e o trabalho em grupo desenvolvido entre o professores da mesma área foram outros fatores citados, respectivamente, por Paula e por Bruna.

Marcela concluiu que a sua formação humana, especificamente no que se refere à relação professor-aluno e sua experiência na Educação Básica com os professores que têm ideias revolucionárias, tanto como professora desse nível de ensino quanto como formadora, facilitaram sua atuação como “boa professora”.

Por fim, os entrevistados mencionaram *os fatores que dificultam a sua atuação como “bons professores”*. Marcos e Marcela concordam que a falta de investimento ou condição de trabalho na Educação Básica dificulta o formador conseguir incentivar os seus alunos a se tornarem futuros professores desse nível de ensino. Nesse sentido, segundo esses entrevistados, a falta de estímulo à carreira docente na Educação Básica devido à condição de trabalho tende a causar uma desmotivação dos estudantes no curso de licenciatura. Conseqüentemente, alguns destes acabam evadindo para outros cursos ou decidindo não atuarem na docência da Educação Básica depois de formados. Marcos acrescenta, ainda, que “o sistema de educação no Brasil é paradoxal, pois, ele dá ao formador um gabinete, sala de

laboratório equipada, PIBID, Programa da Licenciatura Internacional, toda uma infraestrutura adequada e, ao mesmo tempo, lá na ponta ele frustra tudo isso”. Além disso, conclui que para as coisas funcionarem na universidade, ou seja, para que, de fato, o investimento que é feito na formação do professor nos cursos de licenciatura tenha um resultado concreto na educação é preciso valorizar o professor da Educação Básica. Para ele, isso significa melhorar as condições de trabalho, incluindo, salário, plano de saúde, plano de carreira.

Em conformidade com esses dados, André et al. (2010) em pesquisa realizada com docentes formadores de quatro diferentes instituições que oferecem Cursos de Licenciaturas, constatou que um dos maiores desafios nesses cursos, na contemporaneidade, é formar profissionalmente o aluno e superar a falta de motivação dos licenciandos em atuar na escola pública.

Além disso, Marcos também destaca a falta de espaços organizados nos cursos de licenciatura para a discussão política sobre educação como mais um fator que dificulta a atuação do “bom formador”. Nesse sentido, ele declarou tem se movimentado nesse sentido e trazido essa discussão para a formação dos seus alunos, pois, no seu entendimento: “Em vez dos estudantes fugirem da realidade, eles têm que se conscientizar sobre a realidade para discutirem as suas necessárias mudanças”.

Bruna acrescenta, ainda, que não rever o que é prioridade no trabalho do formador dificulta a atuação do “bom formador”. Pois, quando o professor assume muitas funções, “às vezes, ele passa a não dar conta de tudo”. Nesse sentido, é necessário ter critérios para selecionar o que é essencial e, em sua opinião, o essencial é o que faz os “olhos brilharem”, ou seja, o que ela acredita como correto a se fazer. Por último, na opinião da Paula, o que dificulta o trabalho do “bom professor” é a burocracia na universidade e a falta de infraestrutura no departamento de educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo a que nos propomos neste trabalho foi o de compreender o processo de aprendizagem profissional da docência de formadores que atuam em cursos de licenciatura reconhecidos como “bons professores” por seus ex-alunos.

Os dados analisados e o diálogo estabelecido com a literatura científica sobre o nosso objeto de estudo nos possibilitaram elaborar algumas sínteses. O aprendizado profissional dos “bons formadores” incluiu experiências, interlocutores, contextos significativos e saberes construídos/mobilizados em espaços socioeducativos vivenciados antes, durante e após a sua formação profissional que mantiveram entre si uma conexão de sentidos. Diante disso, o ser, saber e fazer profissional daqueles se desenvolveu em um processo contínuo de construção e reconstrução da docência a partir das suas experiências vivenciadas na trajetória de vida pessoal -familiar, religiosa, na escola de educação básica, em ONG e em aula particular -; formativos cursos de licenciatura/bacharelado e mestrado/doutorado - e profissional-como professor da Educação Básica e professor do Ensino Superior.

O aprendizado profissional dos sujeitos da pesquisa se desenvolveu através: a) do exemplo de seus ex-professores considerados bons e ruins, seja na Educação Básica, na graduação e na pós-graduação; b) da convivência familiar com aqueles que possuíam conhecimento pedagógico; c) da problematização das suas experiências de formação, assim como, da reflexão das suas práticas pedagógicas; d) das experiências, dúvidas, ideias compartilhadas e do auxílio mútuo entre os professores no ambiente de trabalho e em espaços de formação; e) das lacunas que identificaram em sua formação inicial, a partir das quais, eles traçaram objetivos para a sua formação contínua; f) do interesse que eles têm pela docência e da realização em seu trabalho - fatores estes considerados propulsores para o comprometimento em aprender essa profissão ao longo da vida; e g) do próprio trabalho docente quando este produziu significados para eles.

Os “bons formadores” construíram/mobilizaram no processo de aprendizado profissional da docência advindo de suas experiências vivenciadas na trajetória de vida pessoal, formativa e profissional, diversos saberes. São estes: saber pedagógico, saber de conteúdo, saber refletir, saber se relacionar de forma menos vertical com os alunos, saber da experiência, saber da competência comunicativa e saber ético-profissional.

Além disso, os “bons formadores” possuem um repertório de saberes construído sobre a Educação Básica que tendem a contribuir com suas práticas pedagógicas no Ensino Superior.

A concepção dos entrevistados sobre a docência compreende o professor como pesquisador de sua prática que necessita aprender constantemente para responder às demandas de novas estratégias e métodos de intervenção no seu contexto de trabalho complexo e instável.

Apesar do estudo não ter objetivado caracterizar a prática profissional dos “bons formadores”, consideramos importante em pesquisas posteriores analisar os dados obtidos a esse respeito. Para tanto, surge como questão necessária refletirmos sobre qual relação se estabelece entre o discurso dos egressos dos cursos de licenciatura sobre os indicadores que definem um bom formador e o discurso dos “bons formadores” sobre sua prática profissional. É uma relação de aproximação ou distanciamento?

Este estudo apontou, ainda, para a emergência de investigarmos a prática pedagógica dos “bons formadores” que tiveram experiência na Educação Básica a fim de refletirmos como constroem seu conhecimento pedagógico de conteúdo. Assim como, de compreendermos como mobilizam e reelaboram essa experiência na tentativa de relacionar teoria-prática na formação inicial de futuros professores.

REFERÊNCIAS

AKKARI, A. J. **Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios**. Petrópolis: Vozes, 2011.

AKKARI, A. J. Desigualdades educativas estruturais no Brasil: entre estado, privatização e descentralização. **Educação e sociedade**, v. 22, n. 74, p. 163-189, 2001.

ALVARENGA, F. M. **A formação de professores no curso de Letras: o currículo e suas interseções entre os saberes e a relação teoria-prática**. Um estudo de caso do curso de letras da UFSJ. 2012. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2012.

ANDRÉ, M. E. D. A. Estudo de Caso: seu potencial na educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 49, p. 51-54, 1984.

ANDRÉ, M. E. D. A.; ALMEIDA, P. C. A.; HOBOLD, M. S.; AMBROSETTI, N. B.; PASSOS, L. F.; MANRIQUE, A. L. O trabalho docente do professor formador no contexto atual das reformas e das mudanças no mundo contemporâneo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 91, n. 227, p. 122-143, 2010.

ARANTES, A. P. P. **Trajetórias e saberes dos professores atuantes no curso de pedagogia em uma instituição privada**. 2011. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2011.

BELO, E. S. V. **Professores formadores de professores de matemática**. 2012. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2012.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em Educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOLZAN, D. P. V.; ISAIA, S. M. A. Aprendizagem docente na educação superior: construções e tessituras da professoralidade. **Educação**, v. 29, n. 3 (60), p. 489-501, 2006.

BRANCO, A. L. C. **O processo de escolha de estudantes universitários pelo curso de Licenciatura em Ciências Biológicas e a escassez de professores de Biologia no Ensino Médio: possíveis relações.** 2015. 230f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 2015.

CANDAU, V. M. Formação continuada de professores: tendências atuais. In. **Magistério: Construção cotidiana.** 2º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. p. 59-60.

CASTANHO, S. E. M. A universidade entre o sim, o não e o talvez. In: VEIGA, I. P. A. e CASTANHO, S. E. M. (Eds.). **Pedagogia universitária: aula em foco.** 5º ed. Campinas, SP: Papyrus, 2007. p. 36.

CHAUÍ, M. Sociedade, universidade e estado: autonomia, dependência e compromisso social. In. **A universidade na encruzilhada. Seminário Universidade: por que e como reformar?** 1º ed. Brasília: UNESCO Brasil, Ministério da Educação, 2003. p. 67-76.

CONTRERAS, J. C. Os valores da profissionalização e a profissionalidade docente. In: CONTRERAS, J. C. **A autonomia de professores.** São Paulo: Cortez, 2002, p. 71-85.

COSTA, J. S. **A Docência do Professor Formador de Professores.** 2010. 147 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2010. Disponível em: <http://www.bdt.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=6283>. Acesso em: 25 de ago. de 2015.

COSTA, J. S. **A Docência do Professor Formador de Professores.** 2010. 147 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

CUNHA, M. I. A docência como ação complexa: o papel da didática na formação de professores. In: ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O., et al (Eds.). **Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente**. Curitiba: Champagnat, 2004. p. 31-42.

CUNHA, M. I. **A prática pedagógica do “bom professor”**: influências na sua educação. 1988. 187 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1988. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000018023>>. Acesso em: 1 Fevereiro 2015.

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

CUNHA, M. I. Ensino como mediação da formação do professor universitário. In: MOROSINI, M. C. (Ed.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. 1º ed. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000. p. 45-52.

DOMINGUES, L. A. **J.O tema racial em aulas de biologia: concepções docentes**. 2012. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Paraná, 2012. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/>>. Acesso em: 20 abril 2015.

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, v. 115, n. 1, p. 139-154, 2002.

FARIA, N. F.; SARAIVA, A. C. L. C. **Os Cursos de Licenciatura nas Representações Sociais de discentes da Universidade Federal de Juiz de Fora**. Relatório de pesquisa, Universidade Federal de Viçosa, MG, 2012.

FERREIRA, N. R. S. **Atitude interdisciplinar, formador do professor e autonomia profissional**. 2011. 197 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia

Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/>>. Acesso em: 20 abril 2015.

FERREIRA, N. R. S. **Atitude interdisciplinar, formador do professor e autonomia profissional**. 2011. 197 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

FERREIRA, R. V.; SARAIVA, A. C. L. C. **Os Cursos de Licenciatura nas Representações Sociais de discentes da Universidade Federal de Viçosa**. Relatório de pesquisa, Universidade Federal de Viçosa, MG, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 53°. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GARCIA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto. Portugal: Porto, 1999.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GATTI, B. A. Licenciaturas: crise sem mudança?. In: DALBEN, A.; DINIZ, J., *et al* (Eds.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: didática, formação de professores, trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 485-508

GAUTHIER, C.; MARTINEAU, S.; DESBIENS, J.-F.; MALO, A.; SIMARD, D. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 1°. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 1998.

GIL, A. C. Quem é o professor universitário. In: GIL, A. C. **Didática do Ensino Superior**. São Paulo, Cortez, 2006, p. 18-39.

GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Ed.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 93-114.

GONÇALVES, F. P. **A problematização das atividades experimentais no desenvolvimento profissional e na docência dos formadores de professores de Química**. 2011. 147 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

HUBERMAN, M. O Ciclo de Vida Profissional dos Professores In: NÓVOA, A. (Ed.). **Vidas de Professores**. 2º ed. Porto: Porto Editora, 2007. p. 31-62.

JUNCKES, R. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. O professor formador e as relações com os seus saberes profissionais. **Revista Diálogo Educacional**,v. 12, n. 36, p. 511-527, 2012.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M.; LOPES, M. F. **Pesquisa pedagógica: do projeto à implementação**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LEITE, Y. U. F.; DI GIORGI, C. A. G. Saberes docentes de um novo tipo na formação profissional do professor: alguns apontamentos. **Educação**,v. 29, n. 2, p. 135-145, 2004.

LENZ, N. **A constituição da docência no ensino superior em letras: de professor da educação básica a docente universitário**.2010. 196 f.Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

MACIEL, E. M. **A aprendizagem profissional da docência nas representações sociais de professores do ensino médio no contexto do trabalho docente**. 2012. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 2012.

MAGALINI, L. M. **Educação à distância: formação docente e o educador que atua em cursos de Licenciatura**. 2011. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2011.

MANCEBO, D. Trabalho docente: subjetividade, sobreimplicação e prazer. **Psicologia: Reflexão & Crítica**, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 77-83, 2007.

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**, n. 8, p. 7-22, 2009.

MARCON, D.; AMÂNDIO, B. S. G.; JUAREZ, V. N. Reflexões sobre o processo de construção do conhecimento pedagógico do conteúdo de futuros professores. In: V Congresso Internacional de Filosofia e Educação. Caxias do Sul. Rio Grande do Sul. 2010. Disponível <http://www.ucs.br/ucs/tplcinf/ eventos/cinf/artigos/artigos/arquivos/eixo_tematico5/ Reflexoes%20sobre%20o%20Processo%20de%20Construcao%20do%20Conhecime nto%20Pedagogico.pdf>. Acesso em: 09 Dez. 2016.

MASETTO, M. T. (1998). Pós-graduação: rastreando o caminho percorrido. In: Formação de Professores. R. V. Serbino – [et al] – São Paulo: Fundação editora da Unesp, p.149-160.

MEDEIROS, L. M. B. **Análise de conteúdo do discurso pedagógico dos professores de um curso de licenciatura em física**. 2012. 261 f. Tese (Doutorado em Ensino, Filosofia e História das Ciências) - Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2012. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/>>. Acesso em: 20 abril 2015.

MIRANDA, M. G. O professor pesquisador e sua pretensão de resolver a relação entre a teoria e a prática na formação de professores. In: ANDRÉ, M. E. D. A. (Ed.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 1º ed. Campinas: Papirus, 2001. p. 129-143.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Educação (UFSM)**,v. 29, n. 2, p. 33-50, 2004.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: professores formadores. **Revista Científica e-Curriculum**,v. 1, n. 1, 2005-2006.

MIZUKAMI, M. G. N. et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MOROSINI, M. C. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: MOROSINI, M. C. (Ed.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. 1º ed. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000. p. 11-20.

NUNES, J. D. S. **Saberes docentes de professores formadores em início de carreira no ensino superior: um estudo com os professores substitutos do núcleo da UESPI em Amarante**.2011. 98 f.Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2011.

OLIVEIRA, A. A. C.; SARAIVA, A. C. L. C. **Os cursos de licenciatura nas representações sociais de discentes da Universidade Federal de Ouro Preto**. Relatório de pesquisa, Universidade Federal de Viçosa, MG, 2014.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, S. M. V. **Formação da identidade docente: estágio supervisionado, memórias e representações sociais**.2011. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2011.

PACHANE, G. G. Quem é seu melhor professor universitário e por quê? Características do bom professor universitário sob o olhar de licenciandos. **Educação**,v. 37, n. 2, p. 307-320, 2012.

PEREIRA, I. D. M.; NÖRNBERG, M. Saberes pedagógicos e a prática do bom professor: O que expressam acadêmicos em estágio dos cursos de Pedagogia e Ciências Biológicas. In: **IX ANPED SUL. Caxias do Sul. 2012**. Disponível em <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1173/566>>. Acesso em: 01 de fev. 2015.

PEREIRA, J. E. D. A formação de professores nas licenciaturas: velhos problemas, novas questões. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. **Anais II**, v. 1/2. Águas de Lindóia, 1998, p. 341-357.

PEREIRA, J. E. D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & Sociedade**, v. 20, n. 68, p. 109-125, 1999.

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

PIMENTA, S. G. A didática como mediação na construção da identidade do professor – uma experiência de ensino e pesquisa na licenciatura. In: OLIVEIRA, M. R. N. S. e ANDRE, M. E. D. A. (Eds.). **Alternativas no ensino de didática**ed. Campinas: Papirus Editora, 1997. p. 37-70.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. In: FAZENDA, I. (Ed.). **Didática e interdisciplinaridade**. 1º ed. Campinas: Papirus, 1998. p. 161-178.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2010.

PUNTES, R. V.; AQUINO, O. F.; NETO, A. Q. Profissionalização dos professores: conhecimentos, saberes e competências necessários à docência. **Educar**, n. 34, p. 169-184, 2009.

ROCHA, A. G. **O que é um bom professor, na visão do aluno: um estudo de caso em uma Instituição de Ensino Superior Particular, da região metropolitana de Belo**

Horizonte.2010. 138 f. Dissertação (Mestrado em gestão social, educação e desenvolvimento local) - Centro Universitário Una, Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <<http://www.mestradoemgsedl.com.br/wp-content/uploads/2010/06/ALESSANDRO-ROCHA.pdf>>. Acesso em: 01 fev. 2015.

SÁ, C. S. S. **Currículo ativo e a constituição de identidades profissionais em um curso de licenciatura em química.** 2012. 302 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2012. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/11838/1/2012_CarmenSilviadaSilvaSa.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2015.

SALES, V. M. B. **Formação e prática de professores do curso de licenciatura em pedagogia a distância da UAB/UECE.** 2011. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2011.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. H.; LUCIO, P. B. **Metodologia de pesquisa.** 3°. ed. São Paulo: McGraw-Hill Interamericana do Brasil Ltda, 2006.

SANDÍN ESTEBAN, M. P. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições.** Porto alegre: AMGH, 2010.

SANTOS, J. D. S. **Saberes docentes de professores formadores em início de carreira no ensino superior: um estudo com os professores substitutos do núcleo da UESPI em Amarante - PI.** 2011. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Piauí, Piauí, 2011. Disponível em: <<http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/dissert%20Joquebede.pdf>>. Acesso em: 28 abr. 2015.

SARAIVA, A. C. L. C. **Representações sociais da aprendizagem docente de professores universitários em suas trajetórias de formação.** 2005. 285 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

SCHEIBE, L. **Pedagogia universitária e transformação social**. 1987. 180 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1987.

SCHWARTZ, S.; BITTENCOURT, Z. A. Quem é o “bom professor” universitário? Estudantes e professores de cursos de licenciatura em pedagogia dizem quais são as (ideais) qualidades deste profissional. In: **IX ANPED SUL**. Caxias do Sul. Rio Grande do Sul. 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1423/976>>. Acesso em: 22 fev. 2015.

SHULMAN, L. Just in case: reflections on learning from experience. In: COLBERT, J.; TRIMBLE, K., et al. (Eds.). **The case for education: contemporary approaches for using case methods**. 1º ed. Needham Heights, Massachusetts: Allyn & Bacon, 1996. p. 197-217.

SILVA, S. R. L. S. **Os professores formadores do curso de licenciatura em matemática: condições da docência**. 2009. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 73, p. 209-244, 2000.

TEIXEIRA, C. M. D. Docência na educação superior e a construção da profissionalidade docente em cursos de licenciatura: continuidades e rupturas. In: **35º REUNIÃO ANUAL DA ANPED**. 2012. Porto de Galinhas, PE. Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT04%20Trabalhos/GT04-1530_int.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2014.

TOLEDO, R. V. F. **O papel das licenciaturas na constituição dos saberes docentes: um estudo sobre a formação inicial do professor de matemática à luz da prática escolar**. 2013. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2013.

VAILLANT, D. **Formação de professores: estado da prática**. Rio de Janeiro: Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe, 2003. (Série PREAL Documentos, n. 25). Disponível em: <<http://www.oei.es/docentes/articulos/formacionformadoresestadopracticavaillantportugues.pdf>>. Acesso em: 25 ago. 2013.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZABALZA, M. A. Os professores universitários. In: ZABALZA, M. A. (Ed.). **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. 1º ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 105-144.

APÊNDICES

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA

Prezado entrevistado (a),

A pesquisa intitulada **O aprendizado profissional da docência de “bons formadores”** tem como objetivo compreender o processo de aprendizagem profissional da docência de formadores que atuam em cursos de licenciatura reconhecidos como “bons professores” por seus ex-alunos. Para tanto, buscar-se-á:

1. Identificar as experiências, os interlocutores, contextos e espaços socioeducativos significativos em suas trajetórias de formação;
2. Analisar quais são os seus saberes, como são construídos e mobilizados;
3. Compreender as suas concepções sobre a docência.

Neste sentido, sua participação como docente formador que atua em Curso de Licenciatura será de fundamental importância para a realização da referida pesquisa. Ressaltamos, com base no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que, você pode solicitar a retirada da sua participação na pesquisa a qualquer instante. Desde já, agradecemos sua colaboração e nos colocamos disponíveis para quaisquer esclarecimentos.

AS QUESTÕES DA ENTREVISTA

1. Professor, a que você atribui a sua indicação como “bom professor” ou o que você acha que motivou os seus alunos a te indicarem como um “bom professor”?
2. Como você se tornou um “bom professor”? Ou seja, como você desenvolveu os seus saberes-fazeres profissionais, quais foram as referências, os espaços socioeducativos, as experiências e os contextos significativos vivenciados em sua trajetória pessoal de aprendizagem profissional?
3. Caracterize a sua prática docente.
4. Qual é o objetivo do seu trabalho na formação profissional dos seus alunos?
5. Para você o que é ser um professor que atua em cursos de licenciatura: quais são os saberes-fazeres necessários à atuação deste profissional? Quais são as dificuldades e/ou necessidades que ele enfrentada?

6. Quais fatores te motivaram a ser um professor que atua em cursos de Licenciatura? E a ser um bom professor?
7. Que fatores você considera contribuir e dificultar a sua atuação como um “bom professor”?

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Sr. (a) está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa intitulada: **O aprendizado profissional da docência de “bons formadores”**. Neste estudo pretendemos compreender o processo de aprendizagem profissional da docência de formadores que atuam em cursos de licenciatura reconhecidos como “bons professores” por seus ex-alunos. Sobre os benefícios da pesquisa, acreditamos que esta poderá contribuir para o aprofundamento e ampliação das discussões teóricas e empíricas no campo científico no que se refere à temática da aprendizagem e do desenvolvimento profissional da docência de professores do Ensino Superior. Além disso, também poderá contribuir para novas práticas dos docentes formadores que atuam em Cursos de Licenciatura no âmbito legal, político, institucional e pessoal com vista à melhoria do ensino ofertado na formação inicial de futuros professores da Educação Básica. Para o desenvolvimento deste estudo, utilizaremos a entrevista como instrumento de coleta de dados a ser realizada com os “bons professores” formadores que atuam em Cursos de Licenciaturas, sujeitos pertencentes à amostra da pesquisa, visando atingir o objetivo do estudo. Essa entrevista, mediante autorização prévia, assinada por meio deste documento, será gravada e, posteriormente, transcrita e analisada. O local de sua realização será definido pelo sujeito participante da pesquisa e pela pesquisadora. O tempo médio a ser gasto para responder a entrevista será de 1 hora.

Todos os dados coletados na pesquisa serão mantidos em arquivo físico e digital, sob a guarda e responsabilidade da pesquisadora responsável pela pesquisa, por um período de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa. Após esse período serão destruídos.

Avaliamos que a utilização de entrevista como procedimentos de coleta de dados pode oferecer riscos e desconfortos aos participantes colaboradores da nossa pesquisa. Nessa perspectiva, procuraremos, sempre, estar atentos a possíveis danos individuais ou coletivos. Para tanto, apresentamos a alternativa ao Sr. (a), participante, de não responder à questão que achar impertinente e de desistir quando se sentir desconfortável. Cuidaremos, sempre, de respeitar a integridade, a dignidade e a autonomia dos participantes.

Para participar deste estudo, respondendo a essa entrevista, você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária, ou seja, não obrigatória e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma como que é atendido pela pesquisadora. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora e com a Universidade Federal de Viçosa.

A pesquisadora irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão.

O (A) Sr (a) não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

Este termo de consentimento foi elaborado de acordo com a resolução 466/2012 do conselho nacional de saúde e encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma via será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida ao Sr (a).

Eu, _____, fui informado (a) dos objetivos do estudo **O aprendizado profissional da docência de “bons formadores”**, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Local: _____, dia _____, mês _____ de 2015.