

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DE DOCENTES DOS CURSOS DE PEDAGOGIA DA UNEMAT/CÁCERES E SINOP
Heloisa Salles **Gentil** – UNEMAT – logentil@ibest.com.br
Agência Financiadora: FAPEMAT

O projeto de pesquisa *Currículo e docência do ensino superior, uma práxis educativa em construção* desenvolveu suas atividades com o objetivo de investigar as concepções e as perspectivas dos professores universitários em relação à formação de professores e ao currículo nos cursos de Matemática e Pedagogia dos campi de Cáceres e Sinop, da Universidade do Estado de Mato Grosso. O trabalho ora apresentado é resultado parcial dessa pesquisa mais ampla e traz como objetivo específico compreender as concepções de formação de professores destes cursos de Pedagogia, destacando suas preocupações atuais em relação à formação oferecida pelo curso: o que pensa o professor de ensino superior sobre a formação?

Desde a proposição dessa pesquisa assumimos como pressupostos que:

- a docência universitária é uma *práxis* em construção, isto é, uma atividade constantemente pensada e refletida cujas práticas se modificam continuamente;
- a profissão de docente do ensino superior não tem um espaço institucional definido de formação específica e, portanto, essa formação ocorre em grande parte no próprio exercício da profissão, ou seja, na ação, e esses docentes se tornam *formadores* dos professores para a educação básica;
- toda prática docente, de forma explícita ou não, pressupõe concepções teóricas que a fundamentem e estas podem ser percebidas no dizer e/ou no fazer dos professores;
- no exercício da profissão docente de ensino superior, ao “praticar” a formação de outros profissionais professores, os docentes universitários podem construir e reconstruir suas concepções de docência e suas práticas, em um movimento dialético;
- o currículo tem um papel importante na medida em que se apresenta como expressão dessas concepções e instrumento guia de sua materialização.

O propósito inicial dessa pesquisa era ser uma pesquisa ação posto que tinha como horizonte ser emancipatória, participativa, cooperativa e crítica, e para tanto previa dois

momentos gerais. No primeiro, a realização da leitura analítica da práxis educativa imanente aos cursos. E no segundo, a criação de uma ambiência institucional participativa para realizar uma reflexão crítica e coletiva sobre as práxis educativas, com o objetivo de investigar e compreender as concepções e as perspectivas dos professores universitários em relação à formação e ao currículo, nos cursos de Matemática e Pedagogia. Essa pesquisa previa o uso de vários instrumentos e procedimentos: questionários, análise de documentos, observações participantes e entrevistas, encontros e discussões, inclusive *on line*. Os dados aqui apresentados referem-se à primeira parte, especialmente a como os professores dos cursos de Pedagogia encaram a formação de professores da qual têm participado..

A título de contextualização

Cabe aqui ressaltar que tivemos problemas com relação aos dados da pesquisa, especialmente aqueles obtidos por meio do questionário de caracterização com os professores. Mais da metade dos professores vinculados ao departamento, em Cáceres, não responderam nem mesmo ao questionário de caracterização, que foi distribuído em reuniões pedagógicas, depositado em escaninhos pessoais no departamento e enviado por *email*, configurando uma situação problema em relação ao número de sujeitos pesquisados. As informações não são suficientes para uma amostra ou análise estatística, mas apontam elementos importantes para serem pensados por quem trabalha com a formação de professores.

Com base nas **respostas obtidas** ao questionário aplicado, os professores dos Departamentos de Pedagogia de Cáceres e de Sinop podem ser assim caracterizados: são, em sua maioria, mulheres; estão na faixa etária entre 40 e 50 anos, (considerando que a faixa etária é bastante variável, se estende de 27 a 60 anos); todos estão na Unemat há mais de um ano e o maior número de professores corresponde à variação entre 11 a 15 anos de trabalho na instituição, considerando o intervalo de 1 a 20; a maioria já possui o título de mestre e, em Cáceres, mais de um terço dos respondentes possui o título de Doutor. No que diz respeito ao tempo de conclusão da graduação, as informações obtidas são bastante

diferenciadas, mas é possível destacar que a maior parte dos profissionais tem mais de 10 anos de conclusão da formação inicial, sendo que em Cáceres, muitos têm mais de 20 anos.

Os cursos de pedagogia de Cáceres e de Sinop possuem matrizes pedagógicas diferenciadas e ambas já foram reformuladas mais de uma vez, sempre em consonância com a legislação vigente e com base nas reflexões e avaliações dos sujeitos envolvidos, especialmente os professores.

As informações apresentadas até aqui possibilitam a configuração de um contexto que pode ser relevante para a compreensão das concepções de formação e docência dos professores entrevistados. É importante enfatizar que os professores escolhidos para as entrevistas foram selecionados entre os que responderam ao questionário (menos da metade em cada departamento) e que se dispuseram a ser entrevistados. Além disso, definimos como critérios para esta seleção: professores com maior e menor tempo de atuação na instituição, professores das disciplinas dos três núcleos que compunham a matriz dos cursos: Fundamentos, Pedagógicas e Específicas, na tentativa de obter um leque mais amplo de visões sobre as concepções de currículo e docência.

A formação de professores

Urge conhecer as possibilidades, necessidades dos professores em relação o seu trabalho para um diálogo construtivo que lhe possibilite compreender a “profissionalização” como tomada de consciência para serem eles mesmos os construtores da sua identidade profissional (RAMALHO, NUÑEZ E GAUTHIER 2004, p.65)

Tardiff (2000), em seus estudos sobre a epistemologia da prática dos professores, afirma que, na atualidade, estamos vivendo um processo de profissionalização do ensino e da formação. O movimento de profissionalização de professores tem buscado reformular e renovar os fundamentos epistemológicos do ofício, tentando construir um repertório de conhecimentos específicos, definir padrões de competência e prática do magistério. Suas análises o levam a caracterizar os saberes profissionais dos professores como: saberes temporais; plurais e heterogêneos; personalizados e situados, raramente formalizados; saberes que carregam marcas do ser humano.

Estudos têm demonstrado que, na formação de professores, não há tecnologias operatórias eficazes como em outras ciências. O sentido dos saberes docentes se faz na ação, são saberes construídos e utilizados em função de uma situação de trabalho particular e, nessa situação é que ganham sentido, contextualidade e ancoragem. Além disso, ensinar requer consentimento e cooperação dos que aprendem, exige mediações complexas da interação humana, afirma Tardif (2000).

Assim, o problema epistemológico do modelo universitário de formação, na opinião deste autor, é que ele se baseia na separação entre pesquisadores, formadores e professores, organizando-se em um modelo aplicacionista, segundo uma lógica disciplinar e não uma lógica profissional; conhecer e fazer se apresentam de forma dissociada e hierarquizada. E mais, esse modelo não leva em consideração as crenças e representações anteriores dos alunos, e desse modo, o curso pode não afetá-los durante todo o período previsto de formação.

Mas, segundo Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004) a formação docente vem se modificando e passou de uma aquisição de saberes acadêmicos e disciplinares, em uma racionalidade exógena aos professores para, na atualidade, uma formação centrada na aprendizagem de competências profissionais. Segundo esses autores é preciso pensar a formação como processo de profissionalização e, nesse sentido, a questão que se coloca é: como preparar para o trabalho docente? Como pensar em processos formativos que realmente contribuam para a profissionalização da docência?

Profissão, profissionalização e profissionalidade do trabalho docente têm sido tema de estudos e pesquisas por parte de muitos educadores na contemporaneidade (Weber (2003), Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), Bazzo (2007), Popkewitz (1995), entre outros) e abordam questões pertinentes ao nosso objetivo de compreender as concepções de formação dos professores *formadores*..

A definição de profissão se dá a partir das competências específicas para a realização de determinada atividade, do campo de conhecimento ao qual se relaciona, cuja delimitação oferece reconhecimento e circunscreve os que dela fazem parte ou não. Ou seja, as definições levam à delimitação de um certo espaço de poder, assegura certo

monopólio sobre o exercício, a formação, o acesso e a avaliação. Em se tratando da docência, pautamo-nos na perspectiva de WEBER (2003):

processo de profissionalização de uma atividade desenvolvida no mundo do trabalho, que passa a ter delimitados, pelo Estado, requerimentos de formação e de exercício [...]. (WEBER, 2003)

O termo profissionalidade docente tem sido usado, conforme afirma Bazzo (2007), “para se referir ao conjunto de requisitos profissionais que torna alguém um professor ou uma professora” (p.89); ou como “a expressão da potencialidade de atuação desses profissionais na especificidade de sua prática, isto é, a partir do conjunto de conhecimentos, iniciativas, atitudes e valores ligados ela e que (...) constituem o núcleo central do “ser professor”. (p.87-88).

Esses conceitos podem nos ajudar a compreender como os professores dos cursos de Pedagogia concebem o processo de formação de professores em que estão envolvidos.

Ainda conforme Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), os modelos de formação se vinculam a concepções de docência. Quando se entende o professor como executor, reproduzidor, consumidor de saberes produzidos por especialistas, a formação visa treinar habilidades, trabalha com conteúdos descontextualizados e distantes da realidade escolar (objeto da profissão docente), há uma dicotomia entre teoria e prática. Este tem sido o modelo hegemônico de formação (MHF) na atualidade. Mas há também a formação que visa um profissional competente, que pretende a inovação por meio da reflexão, da crítica e da pesquisa, encara o professor como participante da construção da profissão e contribui para a transformação da realidade educacional. Esse seria o modelo emergente de formação (MEF), na denominação dada pelos autores.

Idéias que constituem a concepção de formação dos professores pesquisados

Buscamos analisar os depoimentos dos professores entrevistados na tentativa de compreender sua concepção de formação a partir de como pensam o curso de ensino superior em que atuam e as disciplinas de que participam. As entrevistas foram semi estruturadas e possibilitaram comentários livres sobre os temas abordados; nesse sentido,

entre os dez professores entrevistados não encontramos muitas idéias que se repetissem de modo a fazermos uma categorização das respostas por agrupamento. No entanto, considerando a entrevista com um todo, ou seja, o conjunto das respostas, percebemos que as preocupações e concepções manifestas complementam-se no sentido de entendermos que concepção de formação tem embasado esses cursos. Logo à primeira vista deparamo-nos com a seguinte situação: as respostas dos professores às questões feitas apareceram acompanhadas por suas preocupações atuais com o curso em que trabalham, seu papel enquanto formadores ou com a sociedade em que vivemos:

Apresentamos, a seguir, excertos das falas dos entrevistados e como os analisamos face ao nosso objetivo.

Eu acredito muito na função antropológica da escola, eu acho que a humanidade já construiu, está construindo e vai continuar construindo em torno de conhecimentos. Sem a mediação de um profissional experiente que eu chamo professor, eu acho que nós não conseguiríamos avançar, eu acho que o muito que a sociedade avançou foi imprescindível a presença do professor, professor como um mediador. EC

Está em pauta nesta fala a função docente, entender esse aspecto é basilar para qualquer proposta de formação. Na visão desta professora *o professor é mediador na construção dos conhecimentos que levam a humanidade ao desenvolvimento* (grifo nosso). Mas apenas ter conhecimento desta responsabilidade e papel que cabe ao professor não basta; segundo a entrevistada, é preciso questionar a respeito do sentido/significado da profissão docente e, a seu ver, esse sentido é multidimensional, ainda que falte pensar sobre a dimensão cultural da profissão e se possa responder tanto ao sentido de ser educador (o que?) como à sua própria função (para que?). Conforme afirma a entrevistada, discute-se

(...) a dimensão pedagógica, a dimensão social, política. Eu acho que o educador, o docente ele tem *uma competência técnica, uma competência teórica, um compromisso político*, acima de tudo para que sociedade ele está falando, que tipo de sujeito para que sociedade, a dimensão humana. Acho que ainda caberia pensar uma dimensão cultural. EC (grifo nosso)

Ao expressar suas idéias sobre a definição e função do professor, a entrevistada nos leva ao campo das significações, à característica humana de produzir sentidos a partir das interações em que se envolve. A significação é traço de união entre interlocutores, se realiza no processo de compreensão ativa e responsiva, não está na palavra, é efeito de

interação, é composta de “elementos da enunciação que são reiteráveis e idênticos cada vez que são repetidos” (BAKHTIN, 2002, p.129). Os significados são aqueles de uso corrente e coletivo que possibilitam a comunicação; conforme distinção de Vigotski (apud SMOLKA, 2004) significado é uma das zonas de sentido, a mais estável e precisa, o significado é dicionarizável, permanece o mesmo, com alterações de sentido em situações de comunicação. Sentido se diz para aquele aspecto situacional, determinado pelo contexto, que só se concretiza na interação. Bakhtin (2000), em seus estudos sobre a língua e a linguagem, também afirma que não há um sentido para si, ele só se faz na relação com outro. O ser humano em relação com outros está constantemente atualizando sentidos, produzindo significados, sempre vinculados ao contexto, constituídos nele e parte dele.

Podemos afirmar que o processo de significação é coletivo, é na experiência partilhada que se produzem, se constituem e se transformam os significados e é através de relações dialógicas que se atualizam sentidos. Desse modo cabe-nos pensar a respeito do sentido que vai sendo construído a cada tempo, em cada espaço, nas relações entre os sujeitos. E no caso da formação de professores, que sentidos têm sido atribuídos a ser professor e, conseqüentemente, à sua formação.

É no esforço de não deixar que se naturalizem processos formativos sem o questionamento a respeito dos sentidos que estão guiando a formação dos professores dos cursos de Pedagogia que buscamos a voz dos professores universitários.

A formação não é um construto arbitrário, pois sua proposta decorre de uma concepção de educação e do trabalho que cabe ao docente realizar. Perguntas como - formação para que? – com que sentido? São balizadoras da compreensão dos processos formativos. Sem um esforço para respondê-las, corre-se o risco de tratar as questões da formação de forma naturalizada, como se não estivesse atuando num campo minado de ideologias e valores. (CUNHA, 2006, p.20).

Em outra entrevista pudemos perceber a questão do sentido vinculado a determinado tempo e situação, quando a professora se referiu à história específica do curso de Pedagogia em Cáceres, exemplificou como a formação docente pode ser circunscrita pelas condições, espaço e tempo em que ocorre.

(...) o curso de Pedagogia, até pouco tempo atrás, era um curso privilegiado em termos de aluno, por que quem era o nosso aluno (...) era o aluno que vinha do magistério, ele procurava a Pedagogia para complementar, (...) como se fosse, por exemplo, hoje se termina a Pedagogia e faz-se uma especialização. [hoje] a universidade está recebendo um aluno que vem do ensino médio problemático, mas

acho que isto é histórico, (...) que tem problema de escrita, que tem problema de leitura. CC

Mesmo havendo uma definição/concepção prévia, socialmente reconhecida, um significado dado para a formação, os sujeitos, os contextos, as relações, a história, é que atualizam seu sentido. No caso citado, a formação no curso de ensino superior era um complemento, estava relacionada a uma prática já em exercício. Essa perspectiva se aproxima da visão de Tardif, já apresentada, pois os sentidos da docência e de seus saberes se constituem na ação, de acordo com o contexto em que ocorre.

Reconhecer o caráter histórico da educação e a contingência a que isso leva faz com que a professora também apresente uma preocupação relativa ao contexto atual. Sua inquietação diz respeito à aprendizagem e reconhecimento da **alteridade** e da **diferença**.

(...) eu preocupo com um ser humano que reconheça a alteridade que reconheça a diferença, que reconheça que... além de nós termos uma sociedade desigual no plano econômico, injusta, excludente, nós também, temos também uma sociedade que trata iguais de uma maneira desigual. (...) porque cada vez mais eu vejo um ser humano nessa sociedade perdido, desorientado, sem chão, porque se perderam muitos valores na atualidade. EC

Os processos educativos como um todo estão vinculados à construção de valores e alguns deles têm sido considerados indispensáveis à sociedade atual, questão que também está presente na manifestação de outro professor, ao afirmar sua expectativa de que futuros professores percebam e saibam lidar com as diferenças:

(...) os acadêmicos nossos vão estar lidando com uma população, com um sujeito infantil **que não é igual ao outro**, e não é igual a outras culturas, a outras regiões. Então, que eles consigam levar uma educação boa para estas crianças. JS

Essa discussão, a respeito da relação entre educação e valores tem voltado à tona nas questões educacionais mais atuais. Autores como Émile Durkheim já enfatizavam esse caráter da educação, aspecto que esteve, de certa forma, afastado das discussões quando os processos de aprendizagem de conteúdos e habilidades, baseados em estudos da psicologia, se tornaram o cerne das discussões a respeito da educação escolar.

A configuração atual das relações sociais, seja em seu caráter macro ou relativa a pequenos grupos, tem provocado ênfase nas discussões acerca de valores, moral e ética de

pessoas e grupos e também sobre a função da escola e suas dificuldades manifestas de lidar com a diversidade.

Os professores encaram a formação inicial, o período da graduação, como um processo de mudança na vida dos alunos:

Seria esse processo de mudança, mas não é uma mudança assim ele chegar e falar agora eu vou ser professor e vou pra sala de aula. Eu entendo que lá no oitavo semestre um indivíduo... indivíduo que eu falo, da Psicologia, um ser humano, que pensa diferente, que pensa diferente o mundo, que pensa diferente o outro, que pode até pensar diferente a educação da forma como ele entrou, da forma como ele passou no início do curso. Mas ele não é mais o mesmo ser humano que entrou que passou por meu aluno no segundo semestre e que eu volto na sala do oitavo eu não to mais com aquele aluno do segundo.TD

Segundo essa afirmativa, a formação durante o curso faria parte do processo de transformação do ser humano, especialmente na sua maneira de pensar o mundo, a educação. Há confiança de que a mudança aconteça em face de tudo que se vê, se estuda, se vive e se experimenta durante o período de realização o curso de graduação.

A fala abaixo demonstra que a aparente necessidade daquele que se prepara para ser professor possuir algumas características prévias é superada pela idéia de que a constituição desse “ser professor” é contínua e pode se dar ao longo do exercício da profissão e da formação, ou seja, no processo de profissionalização:

(...) na minha concepção existe o professor que é professor e tem o perfil para ser professor de criança de educação infantil, não é qualquer um, existe um perfil de professor para trabalhar com a EJA, a formação deste professor às vezes passa pelo curso de pedagogia, no caso do que atua na primeira etapa da educação fundamental, mas existe algumas características da própria personalidade deste professor, da própria conduta dele, do olhar que ele tem com aquela modalidade que é fundamental na hora, *se bem que gente também acaba construindo ao longo da carreira da gente.* CC (grifo nosso)

A formação é vista pelos professores universitários como um processo permanente e inacabado, o que pode ser exemplificado também pela fala a seguir, enfatizando a natureza dos cursos de graduação como formação inicial:

(...) com a turma que termina a gente verifica que precisa, eles precisam continuar estudando por dois motivos. Um porque o Curso não dá conta. Dois é... que nem sempre fazem o curso de maneira apropriada, né? Porque o curso, pela própria natureza de um curso ele não dá todas as respostas, não. AA

Por outro lado, apesar das afirmações no sentido de que formação é processo, que os sujeitos se modificam durante o fazer, que não é necessário ter, de antemão, características determinadas para ser professor, entre os docentes universitários ainda encontramos a expectativa de que os alunos cheguem à universidade, conscientes da profissão que escolheram. No depoimento a seguir a professora expressa sua angústia pelo fato de os alunos não fazerem o curso “como deviam”, por vários motivos.

Então quando eu percebo que estão num curso de licenciatura, alunos que não estão na prática, não são professores e que dizem que estão lá, mas não tem a intenção de ser professores eu fico assim preocupada, (...) preocupada pensando, como é que vai acontecer lá, se ele levou o curso com a intenção de não ser professor, não querendo ser professor ou simplesmente pra ter um curso de ensino superior, já na prática como é que vai ser? TD

Essa questão da falta de intencionalidade dos alunos de serem professores vem deixando apreensivos os “formadores”, pois certamente traz conseqüências para sua formação, tendo em vista o “descompromisso” ou a “falta de objetivo” em relação à profissão docente durante o curso.

Então, e como vai ser o efeito disso na prática a gente ainda não tem respostas e eu não tenho ainda nem formas de saber como é que vai se dar isso lá na prática. Ele pensa que não vai ser professor e acaba sendo professor. TD

Considerando as condições sociais atuais e a entrada dos alunos na graduação de acordo com condições de vida que determinam, às vezes, até a opção de curso não pelo desejo mas pelas possibilidades objetivas, cabe-nos questionar acerca de qual deveria ser o papel do professor em relação à formação desses sujeitos, desses futuros profissionais, que ainda não sabem o querem, que não têm perspectiva profissional definida. Com base em que significados de profissão, de trabalho, de universidade, de status social se orientam as escolhas/ações desses sujeitos? Registramos essa preocupação dos professores, porém não encontramos relatos de ações que estivessem sendo desenvolvidas no sentido de compreender melhor ou modificar tal quadro.

As falas abaixo transcritas demonstram que outra preocupação se refere à atuação profissional vinculada a problemas que a prática vai apresentando, ou seja, formar um profissional que saiba fazer a leitura de seu contexto e seja capaz de propor soluções, que tenha um compromisso social.

(...) bom professor [é] alguém que vai contribuir mesmo para sanar uma serie de problemas e ajudar os alunos lá na sua escola. AA

E fazer com que nossos acadêmicos, nossos professores quando saem sejam pessoas que saibam problematizar a realidade, né? e é por isso que o eixo, pesquisa, ela é muito forte. AA

(...) Então o projeto de ser humano que a gente está pensando aqui é um ser humano capaz de colaborar, capaz de conviver e de saber ajudar o seu próximo. IM

(...) a educação tem hoje este grande papel de preparo desta sociedade, de preparar este sujeito capaz de intervir nesta sociedade. Quando digo intervir é se organizando em blocos, é buscando de fato intervir nas políticas, fazer com que nós tenhamos um país mais justo (...) IM

Podemos vincular essa preocupação com outra, a da formação contínua do professor universitário, pois ele também precisa ser “leitor” de sua realidade, precisa estar em processo contínuo de aperfeiçoamento. Em outra entrevista encontramos menção à relação entre a formação que podem oferecer aos alunos da graduação e sua própria formação contínua, situação relacionada às condições de trabalho do professor de ensino superior, uma questão a ser aprofundada.

(...) gostaria que nossos profissionais saíssem melhores qualificados (risos)... depende da oportunidade que a universidade também oferece aos professores, em desenvolver projetos e pesquisas e isto estendido, toda essa gama de conhecimentos, passa a ser estendido em sala de aula pelo professor com os alunos que estão ali prontos a interagir. JN

(...) acredito também que a qualificação dos professores também seja um indicador bastante interessante pra que os acadêmicos que estão sendo formados também saiam com uma formação positiva. JN

As informações já apresentadas nos levam a pensar sobre a constituição da profissionalidade docente no decorrer do tempo e qual o espaço ocupado pela formação inicial nesse processo, mesmo que seja um pequeno espaço. Entendendo profissionalidade como potência de, como possibilidade de vir a ser, como o conjunto de qualidades relativas ao conhecimento específico de ser professor e à apropriação das características que são distintivas do trabalho docente, com traços próprios que marcam esse trabalho, reforça-se a necessidade de investigar os fundamentos e as práticas dos professores formadores.

O tempo de constituição da profissionalidade docente seria indefinido? E a contribuição da formação inicial, como poderia ser avaliada durante o processo? A

mudança de postura ou perspectiva dos alunos entre os primeiros e os últimos semestres aparecem como sinais dessa constituição, a mudança é elemento essencial desse processo de formação.

Eis aqui outro elemento que aparece com frequência nas falas dos professores: o tempo da e na formação. Muitos dos professores entrevistados reclamaram do tempo destinado a sua disciplina, sempre no sentido de que é pouco para se fazer tudo o que é necessário. Em um outro sentido do tempo vivido, diversos entrevistados fizeram referência à diferença dos alunos quando iniciam o curso e posteriormente, nos últimos semestres, comprovando a idéia do desenvolvimento contínuo.

Mudou o foco, porque aqui nesse semestre, terceiro, eles tão se vendo como alunos. Eu acho que a diferença é essa, lá no sexto eles já estavam se vendo, eles já vinham adquirindo, já tinha sido construída uma identidade de pedagogo. EC

Ao serem questionados a respeito das disciplinas que trabalham no curso de Pedagogia e sua contribuição para a formação, cada professor tentou especificar seu objetivo. As disciplinas que compõem os fundamentos do curso apresentam a importância de problematizar o real, buscam fomentar a idéia de que o conhecimento, as teorias, os conceitos visam explicar o real para resolver questões/problemas que vão se apresentando.

METODOLOGIA DE PESQUISA: fazer com que os professores adquiram a técnica e a prática de no seu cotidiano de aula buscar uma **problematização daí leva a uma teorização** para poder dar respostas mais refinadas do que a do senso comum. AA

PSICOLOGIA: Então a psicologia, ela entra como disciplina ponte que vai trazer alguma coisa da natureza humana para a área da educação. (...) Não vai dar respostas, né? É... não vai trazer fórmulas pra resolver os problemas, mas ter o **conhecimento**, os referenciais podem contribuir para a formação do professor e lá na frente **na sua prática**. TLD

SOCIOLOGIA - a Sociologia ela tem uma imensidão conceitual e esses conceitos estão diretamente ligados a formação do ser, é (...) nas várias perspectivas da **aplicação deste conceito**, quer seja enquanto indivíduo, enquanto profissional, enquanto professor, pra ser formado, a Sociologia ela tem estes instrumentos que vão permitir, então uma gama sociológica, na formação desse futuro profissional para educação. (...) JN
(...) despertamos a (...) conceitualmente, a eles trabalharem em grupos, que é um dos conceitos bastante utilizados em Sociologia, (...) mas existem n conceitos que a gente trabalha em sala de aula e que todos **estes conceitos** na medida do possível eu procuro **trazer para a realidade**. Então, se esta

realidade ela (...) é possível ser percebida por este acadêmico, eu acredito que há uma outra postura, vai ser uma interação de fato da Disciplina com a carreira. JN

A preocupação presente nas respostas dos entrevistados está voltada à relação da teoria com a prática, há uma convergência delas no sentido de que o conteúdo disciplinar não se desvincule da realidade do campo de atuação do futuro profissional, especialmente a escola, o que é expresso pelos professores das disciplinas pedagógicas. Nesse sentido, a proposta de formação dos professores não se encaixa no modelo *aplicacionista* analisado por Tardif (2000). Os entrevistados parecem concordar que:

Através da profissionalidade o professor adquire os conhecimentos necessários ao desempenho de suas atividades docentes, adquire os saberes próprios de sua profissão. São os saberes das disciplinas e também os saberes pedagógicos. (RAMALHO, NUÑEZ e GAUTHIER, 2004, p.)

E, além de compreender a existência dos diversos saberes manifestam sua constante preocupação em relacioná-los com a prática profissional.

PRÁTICA PEDAGÓGICA - A preocupação dela é **articular teoria e prática**. (...) A prática eu, eu coloco assim como se fosse na perspectiva da docência mesmo nas séries iniciais. E a teoria que pudesse fundamentar essa prática, que pudesse fortalecer essa prática. (...) ela foi pensada vir início do curso a partir do segundo semestre, ela já veio pensada como uma proposta de trabalho coletivo, então eu não me angustio sozinha (rs) tem um grupo de colegas, né? que partilham comigo isso: o que que nós poderíamos fazer? Os professores que trabalham a **fundamentação necessária para olhar a escola e a relação necessária dela com a sociedade e um projeto político maior de formação se sujeitos...** (...) não existe uma prática sem uma sustentação teórica de base e não existe uma teoria que não nasça de uma reflexão sobre a prática. EDC

ESTÁGIO SUPERVISIONADO: Apesar que muitos pensam que é uma disciplina prática, mas não, ela é uma disciplina teórico-prática que visa exatamente fazer esta interlocução, ou esta **aproximação do futuro profissional - docente com o seu campo de trabalho**, que é a escola. Então a nossa disciplina tem essa função de constituir este novo docente na situação real de trabalho. IM

Então conhecer todos estes espaços de constituição do espaço escolar é o fundamento do estágio, o que a gente entende como uma **inserção do estagiário numa situação real onde ele vai aprender a sua profissão de fato**, com as suas com as possibilidades de avanços, quanto os entraves que o estagiários vão estar encontrando lá dentro. IM

As disciplinas específicas, apesar de seu enfoque mais disciplinar, também trazem como contribuição mais geral para a formação o olhar sobre o outro, a visão mais ampla do ser humano com quem se vai trabalhar.

EDUCAÇÃO FÍSICA: Para que de alguma forma os professores que concluírem o curso **estejam preparados para conseguir lidar com esta criança**. Que esta criança quer mobilidade, que não é uma criança sem corpo. (...) os futuros professores pedagogos é que eles valorizem a parte corpórea da criança, e consigam fazer com que tanto a parte corpórea quanto a parte emocional afetiva e a cognitiva formem um único ser. JLS

Um dos professores entrevistados conseguiu sintetizar a idéia de formação que, a nosso ver, esteve presente nas entrevistas de modo geral, vinculando-a ao conceito de educação que deverá embasar as práticas profissionais desses sujeitos da formação no curso de graduação da universidade:

(...) que seja uma **educação com a qualidade** que nós falamos, que tenha realmente **produção do conhecimento**, que as crianças sejam capazes de formular um **conhecimento dentro da cultura** que elas estejam, **mas** que também consigam fazer isto **valorizando a criança como ser integral que ela é** (...) que seja uma **educação que dê alegria, que dê satisfação, que signifique para elas uma relação com o meio que elas estão vivendo e com a vida que estão tendo**. JLS (grifo nosso)

Podemos então afirmar que as intenções manifestas dos professores estão mais próximas do modelo emergente de formação, na concepção de Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), que do modelo hegemônico, pois se comungam a idéia de um professor participante da construção da profissão, preocupado em contribuir com a transformação da realidade educacional.

Não aparece de maneira explícita o conceito de profissionalidade docente ou de desenvolvimento profissional na fala dos entrevistados, mas nossas análises nos levam a aproximar as concepções dos professores com a dos os autores já citados quando afirmam que:

A idéia de que os professores constroem sua profissão ao longo da vida, e da qual participam vários e complexos fatores, confere importância ao conceito de desenvolvimento profissional, como um projeto de formação continuada (...) A formação inicial deixa de ser o “bode expiatório das deficiências profissionais do professor. Independentemente do que fazemos nos programas de formação de professores e do modo que o fazemos, no melhor dos casos só podemos preparar os professores para começarem a lecionar. (RAMALHO, NUÑEZ e GAUTHIER, 2004, p.66)

No entanto suas preocupações talvez se tornassem menos angustiantes se tivessem essa clareza de que, o papel dos formadores é, por natureza, limitado à preparação para o começo da atividade docente, tal como a própria denominação da aos cursos de graduação já anuncia: formação **inicial**.

Considerações

Em síntese, a idéia de formação como processo de desenvolvimento humano é o cerne das concepções identificadas nesta pesquisa. Os professores formadores têm a clareza de que a formação inicial é uma parte do processo e que provoca mudanças na vida dos alunos, a formação leva a transformações na vida do ser humano. As preocupações manifestas estão relacionadas especialmente às condições sociohistoricas e culturais que estamos vivenciando. Nesse ponto há posições variadas, inclusive para além daquelas que conseguimos analisar neste artigo: a preocupação com os valores, a ética; a questão da intencionalidade dos sujeitos em relação à profissão, a constituição da profissionalidade docente; a fragmentação do conhecimento e as exigências de especialização em áreas; a necessidade de uma formação mais ampla para que se possa chegar à profissionalização, especialmente quando se trata da profissão professor.

Aspecto interessante a ressaltar, e que reforça a idéia de formação como processo contínuo, foi a relação estabelecida por um dos entrevistados, afirmando que há possibilidade de melhorar a qualidade da formação inicial do aluno quando o professor universitário (professor formador) exerce a atividade de pesquisa, o que merece análise mais aprofundada em outro momento.

As preocupações apresentadas pelos professores entrevistados demonstram sua capacidade de reflexão sobre o trabalho e nos levam a reafirmar a ideia de que a docência seja uma práxis em construção. Reafirmamos também que as concepções teóricas e as práticas dos professores são construídas e reconstruídas no desenvolvimento de suas atividades, no processo de formação, que é do outro (aluno) mas também é próprio.

Bibliografia:

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2002.

CUNHA, M.I. (org). **Pedagogia universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais**. Araraquara/SP: Junqueira & Marim, 2006.

BAZZO, V. **Constituição da identidade docente na educação superior**. Porto Alegre, 2007. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós Graduação em Educação.

SMOLKA, Ana Luiza. Sobre significação e sentido – um ensaio. Uma contribuição à proposta de rede de significações. In: ROSSETI-FERREIRA, Maria Clotilde;

CARVALHO, Ana Maria (orgs.). **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

RAMALHO, B.L.; NUÑEZ, I.B. e GAUTHIER, C. Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios. 2 ed. Porto Alegre/RS: Editora Sulina, 2004.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. In: **Revista Brasileira de educação**. 2000. n 13.

WEBER, S. **Educação e sociedade**. Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1125-1154, dezembro 2003 1127 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em 15 de novembro de 2009.