

FABIANA CRISTINA TEIXEIRA

**A CONSTRUÇÃO DOS SABERES DOCENTES POR PROFESSORES
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
2012**

FABIANA CRISTINA TEIXEIRA

**A CONSTRUÇÃO DOS SABERES DOCENTES POR PROFESSORES
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 em: 30 de maio de 2012.

Wânia Terezinha Ladeira

Rita de Cássia de Alcântara Braúna

Ana Cláudia Lopes Chequer Saraiva
(Orientadora)

Aos meus alunos

AGRADECIMENTOS

À Ana Cláudia Lopes Chequer Saraiva, pela orientação deste trabalho.

À minha filha Luísa, que, com muita alegria, energia e disposição, conseguiu aceitar e entender tantas ausências durante a produção desta pesquisa.

Ao Bruno, por ser um anjo a iluminar boa parte da escuridão deste período difícil; por ter me proporcionado tantas alegrias neste turbilhão de adversidades.

À minha mãe, por ter me despertado o desejo pela docência há cerca de 30 anos; por ter sido exemplo importante de lutas, conquistas e sucessos.

Ao meu pai, por ter me possibilitado aprender desde muito cedo a importância de estudar e de crescer a partir do que se aprende.

Ao Thiago, meu irmão, que mesmo longe sempre esteve por perto em meus pensamentos.

Aos amigos que fizeram parte destes últimos anos, pelas muitas alegrias, conselhos e companhia. Em especial, agradeço à Bárbara e ao Gustavo, pelas inúmeras risadas e alegrias compartilhadas.

Aos sujeitos participantes desta pesquisa, pela disponibilidade, paciência e confiança.

À Vanilda, por sua escuta apurada ao longo dos últimos anos.

À Univiçosa, em especial aos meus alunos, estagiários e à Ângela, gestora do curso de Psicologia, pela compreensão e motivação durante o andamento deste trabalho.

À Funarbe, por tudo que lá aprendi e pela tolerância com as ausências e remanejamentos que necessitei no início do mestrado, agradeço por toda credibilidade destinada ao meu trabalho.

À professora Rita Braúna, que, além de um exemplo de professora, também é um exemplo de pessoa.

À professora Heloísa Herneck, pelas pertinentes críticas e pelas cuidadosas considerações que muito contribuíram para este trabalho.

À Eliane, secretária do Programa de Pós-Graduação em Educação, pela sua competência e paciência durante esses três anos.

Ao REUNI, pelo investimento financeiro e pelas atuações que tive oportunidade de experienciar na UFV.

A todos aqueles que tentaram desviar o curso natural de produção deste trabalho, também agradeço por terem despertado a força que necessitava para seguir adiante.

*“Quanto mais nos elevamos,
menores parecemos aos
olhos de quem não sabe voar”*

(Nietzsche)

RESUMO

TEIXEIRA, Fabiana, MSc., Universidade Federal de Viçosa, maio de 2012. **A construção dos saberes docentes por professores formadores.** Orientadora: Ana Cláudia Lopes Chequer Saraiva. Coorientadores: Heloísa Raimunda Herneck e Marcelo Loures dos Santos.

O presente estudo pretende investigar como se dá a construção dos saberes docentes por professores formadores de uma universidade federal do interior de Minas Gerais. A pesquisa foi realizada por meio das narrativas dos professores, focando especificamente em seus percursos de formação. A revisão de literatura englobou como temas principais: a construção dos saberes docentes e o aprender a ensinar; a docência no ensino superior; e a formação de docentes formadores. A análise das narrativas foi realizada a partir da revisão de literatura feita previamente, abarcando autores nacionais e internacionais do campo da formação de professores. Estruturalmente, a análise contou com três eixos temáticos: o primeiro, envolvendo as experiências antecedentes à docência; o segundo, a construção da docência; e o terceiro, considerando os caminhos e desafios dos docentes formadores. Como participantes da pesquisa, contou-se com dois sujeitos atuantes nos cursos de formação de professores, com equivalente tempo de experiência na docência do ensino superior. Os docentes narraram seus percursos formativos a partir de suas experiências educacionais, passando por desafios, figuras de referência significativas em seus trajetos, desafios e as mais variadas experiências que culminaram na forma como atuam na contemporaneidade, considerando os desafios e expectativas. A análise de dados confirmou que a apropriação dos saberes se dá de modo processual, contínuo e perpassando toda trajetória de vida, embora tenhamos focado apenas o percurso de formação. O estudo apontou, ainda, o quanto os saberes docentes estão articulados entre si e interferem-se mutuamente em seus processos constitutivos, envolvendo as dimensões do conhecimento, da experiência e pedagógicas. Além disso, apontou condições mínimas percebidas pelos docentes como fundamentais para a atuação no campo, que envolvem saberes específicos, enfatizando valores éticos, desenvolvimento da autonomia, do pensamento reflexivo, da responsabilidade consigo e com o outro. Inferimos

que as condições apontadas por estes formadores perpassam o campo da Filosofia, possuindo relação entre o campo disciplinar e a área de atuação, mas esta é uma lacuna a ser investigada por outras pesquisas.

ABSTRACT

TEIXEIRA, Fabiana, M. Sc., Universidade Federal de Viçosa, May, 2012. **The construction of teachers knowledge and learning to teach.** Orientadora: Ana Cláudia Lopes Chequer Saraiva. Coorientadores: Heloísa Raimunda Herneck e Marcelo Loures dos Santos.

The present study sought to understand how was the construction of teacher educators in teacher knowledge of an important Universidade Federal de Minas Gerais. The survey was conducted through narratives of teachers, specifically focusing on their training courses. The literature review acted as main themes: the construction of teacher knowledge and learning to teach, teaching in higher education and training of trainer teachers. The analysis of the narratives was performed from the literature review conducted previously, which covered national and international authors in the field of teacher education. Structurally, the analysis relied on three main themes: the first covering the experiences of teaching history; the second, the construction of teaching; and third, considering paths and challenges of trainer teachers. As participants in the study, it relied on two subjects working in teacher training courses, with equivalent time experience in teaching in higher education. Teachers narrated their training courses from their remote educational experiences, through challenges, significant reference figures in their paths, challenges and the most varied experiences that culminated in work as they act nowadays, considering the challenges and expectations. Data analysis confirmed that the appropriation of knowledge really happens in a procedural, continuous way and traversing the entire life course, although we have focused on only the training course. The study has also confirmed how much the teacher knowledge are linked to each other and interfere with each other in their process of incorporation. Also, it pointed out minimal conditions perceived by teachers as critical to the performance in the field, involving specific knowledge, but independent of the level of training.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1 REVISÃO DE LITERATURA.....	17
1.1 A construção dos saberes docentes e o aprender a ensinar.....	19
1.2 A docência no ensino superior	31
1.3 A formação de docentes formadores.....	39
2 METODOLOGIA	43
2.1 As narrativas e seu potencial como instrumento de investigação para as pesquisas no campo da formação docente	43
2.1.1 Um diálogo com a abordagem etnossociológica como referencial teórico-metodológico no estudo das narrativas	44
2.2 Procedimentos metodológicos utilizados para a coleta, reconstrução e análise das narrativas.....	47
2.3 Aproximação como os sujeitos da pesquisa: delineamento da amostra..	51
3 APRESENTAÇÃO DAS NARRATIVAS	54
3.1 Reconstrução da narrativa de Paulo.....	54
3.2 Reconstrução da narrativa de Cornelius.....	66
4 ANÁLISE DAS NARRATIVAS.....	78
4.1 Revisitando as narrativas: relações entre as histórias narradas e a literatura científica	78
4.2 Eixo 1: Experiências educativas antecedentes à docência	79
4.3 Eixo 2: A construção da docência.....	84
4.3.1 Investimento na Formação	84
4.3.2 Experiências significativas na docência	89
4.3.3 Pessoas significativas em suas trajetórias	90
4.3.4 Aproximações e referências teóricas.....	93
4.3.5 Dimensões presentes na constituição dos saberes docentes: o conhecimento, a experiência e a pedagogia	97
4.4 Eixo 3: Caminhos e desafios do professor formador	106
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	115
REFERÊNCIAS	120
ANEXOS.....	126

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas temos observado o surgimento de um número significativo de pesquisas que privilegiam a formação docente como tema de investigação, no qual se destacam as contribuições de Shulman (1987), Huberman (1992), Mizukami *et al.*(2002), Cunha e Prado (2007), Garcia (2005), Nóvoa (2007), Imbernon (2009), Tardif (2010), entre outros.

Tais estudos desenvolveram-se de modo a traçar um novo desenho nas pesquisas atuais, deslocando o foco do desenvolvimento de habilidades e competências específicas – que concernem ao aspecto técnico da formação docente e que fora tema recorrente até a década de oitenta – para um delineamento mais abrangente, envolvendo especificidades, dinamismos, processos e articulações envolvidas na construção da singularidade humana. Os referidos estudos também contribuíram por terem facilitado a visualização da construção de identidade, de saberes, por meio das próprias trajetórias de formação e de vida. Dentre estes trabalhos, percebemos uma forte tendência a dar “voz” ao professor através da narrativa de suas trajetórias, suas experiências vivenciadas, seus saberes constituídos, bem como os processos de socialização relacionados ao desenvolvimento profissional.

Esta forte tendência ganhou amplitude nos estudos de Nóvoa (2010), que enfatizam o professor enquanto pessoa e profissional, numa perspectiva integradora. Suas pesquisas também abarcam desafios e adversidades com os quais os professores se deparam na contemporaneidade e assinalam aspectos fundamentais da profissão docente. Dessa forma, as últimas décadas forneceram elementos que estão para além de compreender o professor como um mero distribuidor de conhecimentos (COSTA, 1995).

Temos percebido uma forte tendência nas pesquisas em estudar casos específicos de professores, considerando as subjetividades e especificidades envolvidas na formação e na carreira docente, bem como suas trajetórias pessoais. O surgimento de uma visão mais global do professor e do trabalho docente, por meio da valorização da história individual e profissional – principalmente através de seu discurso – tem possibilitado a identificação dos saberes construídos pelos professores em suas trajetórias de formação,

abrindo, assim, um vasto caminho a ser percorrido pelos estudos desta temática (NUNES, 2001).

A atividade docente possui especificidades em sua atuação e construção, o que implica em requerer – por parte do professor – saberes específicos para que possa manejar seu cotidiano (FERENC, 2005; BRITO, 2006; TARDIF, 2010). Tais saberes estão relacionados aos aspectos teóricos de formação, às experiências, crenças, práticas pedagógicas e tradições.

Nesse sentido, Brito (2006) aponta o surgimento de um novo paradigma no âmbito da formação docente que privilegia o professor como um profissional capacitado a produzir novos conhecimentos sobre o ensino e a aprendizagem.

Evidenciam-se, no panorama contemporâneo das pesquisas educacionais, os saberes docentes como representantes de uma proposta promissora de investigação, principalmente por envolverem os processos pelos quais os professores aprendem a ensinar. Mais especificamente, tais pesquisas evidenciam que para ensinar, os docentes mobilizam seus conhecimentos curriculares, disciplinares e pedagógicos, articulando e compartilhando suas experiências e estratégias na resolução de problemas, bem como nas tomadas de decisões no âmbito do ensino.

Conhecer como tais processos são construídos, apropriados e direcionados pode possibilitar um novo direcionamento nas políticas de formação de professores, pois estas precisam estar articuladas com as propostas de formação e desenvolvimento profissional que serão edificadas, considerando os contextos, as demandas e os saberes que qualificam a atuação do professor com fins de promover a valorização da carreira docente. Afinal, como tão bem argumenta Tardif (2010, p.21): “Ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho”. Dessa forma, à medida que ampliamos os conhecimentos a respeito de nossos docentes e compreendemos como estes mobilizam seus saberes e os utilizam em seus contextos, mais poderemos otimizar os programas de formação de professores, pois mais ancorados estaremos nas realidades vivenciadas por estes sujeitos.

O campo dos saberes tem sido objeto de interesse das pesquisas contemporâneas em âmbito mundial, buscando desvelar principalmente através do professor, da expressão de sua subjetividade em suas trajetórias de formação, como seus conhecimentos são construídos e utilizados em suas

práticas. Para Reis Júnior (2008), o campo dos saberes é promissor não só pelo fato da ampliação no número de pesquisas de excelente qualidade, no âmbito nacional e internacional, mas por estar inserida num contexto de redefinição e discussão a respeito das reflexões e das trajetórias pessoais dos sujeitos docentes.

De acordo com Nunes (2001), o mapeamento sobre as pesquisas em torno dos saberes docentes nas últimas décadas, especialmente no Brasil, aponta para a necessidade de novos estudos que possam identificar e analisar os saberes docentes de modo a facilitar a implementação de políticas relacionadas ao professor e a otimizar a qualidade de vida do docente. Para tanto, é preciso considerar a perspectiva destes sujeitos, que justamente por serem os mais envolvidos na dinâmica pedagógica do ensinar, acabam, por serem também os mais atingidos, quando são negligenciados ou desconsiderados.

Os estudos específicos sobre os saberes docentes começaram a ganhar consistência teórica na década de 1980, mais especificamente nos EUA com o pesquisador Lee Shulman. No Brasil, apenas no início da década de noventa é que esses estudos começam a ganhar espaço no cenário educacional e, desde então, diversos autores têm dedicado suas pesquisas à formação de professores e aos saberes docentes no país, tais como Lüdke (1996), Pimenta (2002), Guimarães (2006), dentre outros.

Atentando o foco de análise para a compreensão da docência no ensino superior, trabalhos contemporâneos apontam para a necessidade de maiores investigações sobre a formação pedagógica dos professores universitários, especificamente para os processos envolvidos nas ações do aprender a ensinar. As considerações provenientes de tais trabalhos têm aberto novos horizontes para as pesquisas que buscam compreender os processos de aquisição e construção dos saberes mobilizados em suas mais variadas práticas cotidianas da educação (ZIBETTI; SOUZA, 2007).

A escassez de estudos que envolvem docentes formadores que atuam no ensino superior foi verificada por meio de nosso mapeamento das pesquisas no Brasil¹, nos últimos cinco anos. No que diz respeito aos referenciais

¹ Em nosso estado da arte, constatamos que nos últimos cinco anos, no qual utilizamos três fontes distintas para a coleta de dados: o banco de teses da CAPES, o grupo de pesquisas da área de formação de professores (GT 08) da ANPED e a base de dados *Scielo*. Verificamos que apenas 13% dos trabalhos da CAPES neste período tinham como sujeitos os docentes

teóricos, verificamos que estes não apresentaram variações significativas quando comparados às diversas fontes de dados, prevalecendo como destaque recorrente nas pesquisas analisadas em nosso estado da arte, nomes como Tardif (2010), Gauthier (2006), Pimenta (2002), Mizukami *et al.*(2002), Nóvoa (2010). A eficácia das trajetórias enquanto objeto de estudo e narrativas enquanto instrumento de investigação, foi assegurada pelos resultados encontrados nos mais variados trabalhos mapeados, dos quais destacamos alguns títulos: “As histórias de vida na formação docente universitária”, “Leituras de si: saberes docentes e histórias de vida dos formadores de professores do *campus* universitário de Castanhal”, de Reis Junior (2008) e “Saberes docentes do ensino superior: desvelando saberes”, de Masini (2009). São exemplos que apontam a influência de tais trajetórias profissionais nas práticas docentes e na construção da identidade dos professores.

Os estudos a respeito da formação docente no ensino superior têm investigado as histórias de vida, mais especificamente envolvendo o início da carreira, as influências que vivenciaram em suas formações, os modelos pedagógicos, as práticas docentes, a construção da identidade, a dicotomia entre teoria e prática, bem como as políticas e o desenvolvimento profissional. Tais pesquisas suscitam questionamentos significativos que envolvem as trajetórias pessoais e suas contribuições nos processos de construções identitárias, de saberes, ingresso e permanência na carreira, desafios e desenvolvimentos profissionais.

A respeito de nosso estado da arte, consideramos importante salientar que os trabalhos que envolvem os saberes docentes no ensino superior, em sua grande maioria, não estão relacionados aos professores formadores especificamente. Buscando dialogar com pesquisas recentes, menos de 5% dos trabalhos encontrados no banco da Capes, Scielo e ANPED tratam dos saberes docentes em professores formadores, o que justifica a necessidade investigativa desta pesquisa.

Além do baixo índice de trabalhos desenvolvidos recentemente que articulem os saberes docentes com os professores formadores, salientamos a

formadores. Na ANPED 9% dos trabalhos deste GT apontaram estes professores como sujeitos e no *Scielo* os artigos publicados no período consultado não tinham como sujeitos de pesquisa os docentes formadores.

importância de trabalhar com estes sujeitos pelo fato de serem estratégicos no âmbito do ensino superior, justamente por estarem diretamente relacionados à formação de novos professores e, portanto, serem socialmente potenciais para proporcionar possíveis transformações sociais. De acordo com Tardif (2010), os saberes relativos à formação profissional de professores dependem da universidade e de seu corpo de formadores, confirmando mais uma vez a necessidade de investigação destes sujeitos, inclusive para conhecer a percepção que estes formadores apresentam de sua inserção neste contexto.

Os formadores de professores são espécie de pilares de sustentação das novas reformas educacionais, constituindo-se como facilitadoras de outras propostas de intervenção, para muito além de uma mera transmissão por meio da repetição (MIZUKAMI, 2006).

Buscando a delimitação de nosso objeto de estudo, para que chegássemos ao nosso problema de pesquisa, algumas questões foram estabelecidas como caráter norteador: a) Como os professores formadores, em suas trajetórias de formação, se tornaram docentes?; b) Quais os caminhos percorridos e experiências vivenciadas que contribuíram para sua formação como docente?; c) Quais saberes construídos em sua trajetória de formação contribuíram para formação e atuação no âmbito da docência?; d) De que forma estes saberes repercutem em suas práticas de ensino?; e e) Como percebem sua inserção na docência atuando em cursos de formação de professores?

A partir destas questões, o objeto de estudo deste trabalho se configura no campo dos saberes docentes, mais especificamente na construção destes saberes por meio da investigação das trajetórias de formação. O objeto engloba três temáticas muito significativas no âmbito da formação de professores, pretendendo realizar um entrelaçamento entre saberes docentes, docência no ensino superior e professores formadores. Além da relevância científica, a construção deste tema foi mobilizada após o mapeamento realizado em 2010, no qual percebemos a escassez de estudos que possuem como foco a investigação de saberes em docentes universitários formadores de professores, que, como enfatiza Monteiro (2004), tem encontrado pouca atenção por parte dos pesquisadores.

Nessa perspectiva, este estudo tem como principal objetivo investigar a construção dos saberes docentes na trajetória de formadores de professores

que atuam em cursos de licenciaturas de uma universidade federal do Estado de Minas Gerais. Como objetivos específicos, destacam-se: 1) Investigar a construção dos saberes docentes na trajetória de formadores de professores que atuam em cursos de Licenciatura; 2) Conhecer elementos relacionados às experiências, motivações e expectativas em suas trajetórias de formação que possam ter contribuído para se tornarem professores; 3) Caracterizar os saberes construídos nas trajetórias destes professores que contribuíram para sua formação e atuação como docente; 4) Investigar os desafios e as estratégias adotadas por esses professores na construção dos saberes docentes; 5) Analisar de que forma estes saberes repercutem em suas práticas de ensino; e 6) Identificar como os professores formadores percebem sua inserção e atuação em cursos de formação docente.

A opção metodológica foi pela abordagem qualitativa, mais especificamente buscando a construção das narrativas por meio de entrevistas semidirigidas, o que será detalhado e justificado no segundo capítulo.

Este estudo será apresentado em três capítulos. No primeiro é feita uma revisão de literatura sobre os respectivos eixos temáticos: a construção dos saberes docentes e o aprender a ensinar, a docência no ensino superior e a formação de docentes formadores. No segundo capítulo é apresentada a abordagem metodológica, os sujeitos participantes da pesquisa e as estratégias utilizadas na metodologia. No terceiro capítulo são apresentadas as narrativas e suas respectivas análises, que relacionam os saberes docentes aos percursos formativos .

1 REVISÃO DE LITERATURA

Para a apresentação da revisão de literatura procuramos organizá-la em três grupos temáticos: 1) A construção dos saberes docentes e o aprender a ensinar; 2) A docência no ensino superior; e 3) A formação de docentes formadores. O ponto temático aglutinador é a construção dos saberes docentes por professores formadores. Para desenvolvê-lo, partimos inicialmente da reflexão sobre quem são os sujeitos que ensinam e como se relacionam com os saberes que utilizam na prática docente.

Referir-se à docência é situá-la como uma prática educativa e, portanto, uma forma de intervir na realidade, sendo o professor aquele que pode transformá-la enquanto se desenvolve e se modifica com suas próprias intervenções (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010). O profissional docente é, portanto, essencial ao desenvolvimento social e cultural, justamente por estar tão associado à promoção do desenvolvimento humano (BURLANDY, 2004).

Na contemporaneidade, a profissão docente apresenta nuances específicas de nosso contexto e demanda ao professor constante transformação, dinamismo e flexibilidade para se inserir e se adaptar a uma sociedade tecnológica e globalizada. Conforme explicita Reis Júnior (2008, p.33): “o mercado de hoje exige um profissional que domine saberes e técnicas na profissão”, acrescentando a importância da formação recebida por estes profissionais para responderem a estas demandas. Apesar de muitas demandas e de seus desdobramentos para atendê-las, temos assistido um reconhecimento social não correspondente a tal esforço.

Ao buscar uma definição para a profissão docente, encontramos inúmeras possibilidades, mas destacamos algumas que chamam a atenção para a discussão proposta por este trabalho. As definições são muito variáveis e enfatizam aspectos diversos, algumas destacando mais o aspecto técnico, outras o afetivo, outras ainda, valorizando o social ou a combinação de vários destes elementos. Assim, o professor tem se destacado enquanto sujeito, com ênfase em sua subjetividade, o que legitima e reforça a impossibilidade de cindir seu aspecto pessoal e profissional.

No entanto, encontramos nas pesquisas atuais uma forte tendência a atribuir uma gama de responsabilidades e uma forte pressão ao atendimento

de exigências profissionais e ao desenvolvimento de competências específicas, que nos remetem a pensar se a subjetividade é de fato tão considerada. Dessa forma, assistimos à transposição da lógica mercadológica à classe docente, por meio do discurso das competências que anuncia um novo tecnicismo e retira do professor a sua condição de sujeito de conhecimento. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010).

Na tentativa de construir uma perspectiva global do sujeito professor, buscamos dialogar com autores que se referem à temática. Teixeira (2009), por exemplo, sugere que ser professor requer multiplicidade de atitudes, necessita de condições para lidar com o inesperado, com conflitos, individualidades e adversidades, requer uma formação que ultrapasse as fronteiras do ensino universitário. Campos (2007), por sua vez, aponta alguns elementos que se fazem fundamentais no ato de ser professor: intuição, criatividade e improviso; pois parte do pressuposto de que o conhecimento dos professores se constrói a partir de sua prática cotidiana.

Tieze (1992)² aponta que professores são sujeitos que aprendem, não são “meros implantadores” ou “obstáculos para mudança”, Estando inseridos num ambiente sociocultural, os docentes recebem e concebem de formas variadas o conhecimento (PENA, 2010), pois são “atores que possuem, mobilizam, articulam e produzem saberes especializados nas vivências cotidianas da profissão” (BRITO, 2006, p.52). Para Nóvoa (2010), professores são espécies de “funcionários”, porém de um jeito bastante peculiar devido ao caráter político e às finalidades sociais inerentes ao ofício, que, de alguma forma, se apresenta como indissociável da formação de opinião. Este mesmo autor amplia a perspectiva do professor, enfatizando seu lado humano:

(...) Os professores não são anjos nem demônios. São apenas pessoas. E já não é pouco. Não são super-homens, nem super mulheres. São profissionais que se dedicam a uma missão para a qual têm que se preparar devidamente, para a qual tem que encontrar os apoios, nomeadamente nas escolas e junto dos colegas, que lhes permitam uma ação serena e qualificada (NÓVOA, 2003, p.14).

Fontana (2005), revisitando diversos autores, trabalha na perspectiva de que o sujeito professor é constituído a partir do outro e “apesar” do outro. Ou

² GARCIA, C. M. Pesquisa sobre formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**, n.9, 1998.

seja, é um sujeito autônomo, não determinado a *priori*, mas inserido numa trama interativa, dinâmica e passível de elaboração. Cotejando com esta afirmação, consideramos neste trabalho o professor enquanto possuidor e mobilizador de saberes, capaz de adquirir e desenvolver conhecimentos a partir da própria prática, levando em conta as condições nas quais se encontra inserido, sendo influenciado por questões culturais e pessoais (NUNES, 2001). Destacamos a concepção de Reis Júnior (2008, p.53), que salienta o quanto devemos nos lembrar de que os professores são seres humanos que agregam e produzem saberes; estes muitas vezes “plurais, estratégicos e desvalorizados”, mas pertencentes a estes sujeitos e inseridos em seus contextos.

Por meio de diversas tentativas de definição destes sujeitos, fica evidente a complexidade em torno do tema. Principalmente quando nos deparamos com o que se espera do docente, encontramos uma demanda inesgotável de competências listadas, como nos ilustra Masini (2009), ao pontuar que o professor deve ser capaz de analisar e interpretar seu contexto, além de refletir sobre a constituição de seu próprio aprendizado. Consideramos importante ressaltar a sobrecarga de exigências apontadas sobre as expectativas que se têm em relação ao professor contemporâneo e a gama de saberes que são solicitados a “dominar”. Muitas vezes eles esquecem que parte de seus saberes consistem em construções que se estabelecem na prática cotidiana e que, portanto, não se pode esperar tantas competências pré-estabelecidas.

1.1 A construção dos saberes docentes e o aprender a ensinar

Pensando nos saberes e na construção teórica e prática dos docentes, consta dos anos sessenta o interesse inicial em se investigar o conhecimento dos professores, com suas raízes nos EUA, na década de sessenta, sendo que pesquisas mais específicas no campo destes saberes vieram deste mesmo país, na década de oitenta, lideradas por Lee Shulman, autor já referido anteriormente. Embora tais estudos enfatizem e valorizem os conhecimentos técnicos dos professores, as pesquisas a respeito desta temática ganharam amplitude na década de setenta. Nesta época, quando o foco se dirigiu aos docentes, mais especificamente às suas crenças, concepções e competências

relacionadas ao ato de educar, inaugurando o caráter relacional e humano característicos da profissão docente, deixaram em segundo plano o aluno e os aspectos específicos de sua aprendizagem – até então em evidência. Neste período, o tema saberes docentes já vinha sendo trabalhado indiretamente através de estudos sobre ensino-aprendizagem, teoria-prática, cotidiano escolar, influência do professor na aprendizagem do aluno, entre outros (NUNES, 2001). Em outras palavras, mesmo que relacionado a outros assuntos, a necessidade de se estudar os saberes no contexto da carreira docente nos mais diversos níveis de ensino já começava timidamente a ganhar espaço. Inicialmente, o foco estava no comportamento do professor sob forte influência da Psicologia Experimental que buscava estratégias e resultados eficientes (REIS JÚNIOR, 2008).

Atualmente, esse tem se deslocado gradativamente do campo da extrema objetividade para a valorização das subjetividades e especificidades. Por conta disso, as dimensões subjetivas da carreira docente têm sido cada vez mais valorizadas e, à medida que os sujeitos atribuem sentido a si e ao que realizam profissionalmente, mobilizam saberes e renovam suas práticas, possibilitando novas formas de pesquisar e intervir neste campo de estudo.

De acordo com Reis Júnior (2008), o movimento dos saberes docentes revela o professor como um dos maiores protagonistas do cenário educacional internacional. A emergência do foco no professor ganha então projeção no cenário mundial, modificando o enfoque das pesquisas, passando estas a uma dimensão mais abrangente, envolvendo o âmbito pessoal, profissional e organizacional da profissão docente de forma mais qualitativa e subjetiva.

Nóvoa (2000), na década de noventa, trouxe grandes mudanças no panorama mundial das pesquisas no campo da formação docente, à medida que insistiu na importância de se dar “voz” ao professor e persistiu nas análises de trajetórias e histórias de vida. Reconduzidos a situarem-se como protagonistas da própria história, os professores são mobilizados a refletirem sobre suas condutas profissionais e pessoais, de modo mais ativo e transformador.

Especificamente no Brasil, apenas no início da década de noventa é que os estudos no campo dos saberes ganharam espaço no cenário educacional. Os saberes docentes obtiveram repercussão a partir do texto pioneiro de Tardif, Lessard e Lahaye (1991), embora as influências de Stenhouse já

estivessem sendo semeadas neste terreno, bem como os trabalhos de Schon em torno da proposta do professor reflexivo, que já havia iniciado o fio condutor desta forte tendência (NUNES, 2001). Estes renomados autores internacionais iniciaram toda a trajetória de saberes desenvolvida em nosso país e permanecem sendo referências significativas.

Traçando um panorama geral das pesquisas no campo dos saberes docentes, Nunes (2001) nos mostra como no percurso de algumas décadas as tendências foram se deslocando de um foco a outro. Identifica-se, na década de sessenta, por exemplo, a valorização quase exclusiva em relação ao conhecimento, mas que gradativamente foi se deslocando para a valorização dos instrumentos didáticos e metodológicos na década de setenta. O caráter político, sociológico e ideológico passou a ser destaque nos anos oitenta, enquanto a década de noventa foi marcada pelo destaque atribuído à subjetividade e suas configurações diversas na construção da docência, na compreensão das práticas e dos saberes docentes por meio de percursos de formação e de trajetórias de vida.

Embora o termo saberes tenha ganhado amplitude na contemporaneidade, ao buscarmos uma definição mais precisa para seu esclarecimento, entendemos ser importante lembrar inicialmente que o termo “saberes” é polissêmico, podendo ser entendido num primeiro momento como conhecimentos, construções e recursos adquiridos por experiências teóricas e vivenciais, tanto de modo objetivo quanto subjetivo dos sujeitos que os possuem. Para Nunes (2001),

(...) o saber é considerado como resultado de uma produção social, sujeito a revisões e reavaliações, fruto de uma interação entre sujeitos, fruto de uma interação linguística inserida num contexto e que terá valor na medida em que permite manter aberto o processo de questionamento (NUNES, 2001, p.34).

Especificamente no que se refere aos saberes docentes, partimos do pressuposto de que estão relacionados à subjetividade por serem tão variáveis em termos de individualidade pessoal e possuírem íntima relação com os sujeitos e circunstâncias que os envolve (MASINI, 2009). Assim, os saberes são apropriados pelos sujeitos de modo gradativo e construtivo, provenientes de interações, relações e aprendizagens.

Temos encontrado na literatura diferentes abordagens na definição e classificação dos saberes docentes. Nessa busca, percebemos como recorrente a necessidade em se considerar o desenvolvimento pessoal e profissional do professor relacionado ao seu contexto histórico, social e cultural, bem como de seus processos de aprendizagem construídos no exercício da profissão.

Nesse sentido, várias pesquisas têm sido desenvolvidas para a busca da compreensão do aprendizado profissional da docência, dos processos que acarretam conhecimentos e como são adquiridos (GARCIA, 1998). Para além de uma perspectiva reducionista, tecnicista e objetiva, as referências teóricas do campo dos saberes docentes têm buscado analisar os fatores construtores dos saberes e da formação docente como um todo, enfatizando a história pregressa à formação, como bem nos aponta Peres (2006, p.54): “Os caminhos da formação docente, portanto, começam a ser traçados antes de empreendermos nossa formação formal e acadêmica, o que significa dizer que as experiências vividas são fundantes das relações futuras”.

Aprender a ensinar pressupõe a ideia de aquisição gradual de determinados saberes, até que sejam apropriados e transmitidos. Ao tratar deste tema, Tardif (2010) nos recorda que o professor é alguém incumbido a transmitir seus saberes aos demais e que, antes de se tornarem professores, estes sujeitos passaram cerca de quinze mil horas de suas trajetórias de vida inseridos em salas de aula e vivenciando uma rotina escolar. Assim, existem construções específicas das quais estes sujeitos se apropriam ao longo de suas vidas antes de concluírem uma formação de fato e serem nomeados como professores, atuando como profissionais. Reis Júnior (2008) constatou em seu estudo indícios de que os professores analisam sua prática pelo “engendramento” da própria vida, o que pressupõe suas escolhas, atitudes e outros aspectos inerentes ao “fazer docente”, dando a ideia de um processo em permanente e ambivalente construção, conforme nos aponta Peres (2006, p.56):

O saber e o sabor de ir se fazendo professor (a) têm um tempero de mel e fel, em que nossas dúvidas e incertezas deverão ser suficientes para nos colocar num lugar do suposto saber provisório. E, desse modo, vamos nos tornando operantes e aprendentes do caminho a ser trilhado, juntamente com muitos outros (PERES, 2006, p.56).

Shulman (1986) em sua construção teórica, estabelece uma base de conhecimentos para a profissão docente. Tal base é dinâmica e flexível e se estabelece quando o conhecimento é incorporado e gradativamente se transforma em conteúdo de instrução e somente a partir de então a transmissão começa a se tornar possível. O autor distingue inicialmente três formas de conhecimento: conhecimento do conteúdo da matéria; conhecimento pedagógico do conteúdo; e conhecimento curricular.

Posteriormente Shulman (1986) criou uma nova categorização, que implicou na classificação do conhecimento em: conhecimento disciplinar; conhecimento pedagógico geral; conhecimento do currículo; conhecimento da psicologia da infância; conhecimento do contexto institucional; conhecimentos dos fins educativos; e conhecimentos externos ao contexto escolar. Numa outra forma de estudar o processo de aprender a ensinar, Fenstermacher (1997)³ estrutura seus estudos em quatro partes principais: o que se sabe sobre o ensino; o que os professores sabem; qual conhecimento é essencial para ensinar; e quem produz conhecimento para o ensino.

Na busca em reconhecer os elementos envolvidos no processo de aprender a ensinar, Ferenc (2005) aponta a necessidade em considerar as estratégias adotadas, os conhecimentos relacionados, saberes, ações, competências e habilidades, entre outros. Brito (2006), destaca a necessidade de ir além do “saber fazer”, sugerindo a construção deste processo docente como dinâmico, envolvendo caráter específico e competências específicas que ultrapassem a ideia de instrumentalidade técnica.

Para Mizukami *et al.*(2002), aprender a ensinar é “desenvolvimental” e implica em investimento de tempo e recursos para aquisição e modificação de práticas. A construção do conhecimento pedagógico está atrelada à aprendizagem e ao desenvolvimento profissional dos docentes, sendo variável de acordo com o contexto. À medida que se apropriam de conhecimento pedagógico, os docentes desenvolvem uma base de raciocínio específico da docência e constroem suas práticas profissionais, que envolvem pensamentos, interpretações, escolhas, valores e comprometimento.

³ FERENC, A. V. F. **Como o professor universitário aprende a ensinar?** 2005. Tese (Doutorado) - Programa de Pós Graduação da Universidade de São Carlos, São Carlos, 2005.

Os saberes docentes possuem tipologias e classificações diversas, que nos mostram a complexidade e o pluralismo dos saberes, acarretando na dificuldade em se estabelecer uma tipologia precisa que de fato contemple todos os aspectos envolvidos neste campo. Consequentemente, as classificações tendem a direcionarem-se para um aspecto mais específico, valorizando determinado atributo em relação aos demais; principalmente por conta das formações de base, concepções ideológicas e linhas de pesquisa de seus autores.

Neste trabalho, desenvolveremos a noção de saberes a partir de Pimenta (2002), Gauthier (2006) e Tardif (2010), buscando perceber as semelhanças e pontos aglutinadores entre suas construções teóricas. Estes três autores possuem relevância indiscutível e são os mais gabaritados e utilizados nas pesquisas nacionais, garantindo a esta pesquisa uma forte consistência teórica, conforme apontado por nosso mapeamento dos estudos brasileiros dos últimos cinco anos. Pimenta (2002), além de sua considerável vivência nesta área, destaca-se por sua forte inserção no ensino superior e por estar em consonância com nossas realidades políticas e sociais.

Tardif (2010), define saberes como conhecimentos, competências, habilidades e atitudes, acrescidos do “saber-fazer” mobilizados cotidianamente no exercício de suas atividades. Em outras palavras, para este autor, os saberes estão associados a uma ação aplicada, à realização de um objetivo específico, como por exemplo, o ato de ensinar.

Precisamos atentar para o fato de que esses conhecimentos, competências, habilidades e atitudes, acrescidos do modo de fazer, estão diretamente ligados ao trabalho propriamente dito, ou seja, inseridos e impossibilitados de desvinculação do cotidiano escolar. Para Tardif e Raymond (2000), o saber carrega marcas do próprio trabalho, justamente por estar diretamente implicado neste e por ser construído neste local e com este propósito. Dessa forma, o ambiente de trabalho, assim como as organizações que os professores formam e por meio dos instrumentos que utilizam, pode ser pensado como espaço que possibilita ao profissional aplicar seus saberes e que a partir do imprevisto e de situações adversas possibilitam o desenvolvimento do “saber-ser” e do “saber-fazer” tanto no âmbito profissional quanto pessoal. Assim, na formação de professores torna-se imprescindível a

consideração dos saberes, bem como a articulação destes com a produção, integração e aplicação prática.

De acordo com Tardif (2010), o saber do professor é plural, heterogêneo e possui origem social, com raízes no grupo familiar, nas instituições escolares, na formação universitária e nos cursos de capacitação, entre outros. Assim, o saber docente está atrelado às condições de trabalho, às características de personalidade deste professor, além da sua trajetória de experiência profissional. Outro pressuposto deste autor é o de que o saber é temporal, ou seja, é inserido num contexto específico de vida e de carreira específicas, envolvendo, portanto, a história familiar e escolar dos professores, bem como outras vivências de ordem social. Dessa forma, o saber docente é classificado e definido por Tardif (2010) como saberes curriculares, disciplinares e experienciais, conforme serão explanados a seguir:

Os *saberes disciplinares e curriculares* podem ser agrupados como aqueles definidos *a priori*, e indicados aos docentes para transmiti-los. Os *saberes curriculares* estão relacionados aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos, muitas vezes apresentados por meio de programas educacionais ou livros didáticos. Os *saberes disciplinares* são os produzidos pela comunidade epistêmica e selecionados pela universidade, emergindo da tradição cultural e transmitidos pelas disciplinas de formação universitária. Importante destacar aqui que, embora não produza o saber disciplinar, para ensinar o docente utiliza-se dele, pois não é possível transmitir o que não se tenha o mínimo de conhecimento prévio.

Já os *saberes profissionais ou saberes da formação profissional* envolvem os saberes técnicos, transmitidos pelas instituições formais de educação. Os saberes pedagógicos estão relacionados a esta categorização, já que integram os sistemas de ensino e aprendizagem. Os saberes técnicos possuem *status* privilegiado no contexto das universidades, ao ponto de legalmente se autorizar a docência como profissão simplesmente pelo fato de ser “diplomado” em determinada área do conhecimento. Tal fato se agrava quando diz respeito ao ensino superior, que prevalece a máxima “quem sabe, sabe ensinar”, embora os conteúdos sobre o ensino não façam parte dos programas de mestrado ou doutorado.

Os *saberes experienciais* são aqueles provenientes da experiência e por ela incorporados e posteriormente validados. Embora específicos, envolvem o

trabalho cotidiano, incorporando-se ao sujeito e às suas práticas. É importante destacar o quanto estes saberes são necessários e o quanto, muitas vezes, adquirem caráter norteador de práticas docentes, mesmo que não sistematizados em teorias. Além disso, esses possibilitam uma espécie de “certeza relativa” que facilita a segurança pessoal e contribui com a integração.

A respeito dos saberes experienciais, merece destaque o apontamento de Tardif (2010, p.54): “os saberes experienciais surgem como núcleo vital do saber docente, núcleo a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relação de interioridade com sua própria prática”.

Assim, para o autor em questão, os saberes não devem ser desvinculados de outras dimensões do ensino por não se tratarem de uma categoria desvinculada do contexto social, partilhado por agentes – os professores e seus pares. Têm, para tanto, uma legitimidade no processo de transmissão – inclusive na universidade – por tratar de assuntos e práticas sociais, por ser adquirido num processo de socialização profissional e também por possuir caráter de evolução e transformação social ao longo do tempo.

Tardif (2010) entende que, de certa forma, entre os saberes e os docentes existe uma espécie de alienação, já que os professores são muitas vezes submetidos aos saberes curriculares e disciplinares sem terem participado desta construção. Por conta disso, o autor aponta a importância do professor conhecer seu programa, seu currículo e sua disciplina, articulando estes aspectos com o desenvolvimento prático do cotidiano.

No campo dos saberes docentes, Pimenta (2002) constrói sua proposta teórica conceituando três tipos de saberes: da experiência, do conhecimento e dos saberes pedagógicos, direcionando seu trabalho na perspectiva de integração destes saberes, justamente por compreender a prática social como aglutinadora destas três especificidades de saberes.

Os saberes da experiência constituem aqueles produzidos no cotidiano docente, num processo de reflexão sobre a prática, estando relacionado ao saber trazido no curso de formação, por meio de sua experiência de aluno e, conseqüentemente, de sua possibilidade de formular a ideia do que é ser um bom professor.

No que se refere aos saberes do conhecimento, a autora parte do pressuposto de que conhecer está atrelado a uma visão global, de totalidade e

de condição de visualizar consequências, origens e objetivos dos fenômenos com os quais precisa lidar. Os saberes do conhecimento não se restringem à informação, mas envolve a articulação dos conhecimentos de base, num processo pelo qual se informa e se forma os sujeitos, considerando a educação enquanto processo de humanização. Assim, os conhecimentos teóricos embasam os saberes do conhecimento enquanto os saberes provenientes das ciências da educação constituem a referência para o processo de ensino, dentro de um contexto histórico e social. Em relação aos saberes pedagógicos, Pimenta (2002) parte do pressuposto de que estes são os saberes da docência e que, por conta disso, não devem se constituir de modo fragmentado, e sim buscar articulação entre os diversos saberes que compõem a formação de professores. Portanto, nesse sentido, os saberes pedagógicos se constituem a partir da prática que os reformula numa constante reelaboração.

Para Pimenta e Anastasiou (2010), os professores são sujeitos do próprio conhecimento, ou seja, possuem identidade, autonomia, condições de elaborar, definir e reinterpretar o que realizam. Nessa perspectiva, os saberes possuem um sentido amplo, pois eles permitem e possibilitam críticas, avaliações e superações sobre as imposições políticas e as construções de perfis desejáveis – tantas vezes impostos aos docentes contemporâneos. Por conta disso, as autoras criticam as lógicas das competências, argumentando que competência está atrelada à ideia de imediatismo, de execução de tarefas e a uma apropriação bastante rasa do conhecimento, sem necessariamente articulá-lo com a realidade ou utilizá-lo na resolução de problemas.

O terceiro autor a que propomos sistematizar suas concepções sobre os saberes é Gauthier (2006). Ele aponta que para ensinar é preciso transcender às ideias simplórias e preconcebidas de que “basta o conteúdo”, “basta ter talento” ou “basta ter bom senso”, “basta seguir a intuição”, “basta ter experiência” ou “basta ter cultura”, concepções obviamente são insuficientes quando tratamos da necessidade de capacitação profissional. Para o autor, os saberes docentes consistem num conjunto de conhecimentos e práticas que dizem respeito ao processo de ensinar, tendo como objetivos principais a educação e a instrução dos sujeitos, posicionando o professor num local estratégico das relações sociais pelo alcance que suas influências, por meio do que transmitem, podem alcançar (GAUTHIER; MELLOUKI, 2004).

Estes autores nos remetem a pensar numa perspectiva holística que abarque uma gama maior de subjetividade e esteja mais adequadamente inserida no contexto docente, de modo que o professor possa conhecer o conteúdo, refletir sobre a própria conduta, desenvolver novas habilidades, desenvolver discernimento e senso crítico, possa considerar e estar sempre atrelado ao conhecimento e que possua uma ampla variedade de saberes culturais. Dessa forma, os saberes devem estar para além do processo de saber ensinar, pois, ao contrário, contribuirão “para deixar o pedagogo sapateando no mais estéril amadorismo”; afastado de premissas e arcações culturais significativos (GAUTHIER; MARTINEAU; SIMARD, 1995 apud GAUTHIER, 2006, p.28) 4.

De acordo com os autores supracitados, a cultura não se reduz a um acúmulo de conhecimentos específicos que se possui e se transmite, pura e simplesmente, mas é ela que possibilita aprimorar a relação do ser humano consigo mesmo, com os outros e com o mundo, proporcionando adaptação, compreensão, aceitação ou rejeição dos próprios elementos com que se depara. Nesse sentido, o docente é um sujeito de extrema importância e de relevância social bastante significativa, pois os professores são intelectuais e intérpretes da cultura, não seus meros depositários. São agentes de transmissão e transformação de um patrimônio humano. Estes aspectos fazem com que considere a escola como uma instituição cultural, cujos atores principais são os próprios docentes, que possuem a responsabilidade em desenvolver a questão cultural em seus estudantes por meio de incentivos aos conhecimentos e experiências humanas representadas pelas grandes produções artísticas e intelectuais de toda civilização humana (GAUTHIER; MELLOUKI, 2004).

A proposta de classificação e categorização dos saberes, para Gauthier (2006), envolve o saber disciplinar, o saber curricular, o saber das ciências da educação, o saber da tradição pedagógica, o saber experiencial e o saber da ação pedagógica. Para o autor, saberes disciplinares e experienciais são fundamentais, mas não insuficientes para dar conta do arcabouço que envolve a atividade docente.

O saber disciplinar diz respeito aos referenciais teóricos e ao conhecimento a ser ensinado. Ao longo da história, esses saberes tiveram

⁴ GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia**. Ijuí: Editora Ijuí, 2006.

posição de destaque, até mesmo de exclusividade, já que a ênfase se estabeleceu na transmissão dos conteúdos, partindo do pressuposto de que quem tem o conhecimento também sabe ensinar. Na contemporaneidade não há espaço para este saber ter status de representante exclusivo do saber docente (GAUTHIER, 2006), haja vista que a interpretação, a condição de elaboração de síntese e críticas devem estar relacionadas aos conteúdos disciplinares que se desenvolvem no processo de aprendizado e o professor necessita desenvolver em si mesmo tais condições para que possa possibilitar o aprendizado do educando.

Os saberes curriculares podem ser traduzidos como os conteúdos selecionados e categorizados como necessários a serem transmitidos pelos programas escolares. Ou seja, consiste na transformação da disciplina em programas de ensino. Envolve os discursos, objetivos e métodos. Da mesma forma que os saberes disciplinares, os saberes curriculares não são produzidos pelos professores, e sim por funcionários estatais ou especialistas, muitas vezes convertidos em livro didático ou programas para serem aplicados pelos professores. Assim, conhecer o programa nada mais é que conhecer o livro didático, o que o coloca numa posição intelectualmente carente de conhecimento cultural e de possibilidade de transformação (GAUTHIER, 2006).

O autor enfatiza que as questões técnicas não são “fórmulas mágicas” para o ensino e a aprendizagem, pois estes envolvem técnicas, processos, transmissão, divulgação de conteúdos, valores, normas e regras.

Os saberes experienciais são aqueles provenientes da experiência e por ela incorporados e, posteriormente, validados. Gauthier (2006) destaca que as estratégias utilizadas pelos professores nem sempre são corretamente percebidas por eles, pois, na experiência, podem agir de determinada maneira e quando indagados a respeito podem apontar outras justificativas para suas ações. Aponta ainda que “o que limita o saber experiencial é exatamente o fato de que ele é feito de pressupostos e de argumentos que não são verificados por meios científicos” (GAUTHIER, 2006, p.33). É importante ressaltar que embora muito valorizados pelos professores, os saberes experienciais não implicam na desvalorização dos demais saberes, pois os demais acabam sendo incorporados pelos docentes e traduzidos em seus discursos e ações, em suas práticas e transformações.

Saber da ação pedagógica diz respeito ao saber experiencial da ação pedagógica, trazido a público depois de testado em sala de aula. O saber das ciências da educação diz respeito aos saberes profissionais específicos, produzidos pela academia, mas que não estão relacionados à ação pedagógica. Muitas vezes, estes saberes apontam como discrepantes e contraditórios à própria realidade docente.

Já o saber da tradição pedagógica é aquele que permanece ancorado nas ações, estando relacionado ao saber de dar aulas, de atuar na docência. Dessa forma, é mantido pela continuidade das ações já realizadas, pode ser validado pelo saber da ação pedagógica. Para Gauthier (2006) as ciências da educação produzem determinados saberes que não são condizentes com a prática, sendo construídos em âmbito acadêmico para um professor idealizado e discrepante do contexto em que os docentes estão inseridos. Dessa forma, quando existe discrepância entre o que é fornecido pelo saber universitário e o que é percebido como aplicável do mesmo, a tendência é que professores continuem se apoiando na experiência, na intuição, entre outros. Essa mesma discrepância pode o crescimento de um saber específico, pois quando o saber universitário ou científico nega a complexidade e a realidade do ato de ensinar, limita a construção de um saber pedagógico. Por conta disso, assistimos a uma espécie de desprofissionalização docente, justamente porque os professores já não conseguem acreditar que o conhecimento produzido pela universidade possa lhes proporcionar um arcabouço teórico útil, que de fato lhes auxilie nas tomadas de decisões frente às situações cotidianas com que se deparam (GAUTHIER, 2006).

Pimenta (2002), Gauthier (2006) e Tardif (2010) nos apresentam propostas diferentes na categorização dos saberes, conforme descrito anteriormente. Tardif (2010), ainda mais objetivo em sua classificação que Gauthier (2006), estabelece quatro denominações: saberes disciplinares; saberes curriculares; saberes experienciais; e saberes profissionais. Pimenta (2002) organiza sua classificação utilizando apenas três denominações: saberes do conhecimento; saberes experienciais; e saberes pedagógicos, conseguindo, entretanto, abarcar a complexidade de saberes que os professores detêm em suas formações e em suas carreiras.

Pimenta (2002) e Tardif (2010) destacam os saberes da experiência e do conhecimento, embora o primeiro autor denomine os saberes do

“conhecimento” de forma diferente, diluídos nas denominações *disciplinares* e *curriculares*. Gauthier, no entanto, possui uma forma mais ampla de classificar os saberes, que apesar de aproximar da classificação de Tardif no que se refere aos *saberes disciplinares, curriculares e experienciais*, acrescenta o *saber das ciências da educação, o saber da tradição ou da ação pedagógica*. Assim, enfatiza por meio destas novas denominações a questão das especificidades das ações pedagógicas, da produção e apropriação de validação do conhecimento com as especificidades inerentes a estas áreas. Os três autores possuem como ponto de convergência teórica os saberes experienciais, pois todos vêm entendendo estes como provenientes da prática, da experiência, gradativamente incorporados, posteriormente pela própria experiência, validados e que independem dos saberes do conhecimento, curriculares ou pedagógicos.

Em nossa pesquisa optamos por trabalhar nossas análises a partir do referencial teórico de Pimenta (2002), principalmente porque suas propostas teóricas estão em maior consonância com a nossa realidade educacional e mais ajustada com a especificidade do ensino superior.

1.2 A docência no ensino superior

Antes de iniciarmos uma reflexão sobre os docentes formadores faz-se necessário compreender quem são docentes que atuam no ensino superior, buscando elencar as dimensões que os vinculam neste nível de ensino com as especificidades de atuarem em formação de futuros professores.

Para Pimenta e Anastasiou (2010), antes de se estudar a formação docente faz-se necessário retomar alguns conceitos básicos em nosso contexto, bem como entender as demandas contemporâneas a ela atribuídas. Para estas autoras, a educação tem sido percebida como um bem de consumo, por meio do qual a sobrevivência financeira e social pode ser garantida; entretanto, essa deve ser compreendida como um “processo de humanização”, justamente pela condição de facilitar a inserção social do sujeito, a construção e reconstrução de valores, além de dinamizar suas questões econômicas e sociais. De certa forma, a educação também reflete e reproduz desigualdades e desafios constituídos pela própria sociedade.

A educação no ensino superior também é marcada pela lógica do consumo em determinados contextos, o que de certa maneira marca a formação profissional técnica, que tende a possuir maior valorização em relação à carreira docente e às questões pedagógicas. Diversos profissionais, nas mais variadas áreas de formação são *também* professores universitários, o que pode significar acréscimo em sua carreira, mas não necessariamente atribui a esta *status* profissional, justamente porque as questões pedagógicas e o ensino costumam ser deixados em segundo plano, com a ampliação da valorização das pesquisas e da tecnologia.

Nesse sentido, a formação pedagógica tem sido percebida num plano secundário com uma forte marca de desvalorização social, ainda seguindo o raciocínio de que saber para si assegura transmitir o que se sabe sem necessitar de algo específico que facilite ou possibilite este processo. As questões que envolvem a docência no ensino superior nos fazem refletir sobre a própria opção e o ingresso no magistério, o que muitas vezes ocorreu posteriormente à formação ou mesmo como consequência de outros fatores no campo de atuação profissional, tais como: correspondência das expectativas, remuneração, oferta de vagas, sucesso na carreira, entre outros.

A docência no ensino superior possui especificidades na formação que variam daquela de uma carreira técnica, exclusivamente. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº. 9.394/96 faz referência à necessidade de preparação pedagógica para exercer a docência do ensino superior; embora no mercado de trabalho o que se tem percebido é uma proliferação da titulação *lato sensu* de Metodologia do Ensino Superior, viável aos que se aprimoram pelas facilidades e aos que contratam por possibilitarem remuneração mais baixa que para aqueles formados na modalidade *stricto sensu* (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010).

No que se refere ao ingresso na carreira do ensino superior, Férenc (2005) aponta que esta ocorre por meio da articulação entre a própria história de vida pessoal e profissional, do processo de socialização, das crenças e saberes. A partir da interação e articulação destes fatores é que se iniciará a construção de sua carreira e o desenvolvimento de saberes específicos ao campo docente.

No ensino público superior existem diferenças significativas em relação ao trabalho docente que é exercido em outros níveis, como por exemplo: forma

de ingresso, contratação, jornada de trabalho e atribuições. Pimenta e Anastasiou (2010) apontam para a importante diferenciação entre as condições de trabalho do docente de nível superior nas instituições públicas e privadas. A diferença básica parte do período de dedicação: nas universidades públicas os docentes geralmente trabalham em regime de dedicação exclusiva enquanto nas privadas como horistas ou em regime de dedicação parcial. A consequência mais comum nessa diferenciação se mostra por meio da tríade: ensino, pesquisa e extensão. Esta geralmente se torna inviável ao horista, entretanto, é inserida no contexto do professor que atua em regime de dedicação exclusiva.

Considerando o ensino e a pesquisa, diversos autores (FERENC, 2005; REIS JÚNIOR, 2008; MASINI, 2009; PIMENTA; ANASTASIOU, 2010) comungam a ideia de que a pesquisa é supervalorizada em relação ao ensino nas universidades públicas brasileiras. Tal fato costuma posicionar o ensino a uma condição de inferioridade, com forte destaque de não ser prioridade. Para Pimenta e Anastasiou (2010), prevalece um certo consenso de que o campo do ensino superior não demande formação específica. Assim, os professores necessitam dominar conhecimentos específicos de sua área de formação e/ou estar envolvidos com as pesquisas para serem considerados bons docentes universitários, independente de qualquer conhecimento científico sobre ensino ou aprendizagem.

Quanto ao trabalho do professor universitário, as autoras chamam a atenção para o fato de que este se estabelece de modo solitário. Muitos recebem prontas as ementas e o estabelecimento de quais disciplinas eles irão ministrar em seus departamentos; quando produzidas refletem ações individualizadas e não compartilhadas.

Ressalta-se, ainda, que muitos docentes carecem de uma orientação metodológica, refletindo drasticamente a preocupação das universidades com a pesquisa e o ensino. Nesse sentido, Ferenc (2005) compartilha deste posicionamento ao apontar os resultados de sua pesquisa que constataram que o trabalho docente no ensino superior possui traços de um trabalho solitário. Na referida pesquisa, os trechos das narrativas construídas pelos sujeitos que envolvem seus ingressos na docência universitária são marcados pelas expressões “ilhado”, “perdido”, “desesperado”, “recepção fria”, “descobrimo sozinho”, significados que nos remetem a pensar na carência de

orientações referidas anteriormente. Estes elementos nos chamam a atenção para o caráter solitário da docência universitária, que geralmente planeja, executa e avalia as suas ações solitariamente, conforme os achados de Pimenta e Anastasiou (2010).

Os desafios enfrentados pelos docentes universitários passam por dificuldades pessoais, identitárias, práticas, didáticas, pedagógicas e institucionais e são inerentes ao cotidiano (FERENC, 2005). Quanto aos sucessos, estes geralmente estão atrelados ao reconhecimento pelos estudantes e à satisfação pessoal. O professor universitário, em seu processo de socialização, costuma se pautar pela intuição ou pelo seguimento da rotina de outros, pois não encontra espaço de formação específico para que possa trabalhar questões inerentes ao desafio com que se depara (MASINI, 2009).

As condições de trabalho nas universidades tendem a ser satisfatórias quando são consideradas as condições físicas e os recursos materiais. No que diz respeito às relações humanas de um modo geral, é possível constatar opiniões diferentes sobre o fato. Há destaque, nesse sentido, para a crescente burocratização e valorização da intensificação do trabalho do professor, que se envolve em trabalhos burocráticos, coordenações e produções em geral. Mais uma vez, isso nos mostra o quanto o “ensinar” e seus processos decorrentes têm sido mesmo relegados a um segundo plano (FERENC, 2005).

Para Pimenta e Anastasiou (2010) a construção da identidade do professor de ensino superior se realiza por meio da análise crítica dos saberes docentes construídos na prática, por meio da reelaboração destes saberes, através da reflexão sobre os saberes que a princípio tiveram o estatuto de verdade e aqueles confrontados nas experiências cotidianas. As autoras enfatizam a importância do convívio com outros profissionais da área, por entenderem que esta convivência refletirá na identidade inicial dos profissionais, que geralmente é marcada pelas oportunidades oferecidas em suas formações universitárias como espécie de ensaios da profissão.

Temos encontrado algumas variações na constituição da identidade do professor universitário, que aprende a sê-lo a partir da observação, intuição ou num processo autodidata, confundindo, muitas vezes sua formação específica com a de formador universitário, tendendo a apropriar-se de cada uma destas nomenclaturas, de acordo com sua conveniência.

Referimo-nos anteriormente à docência no ensino superior ao tratarmos aspectos relativos à formação e ao trabalho que desenvolvem. Faremos, posteriormente, referência aos docentes universitários que são formadores de professores. Podemos definir formadores como docentes, mestres, com o acréscimo de serem mestres formando mestres, o que lhes confere *status* diferenciado e especialmente significativo.

Reis Júnior (2008) sugere a existência de desafios inerentes à formação de formadores, superados por meio da mobilização de saberes específicos, que se constituem de modo não linear, de forma complexa e abrangente. Os professores formadores são “peças-chave” no campo docente, pois atuam na construção da cidadania por meio da formação de outros profissionais (MASINI, 2009).

Os formadores de professores são sujeitos envolvidos num processo complexo de transmissão de conhecimento, de incentivo à reflexão e ao posicionamento crítico, bem como são incumbidos da tarefa de motivar os futuros docentes a adotarem práticas reflexivas e humanizadas em suas carreiras em construção. A responsabilidade destes formadores amplia-se ao considerarmos que estarão contribuindo com o embasamento teórico de futuros supervisores, diretores, assistentes e educadores, não apenas professores.

Outros significados para formador envolvem a ideia de tutor, mentor e mesmo assessor, pela condição de apoiar e facilitar o desenvolvimento dos docentes em formação ou em início de carreira (DAL-FORNO; REALI, 2009). Para Nóvoa (2010), a profissão de formador é caracterizada por envolver saberes e processos, percepção adequada de si e do outro, compreensão de vivências pessoais e de contextos, o que também a torna uma das profissões mais difíceis da contemporaneidade. Este autor valoriza a proposta de que toda formação implica num processo de apropriação individual, construída numa interação constante e permanente.

Nessa mesma linha de raciocínio, Vaillant (2003) enfatiza que para se estabelecer um bom corpo docente são necessários bons mestres e estes, por sua vez, precisam de condições mínimas, como boa formação, gestão e remuneração para que possam exercer adequadamente seus propósitos. Josso (2010) aponta que no processo de formação evidencia-se “o que eles fizeram do que os outros queriam que eles fossem” (p.63). A autora prossegue

apontando a importância da dinâmica do sujeito no processo de formação, que, pela abrangência de suas aprendizagens variadas, constrói seus atributos individuais ao longo deste percurso.

No que se refere à identidade, o formador de professor está para além de um professor que leciona conteúdo específico para idades específicas. Mesmo quando se trabalha com grupos homogêneos, estes formadores necessitam de uma visão panorâmica para que possam atender às futuras demandas de compreensão e condução da dinâmica de trabalho com crianças, adolescentes e adultos.

Os formadores de professores são uma espécie de pilar de sustentação das novas reformas educacionais, pois, por meio de suas formações e concepções – muitas vezes provenientes de uma formação calcada na proposta de racionalidade técnica – devem se constituir como facilitadoras de outras propostas de intervenção, diversa de uma mera repetição desta racionalidade técnica, constituindo um descompasso nesta transmissão (MIZUKAMI, 2006).

No seu estado da arte sobre o professor formador, Vaillant (2003) constatou que o desempenho profissional dos docentes está relacionado ao papel de formador, seja pelo desenvolvimento de fundamentos, estratégias, normas ou evoluções facilitadas por estes, por apenas um destes fatores ou pela combinação de vários. Dessa forma, atuar como docente formador implica em ter condições mínimas necessárias para agir de modo estratégico, contornar e solucionar problemas, lidar com o inesperado e com o imprevisto. Até porque, de certa forma, se estar-se-á demonstrando ou ensinando que um desempenho satisfatório enquanto professor é possível e o que se ensina tende a ser repetido pelos que aprendem em situações semelhantes.

Os professores formadores são aqueles que atuam em processos formativos de docentes, sejam aqueles que estão em formação ou aqueles que já desenvolvem atividades docentes e estão em formação continuada (MIZUKAMI, 2006). Nesta mesma linha de raciocínio, Batista (2008) define os professores formadores como mediadores que atuam com subjetividades docentes, transmissão de informações, envolvidos em superação de desafios e estabelecendo diálogos, desafios e parcerias de saberes. Percebendo os professores formadores como atores inseridos em diversos contextos, numa rede de interação e saberes por meio da qual podem propiciar experiências

formativas, espera-se que os docentes formadores estejam em sintonia com as propostas pedagógicas do curso. Além disso, espera-se que possam estabelecer parcerias com a comunidade, desenvolvam trabalhos integrados e interdisciplinares, bem como orientem trabalhos de conclusão de curso e iniciação científica.

Mizukami (2006) aponta a necessidade dos formadores perceberem a relação entre o desenvolvimento pessoal e profissional para facilitar a aprendizagem de seus docentes em formação. Compartilhando da mesma concepção, Batista (2008) aponta que os formadores precisam ultrapassar os limites da mera transmissão de conhecimentos, facilitando a possibilidade de encontrar outros significados, interações, trocas e compartilhamento de diversos saberes, incorporados às adequações da realidade, pautados nos princípios de pluralidade, diversidade e dinâmica. A autora acrescenta que:

Não há respostas prontas e acabadas, mas sim pistas e indícios que anunciam um ser professor formador como que se comprometa com uma docência contextualizada, crítica e cientificamente rigorosa, eticamente transformadora e provocativa de aprendizagens significativas de todos os sujeitos envolvidos (BATISTA,2008, p.7).

A respeito do que se espera do professor formador, Chiené (2010) nos sugere ser vital no processo de formação, que o formador possibilite a expressão dos sentidos atribuídos às próprias aprendizagens pelos sujeitos em formação, para que possam, principalmente, adquirir maior controle sobre a própria formação. Assim, o professor formador pode facilitar que o autor da formação seja também autor de um discurso sobre a própria formação e, conseqüentemente, que possa atribuir mais sentido tanto à própria formação quanto à própria pessoa que é. Vaillant (2003) aponta que cabe ao formador realizar tarefas no campo inicial e continuado da docência, contribuir com inovações, assessorias, planejamentos e projetos, de modo informal ou formal. Esta autora acrescenta ainda que o formador necessita de um embasamento científico e didático rigoroso, de forma a propiciar aos docentes em formação mudanças e transformações intelectuais e comportamentais. Concluindo seus achados, Vaillant (2003) constatou que os formadores devem se apropriar de métodos mais ativos, com atividades mais assertivas e diretivas, além de servirem de exemplos ou modelos para seus discentes.

Os professores formadores possuem grande importância no cenário da aprendizagem e compartilhamento de saberes, principalmente porque as propostas curriculares são embasadas nestas temáticas. Dessa forma, o docente formador deve estar atento à diversidade e complexidade que caracterizam os saberes, envolvendo desejos, motivações, conteúdos, metodologias e opções político-educativas (BATISTA, 2008). Esta autora aponta também a necessidade dos professores formadores possuírem embasamento sólido sobre a fundamentação teórica que precisam ensinar, tendo de fato incorporado e se apropriado de modo crítico dos conteúdos que pretendem ensinar. Assim, a postura do professor idealmente deve ser a de direcionar suas ações a partir do que os docentes em formação já sabem, de modo que possa também aprender enquanto ensina e de modificar a condução do processo de formação para facilitar a aprendizagem.

Braslavsky (1999)⁵, aponta cinco competências necessárias aos docentes formadores, envolvendo basicamente: 1) a resolução de problemas, 2) desafios pedagógicos, didáticos e políticos institucionais, 3) especialização e orientação das próprias práticas, 4) condições produtivas e interativas e 5) preparação para realização de mudanças comportamentais. Para se constituírem como sujeitos formadores, os professores necessitam constituir uma espécie de núcleo acadêmico, composto principalmente pela transformação da curiosidade e do interesse inicial em práticas pedagógicas, além do diálogo entre a área do docente formador e de outros docentes.

Ao que se refere aos saberes docentes, espera-se atitude interdisciplinar e a incorporação da “incompletude dos saberes”, sejam os saberes teóricos ou da experiência (BATISTA, 2008, p.6). Já Imbernón (2009) lista competências necessárias no sentido de atribuir um perfil mínimo desejável aos formadores, pretendendo que determinadas condições mínimas lhes propiciem recursos para ouvir, intervir, identificar fundamentos e métodos, manejar instrumentos docentes, além de refletir sobre suas próprias práticas.

Batista (2008) situa a prática docente:

(...) como uma síntese única, na qual apropriações diversas são conjugadas e recriadas a cada encontro, não colocamos um modelo de professor formador, mas afirma-se que o fazer

⁵ VAILLANT, D. Formação de Professores: Estado da Prática. PREAL, 2003.

docente do professor que forma outros professores, aqui delineado, pode representar uma tentativa possível de percorrer um caminho dentre outros (BATISTA, 2008, p.8).

Além das competências, habilidades e atitudes de si próprio, espera-se que os formadores possam contribuir com o desenvolvimento de competências em seus estudantes, assumindo uma posição de não ser o único detentor de saberes, mas dinamizando e mobilizando fontes variáveis para a incorporação e apropriação dos conteúdos. Faz-se necessário, no entanto, compreender a forte tendência em se repetir os modelos interiorizados na própria formação e, por conta disso, é preciso estar assegurado quais as competências e recursos pretendem se mobilizar nesse âmbito para a construção de um perfil docente equilibrado (VAILLANT, 2003).

1.3 A formação de docentes formadores

Em educação, formação está atrelada à ideia de um desenvolvimento contínuo, transformador; não está necessariamente relacionada a um momento pontual ou específico da formação docente. Em face a este posicionamento, compartilhamos com Masini (2009) que a formação deve ser um processo contínuo, permanente e integrado aos contextos dos profissionais e das instituições, tanto em âmbito individual quanto no aspecto coletivo.

No processo de formação de formadores percebemos dois eixos distintos que podem ser direcionados ou entrecruzados: eixo das competências e das capacidades. Para Vaillant (2003), o eixo das competências está voltado para a resolução de situações profissionais e sociais específicas. As capacidades se direcionam para organizações internas dos sujeitos, menos vinculadas às disciplinas ou conhecimentos específicos. Esta autora considera ainda que a formação docente tende a seguir um trilhamento que pouco enfatiza a importância do professor formador, tendendo a perceber este sujeito como alheio ao campo formativo, a fim de direcionar o foco para os recursos materiais, para as condições institucionais e curriculares em detrimento da conduta e facilitações do formador. De acordo com determinados autores, as palavras “formador” e “formação” são utilizadas como sinônimas; outros não estabelecem distinção. De uma maneira geral, compartilhamos a proposta de que o termo “educação de adultos” relaciona-se ao desenvolvimento do

pensamento e da aprendizagem de um modo abrangente enquanto a formação expressa desempenho de habilidades específicas, em situações delimitadas (VAILLANT, 2003).

A formação docente, muitas vezes, se dá em âmbito de aperfeiçoamento, na qual se busca reparar danos e corrigir deficiências da formação inicial, embora existam outros acréscimos neste movimento, como, por exemplo, a introdução de mudanças e inovações (VAILLANT, 2003).

De um modo geral, percebemos que a preparação formal para o professor é escassa ou inexistente no ensino superior, pois este nível de ensino permanece enfatizando a linha de pesquisa e as publicações em detrimento da docência e suas práticas (MIZUKAMI, 2006).

No que se refere ao professor universitário, Ferenc (2005) aponta que o ensino tem sido relegado a um plano secundário, deixando de ser prioridade frente à supervalorização das pesquisas no âmbito das universidades. Podemos constatar que a ênfase nas políticas de formação inicial e continuada tende a se direcionar aos professores de outras modalidades de ensino, sendo restritas ao ensino universitário e ainda mais inexpressiva no que diz respeito aos professores formadores (MIZUKAMI, 2006).

Criticando como a formação de professores ocorre sem legitimação em muitos casos, Dal-Forno e Reali (2009) apontam para a necessidade em se construir e facilitar aprendizagens específicas a partir de questões ímpares, provenientes da própria escola. Para tanto, as responsabilidades destes profissionais precisam ser definidas tanto no processo formativo quanto em âmbito administrativo. Especificamente no âmbito da formação de formadores, Nóvoa (2010) acentua a importância da estimulação de uma tensão criadora para facilitar “novas vias para a formação de adultos” (p.183).

Nóvoa (2010) destaca, ainda, a importância da valorização e do conhecimento aprofundado a respeito da própria trajetória para que o formador possa ser efetivo na formação de terceiros, inclusive para conhecer e buscar sanar pontos nevrálgicos específicos. Quando a importância do professor formador é trazida para a cena, muitas vezes é para construir um modelo de formação ideal que na realidade não há correspondência. Permanecemos, então, frente a um paradoxo entre o modelo ideal e as condições e necessidades de mudanças demandadas por nosso contexto histórico cultural,

além das ações incipientes investidas na mudança das condições de formação docente.

Villegas- Reimers (1998)⁶, aponta o interesse crescente que timidamente se faz aparecer no campo da formação de formadores, principalmente pelo fato da formação de professores se relacionar à qualidade da educação e porque a formação docente costuma estar pautada no desempenho e aprendizado dos discentes. Apesar de o tema estar entrando em foco, ainda encontramos poucas pesquisas que explorem significativamente a temática na América Latina; embora, em outras regiões, não existam avanços significativos neste campo.

Inevitavelmente, ao ingressar na carreira docente, os professores passam a ser formadores, num processo dialético de “trans-forma-ção” e de construção, como nos aponta Reis Júnior (2008). Ele acrescenta que, por meio de um movimento dialético, a formação de professores passa a ser um processo mobilizador de saberes. As perspectivas contemporâneas trabalham na direção do diálogo entre professores formadores, principalmente buscando otimizar a transmissão dos conhecimentos, bem como articulá-los com ações docentes, considerando as vivências e os contextos.

Exemplos de investimentos na formação de formadores são isolados, embora bem sucedidos, tal como o Programa de Desenvolvimento Profissional da Docência Via Internet, de Dal Forno e Reali (2009). Este, enquanto projeto de formação continuada, investiu nas necessidades dos formadores e foi direcionado para desenvolver nestes sujeitos, condições para o enfrentamento das adversidades, apresenta-se como alternativa importante para o desenvolvimento profissional de formadores e, conseqüentemente, para contribuir significativamente com a formação docente.

Assim, de um modo geral, espera-se que os docentes formadores possam ter encontrado em suas formações condições que lhes possibilitem atuar em sintonia com as propostas pedagógicas das instituições em que estejam inseridos. Além disso, espera-se que tenham desenvolvido recursos internos que lhes permitam lidar com desafios e adversidades, em âmbito político, pedagógico, didático, cultural e, ainda, que suas formações tenham

⁶ VAILLANT, D. Formação de Professores: Estado da Prática. PREAL, 2003.

sido eficazes para lhes fazer perceber a relação entre desenvolvimento profissional e pessoal, lhes permitindo construir suas carreiras, otimizando e se responsabilizando pelas próprias evoluções nestes âmbitos.

2 METODOLOGIA

2.1 As narrativas e seu potencial como instrumento de investigação para as pesquisas no campo da formação docente

Conforme explicitado anteriormente, nossa proposta nesta pesquisa foi investigar a construção dos saberes docentes de professores formadores que atuam na formação de futuros professores. Nesse sentido, as experiências compartilhadas por estes docentes em suas trajetórias de formação, sua reconstrução e significação, a partir da narração dos acontecimentos e fatos vividos se constituiu como foco central de investigação.

Revisitando a literatura científica, identificamos nas pesquisas sobre formação docente, o reconhecimento e utilização de narrativas como um promissor instrumento de ensino e pesquisa. Seu potencial metodológico tem se justificado considerando que a origem da construção da identidade docente e de seus saberes se alicerça em referências culturais atreladas à história familiar dos professores, às suas trajetórias escolares e acadêmicas, às relações que estabelecem com o trabalho que realizam e seus recursos culturais, bem com tempos e espaços sociais experienciados e ressignificados (CUNHA, 1997).

As narrativas têm sido muito utilizadas enquanto método de pesquisa por permitirem aos professores se configurarem como protagonistas de seu processo de formação, ao relatarem e assumirem, por meio de seus discursos, interesses, percepções, conflitos e angústias relativas às suas histórias pessoais e profissionais.

Segundo Carvalho (2003), a narrativa se configura numa situação comunicativa dependente do relato autobiográfico do informante, permitindo-o elaborar descrições e argumentações a respeito de episódios e problemas de sua vida, bem como a forma de se apropriar e lidar com tais circunstâncias. À medida que os docentes são convidados a “contar”, a relatarem suas histórias, estão suscetíveis a se depararem com fatos e vivências significativos e temporariamente esquecidos, pois ao remeterem-se à construção de sua identidade, reatualizam o passado, revendo conflitos, rupturas e avanços em si próprios, bem como nos demais (LALANDA, 1998).

Os estudos envolvendo histórias de vida ganharam amplitude após a década de oitenta, pois a partir deste período histórico, o professor passou a ser enfatizado não apenas como profissional, mas também como pessoa, tornando-se foco de muitas pesquisas e propostas políticas no campo educacional (NÓVOA, 2010). A transformação paradigmática que permeou o século XX como um todo trouxe à tona a valorização do individual e do coletivo, do pessoal e do social (BUENO, 2008), impulsionando, assim, a subjetividade como ponto aglutinador das mais variadas propostas de estudo sobre a formação docente e a construção de saberes.

2.1.1 Um diálogo com a abordagem etnossociológica como referencial teórico-metodológico no estudo das narrativas

Como nossa pretensão foi investigar saberes, desafios, experiências e percursos de formação por meio de narrativas, deparamo-nos com um grande desafio em encontrar subsídio teórico que respaldasse nossas análises, compreendendo e analisando os dados de maneira ampla, assegurando-nos a possibilidade de lidar com a subjetividade implicada, estando, portanto, para além de apenas classificar ou categorizar os discursos dos docentes. Encontramos na perspectiva etnossociológica de Bertaux (2010), a possibilidade de estudar fragmentos sociais de realidades específicas buscando compreender como os sujeitos vivenciam seu cotidiano, como lidam com os fatos e mudanças de um período de vida ou de uma trajetória específica. Por essas razões, este referencial possibilitou condição mais objetiva de tratamento e análise do material coletado sem precisar categorizá-lo ou ajustá-lo em classificações pré-definidas; justamente porque a organização desta abordagem teórica permite considerar a produção discursiva por meio de descrições, explicações e comentários que possibilitam a construção de significados, e em sua retranscrição permitem a transformação da produção discursiva em forma de narrativa. Dessa forma, apropriamo-nos de conceitos básicos como o de dimensão histórica, dimensão psíquica e semântica e dimensão discursiva, bem como o de estrutura diacrônica (BERTAUX, 2010).

Encontramos na perspectiva do referido autor, não apenas uma concepção teórica de narrativa, mas a confirmação de seu potencial metodológico para as pesquisas atuais no campo da formação docente.

Na pretensão de encontrar a estrutura diacrônica da história reconstituída pelos entrevistados, consideramos fundamentados em sua abordagem etnossociológica, três dimensões importantes. A primeira refere-se à *dimensão histórica*, que envolve a sucessão temporal dos acontecimentos, narrados pelos entrevistados, relacionando os fatos aos contextos, estabelecendo, assim, relações de causalidade sequencial. A segunda dimensão refere-se às *especificidades psíquicas e semânticas*, que envolvem a realidade que é descrita pelo entrevistado, subjetivada, bem como o significado atribuído por ele. Finalmente, a terceira refere-se à *dimensão discursiva*, envolvendo as percepções, reflexões e avaliações dos entrevistados frente a história narrada (BERTAUX, 2010). Embora não denominadas dessa maneira nos estudos teóricos e empíricos a respeito da docência, estão marcadamente presentes nestes; justamente por estes tanto valorizarem o professor não apenas como indivíduo que reproduz informações e conhecimentos, mas como um ator social, agente educativo, construtor de saberes, que reflete sobre a sua realidade, suas ações e práticas, conferindo-lhes novas significações⁷.

Estabelecendo em linhas gerais uma relação entre essas três dimensões apresentadas e as construções teóricas do campo da formação docente identificamos aproximações significativas a serem consideradas nas pesquisas em desenvolvimento, cuja tônica central é o professor e a construção de seus saberes. Na literatura sobre a formação docente, verificamos uma forte tendência epistemológica em resgatar a dimensão histórica, ou seja, os percursos e trajetórias do constituir-se como professor, tão presentes na concepção de formação docente (em sua denominação inicial e continuada), no reconhecimento de sua dimensão processual e construtiva, bem como na constituição da concepção de aprendizado, socialização e desenvolvimento profissional do professor.

Face a estas considerações, verificamos que a narrativa na pesquisa educacional deve ser realizada a partir do relato das experiências e questionamentos sobre a formação pessoal e profissional, num embate entre passado, futuro e as experiências do presente. Mesmo estudando um percurso

⁷ Considerações apresentadas na Revisão de literatura deste trabalho.

específico, como a trajetória de formação inicial ou continuada, precisamos lidar com a questão temporal e com as dimensões pessoais e profissionais. Conforme reforça Goodson (2000),

Os estudos referentes às vidas dos professores podem ajudar-nos a ver o indivíduo com relação à história de seu tempo, permitindo-nos encarar a intersecção da história de vida com a história da sociedade, esclarecendo assim, as escolhas, contingências e opções que se deparam ao indivíduo (GOODSON, 2000, p.75).

No entanto, por estarmos atrelados às subjetividades inerentes a este processo, precisamos lidar com o fato da “versão selecionada”, ou seja, dos recortes que os narradores, consciente ou inconscientemente, realizam para narrar o que preferem mostrar ou contar (WITTIZORECKI *et al.*, 2006). Dessa forma, de acordo com o contexto, com a realidade psíquica e as marcas decorrentes dos impactos causados pelas vivências dos sujeitos, não podemos desconsiderar que estes possam negligenciar determinados acontecimentos, destacando ou enfatizando outros. Conforme nos aponta Cunha (1997), os esquecimentos significativos, negações ou ênfases a determinados eventos, bem como o destaque de determinados acontecimentos, pessoas e influências constituem em elementos significativos para o pesquisador.

Nesse sentido, um aspecto a ser ressaltado por Bertaux (2010) seria o fato da apropriação das narrativas como instrumento de pesquisa implicar na consideração de que essas não expressem apenas acontecimentos ou situações vivenciadas pelos sujeitos, mas que retratam também o diálogo que seus protagonistas estabelecem com os fatos narrados: *como se posicionam frente às experiências vividas e constituídas*, seu olhar retrospectivo sobre os eventos e a filtragem dos aspectos que consideram mais importantes. Ao realizarem um olhar retrospectivo sobre eventos passados, os sujeitos, mesmo sem pretenderem, podem realizar uma espécie de “filtro” e fornecerem ou destacarem aspectos mais significativos ou mais convenientes a ser divulgados; o que deve ser levado em consideração na análise do material.

2.2 Procedimentos metodológicos utilizados para a coleta, reconstrução e análise das narrativas

Conforme destacamos em nosso delineamento do problema da pesquisa, nossos objetivos permeiam a identificação dos processos de construção dos saberes docentes em professores formadores. Antes de articular nossos objetivos ao instrumento metodológico, percebemos a necessidade de retomá-los para enfatizá-los: 1) Investigar a construção dos saberes docentes na trajetória de formadores de professores que atuam com formação de professores; 2) Conhecer elementos relacionados às experiências, motivações e expectativas em suas trajetórias de formação que possam ter contribuído para se tornarem professores; 3) Caracterizar os saberes construídos nas trajetórias destes professores que contribuíram para sua formação e atuação como docente; 4) Investigar os desafios e as estratégias adotadas por esses professores na construção dos saberes docentes; e 5) Analisar de que forma estes saberes repercutem em suas práticas de ensino. Buscando atender a estes objetivos, encontramos na pesquisa qualitativa a possibilidade de produção de um conhecimento mais próximo das realidades da educação e do cotidiano dos professores, por esta forma de pesquisa estabelecer uma comunicação fundamental e ampla, exemplificada por vivências e experiências, por meio de um processo de significação e simbolização, próprio da condição humana (WITTIZORECKI *et al.*, 2006).

A pesquisa qualitativa aponta para a possibilidade de uma investigação mais diversificada e flexível; o que é muito desejável para lidar com material referente a percursos de formação (ALVES -MAZZOTTI;GEWANDSZNAYDER, 1999). Em consonância com os autores citados, André (1983) aponta que na pesquisa educacional existem muitas vantagens em se utilizar a abordagem qualitativa, pois este procedimento facilita a apreensão do caráter complexo e multidimensional dos fenômenos educacionais, tais como os saberes, os percursos de formação e as questões identitárias.

Para chegarmos às produções narrativas recorreremos à utilização de entrevistas em profundidade, pretendendo construir os enredos de nossos docentes participantes no que concernia principalmente às suas trajetórias de

formação. As entrevistas em profundidade são semidirigidas e, as questões formuladas, abrangentes e não diretivas (LALANDA, 1998). Essa forma de entrevista permitiu-nos planejar um pré-roteiro com temáticas significativas para que solicitássemos aos participantes que falassem a respeito deste assunto de uma maneira abrangente, porém, da forma como desejassem.

Para a realização das entrevistas em profundidade⁸ investigamos aspectos pessoais variados, porém relacionados ao tema da formação, dos saberes e dos desafios encontrados nos percursos deste segmento de vida específico. Durante a entrevista⁹ pretendemos facilitar aos sujeitos a possibilidade de contar suas vivências, independente de ordem temporal, mas seguindo suas próprias prioridades, selecionando os fatos mais variados e convenientes de serem relatados a respeito de cada assunto; o que também possibilitou ao participante interrogar-se a respeito de si mesmo e testemunhar uma versão específica de sua própria história.

Partindo do pressuposto de que a formação docente se realiza de modo contínuo e processual, bem como a construção dos saberes docentes, constatamos que essa modalidade de entrevista realmente permite um caráter também processual, atendendo de modo mais adequado e completo nossos objetivos de investigação. Por meio de entrevistas em profundidade, foi possível obter a dimensão narrativa e a “emergência de um eu social”, de modo que conhecemos os impactos de atitudes pessoais em contextos sociais, já que cada sujeito é membro de um grupo e de uma geração específica, inserido nos mais variados contextos (LALANDA, 1998).

Todo percurso narrado ou trajetória descrita está passível de ser permeado por lacunas, denominados por Bertaux (2010), como “zonas brancas”. Estas lacunas consistem em acontecimentos dos percursos dos sujeitos, dos quais nenhuma informação foi dada. Nessa perspectiva, os esquecimentos podem ser corriqueiros, sem importância ou altamente significativos. Seguindo essas constatações, retornamos a campo para investigar lacunas deixadas no encontro anterior. Buscamos dialogar com as narrativas apresentadas pelos sujeitos, não apenas como fatos isolados, mas

⁸Entrevista em profundidade consiste num modelo de entrevistas, cujas questões são amplas e pouco diretivas, buscando aprofundamento na subjetividade, pretendendo entender não só os fatos mas os significados atribuídos pelo entrevistador (LALANDA, 1998)

⁹Roteiro anexo.

como uma maneira de conhecer seus percursos e experiências significativos, já ressignificados.

No afã de analisar as narrativas construídas por nossos sujeitos, considerando as reinterpretações e os significados emergentes, iniciamos nosso tratamento dos dados identificando os elementos básicos que as constituem, esclarecendo e evidenciando o contexto no qual foram produzidas, o posicionamento simbólico do narrador, bem como a organização cronológica estabelecida por este ao longo do enredo.

Trabalhamos então com a proposta de realidade psíquica, que consiste em considerar como verdade aquilo que o próprio sujeito considera como sendo significativo, independente da realidade objetiva ou da percepção de outras pessoas a respeito deste mesmo fato. Assim, destacamos alguns eixos temáticos evidenciados nos discursos por fazerem parte de nossos objetivos de investigação, seja por terem sido temas relevantes ou por implicarem em sentidos e significados específicos de ressignificação por parte dos sujeitos. Adotamos este procedimento pelas diversas recomendações teóricas que apontam para o “não aprisionamento” das narrativas em categorias pré-definidas, o que limitaria a espontaneidade e a subjetividade (LARROSSA, 1994; CUNHA, 1997; BERTAUX, 2010).

Desde o momento inicial de pré-análise dos dados, deparamo-nos com a dificuldade em delimitarmos as experiências pessoais e profissionais, haja vista que uma interfere na outra, numa relação dialética, para ambos os sujeitos (WITTIZORECKI *et al.*, 2006). Confirmando essa dificuldade, Nóvoa (2010), em consonância com Nias (1999), também aponta para a impossibilidade de separar experiências pessoais e profissionais, já que parte do pressuposto de que o professor enquanto profissional é apenas uma pequena parcela do professor enquanto pessoa.

Por meio dos discursos que gravamos, reorganizamos em ordem temporal os eventos mencionados, haja vista que a estrutura contada pelos sujeitos dificultou nossa análise por mencionarem fatos antigos e recentes de modo desorganizado, atemporal e, em determinados momentos, de forma repetitiva. Na tentativa de organizar de modo mais coerente, a narrativa foi reconstruída depois de transcrita, possibilitando então a construção de um enredo, fundamentado em diferentes temporalidades, não apenas como sucessões de fatos ou fenômenos, mas na perspectiva processual, situando o

individual num contexto, conforme recomendado por Bertaux (2010). O objetivo de nossa textualização foi possibilitar um material mais claro para as análises, retirando os vícios de linguagem e as repetições discursivas. A transcrição da narrativa, por meio da escrita, nos remete a uma espécie de “aprendizagem experiencial”, pois insere o sujeito de modo subjetivo, em seu próprio processo de formação, calcado nas mais variadas experiências de vida, expressas pelas circunstâncias, conflitos, oportunidades e frustrações (OLIVEIRA, 2011). Dessa forma, retranscrever uma narrativa requer habilidade e cuidado ético para a preservação do enredo e do sujeito.

Em nossas análises, buscamos nos atentar aos saberes dos docentes, cuidando em perceber as especificidades associadas ao fato de serem professores formadores. Embora nossa pretensão em sustentar nossos objetivos específicos tenha sido mantida, enfatizamos a dimensão pessoal, singular e de transformação de cada um dos participantes da pesquisa. Para tanto, precisamos destacar determinados fatos narrados em detrimento de outros, que, apesar de não menos importantes do ponto de vista da história dos sujeitos, não encontraram consonância com a temática dos saberes docentes. Dessa forma, tanto na retranscrição quanto nas análises, organizamos o material em três grandes eixos principais: 1) Experiências educativas antecedentes à docência; 2) Construção da docência por meio do tornar-se professor; e 3) Caminhos e desafios do professor formador.

Detalhando cada temática, no eixo 1, buscamos compreender as experiências da infância e adolescência, bem como as possíveis influências que possam ter recebido neste trecho da trajetória e que eventualmente tenham culminado na opção pela docência. A respeito do eixo 2, englobamos no “tornar-se professor” os caminhos percorridos e as experiências vivenciadas contribuintes para a formação docente, incluindo experiências, investimentos nas formações teóricas, técnicas e continuadas, bem como as pessoas significativas em suas trajetórias. Quanto ao terceiro eixo, organizou-se de modo mais focado no tema formadores de professores, no qual destacamos os desafios e as estratégias de enfrentamento das adversidades inerentes aos percursos formativos.

2.3 Aproximação como os sujeitos da pesquisa: delineamento da amostra

A construção deste trabalho foi ancorada nas narrativas de formação de dois professores da área de Fundamentos da Educação que atuam nos cursos de licenciatura de uma universidade pública de Ensino Superior.

Os critérios inicialmente considerados na delimitação da amostra foram: tempo de atuação na docência no ensino superior e atuação em disciplinas nos cursos de formação de professores. Preocupamo-nos em eleger um professor com formação pedagógica e outro com formação em área diferente da Pedagogia, justamente por considerar a possibilidade de elementos significativos no campo da formação que sejam divergentes de uma área para outra. Optamos por docentes da área de Fundamentos da Educação, por ser uma área que oferece uma gama maior de disciplinas nos cursos de licenciatura e por envolver docentes com um tempo maior de atuação na docência no ensino superior como formadores. Assim, listamos todos os professores da área de Fundamentos do departamento de Educação, consultamos no *Curriculum Lattes* suas respectivas formações, períodos de ingresso na Educação Superior e tempo de carreira.

A partir deste nosso levantamento, concluímos que quatro professores atendiam aos nossos critérios de inclusão. Sendo um professor que não foi localizado após insistentes tentativas, e uma professora que se mostrou muito resistente, sem disponibilidade, que questionou o que seria investigado, pontuando como condição prévia a leitura de todo o projeto de pesquisa, para posteriormente se posicionar se participaria ou não. Por conta de tais dificuldades, estes sujeitos mencionados não foram incluídos na presente pesquisa.

Por questões éticas, não fizemos no decorrer da análise referência aos entrevistados pelos seus nomes verdadeiros. Denominamos nossos sujeitos participantes por nomes fictícios, aleatórios. Assim, o primeiro sujeito entrevistado foi denominado Paulo e o segundo sujeito entrevistado, chamamos de Maria. Ambos fizeram parte da pesquisa pela disponibilidade e interesse em participarem da mesma. O entrevistado 1, a quem denominamos Paulo, mostrou-se muito disponível e interessado no processo desde o primeiro contato, inclusive agradecendo por participar da pesquisa em todos os

encontros. O entrevistado 2, a quem denominamos Maria, mostrou-se resistente apenas num primeiro momento, questionando os critérios de escolha dos sujeitos e pedindo para ver o roteiro previamente. No entanto, assim que terminou a leitura do roteiro, prontamente se mostrou disponível e agendou seu primeiro contato, demonstrando muita disponibilidade e motivação em participar do processo.

Ambos possuem experiência considerável no que concerne ao tempo de atuação na docência neste nível de ensino, sendo que os dois docentes ingressaram na carreira em período semelhante, cerca de vinte anos atrás. Delimitamos em dois os números de sujeitos, justamente para abarcar uma gama maior de elementos pessoais e profissionais envolvidos na construção das subjetividades, atentando para as especificidades possíveis no âmbito das narrativas com maior cuidado e mais aprofundamento. Pelo fato de trabalharmos com percursos de formação, trabalhar com mais sujeitos poderia comprometer o tratamento dos dados, já que o volume destes se tornaria inviável para uma pesquisa de mestrado.

A disponibilidade e confiança destes sujeitos em nosso trabalho demonstraram a convicção de que esta metodologia tem potencial para crescimento e desenvolvimento na área educacional. A dedicação e sinceridade com que os sujeitos se envolveram neste trabalho possibilitaram a coleta de dados significativos e viabilizaram esta pesquisa.

Para nos assegurar das questões éticas envolvidas, solicitamos aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências Biológicas e da Saúde (FACISA), por este comitê estar em consonância com as resoluções e diretrizes regulamentares de pesquisa (resolução 196/96) envolvendo seres humanos, do Conselho Nacional de Saúde e CEP FACISA, que aprovou o projeto conforme protocolo número 00095/2011 - II. Somente após a aprovação oficial do comitê as entrevistas foram agendadas e realizadas.

Tivemos vários encontros com cada um dos entrevistados, com duração de uma hora cada. Todos foram previamente agendados e as entrevistas foram realizadas nas salas individuais dos professores, no departamento em que atuam. Em todos os momentos, inclusive nos últimos, que pretendiam preencher lacunas deixadas nos encontros anteriores, as entrevistas tiveram um caráter descontraído e sincero, confirmando a disponibilidade de

participação já citada anteriormente. Foram realizadas três entrevistas com o informante Paulo e apenas duas com Maria, tendo mais de uma hora de duração cada. As entrevistas foram gravadas para assegurar a fidedignidade dos discursos. Esta etapa foi realizada com relativa tranquilidade, haja vista a apreciável disponibilidade dos entrevistados.

Embora não tenha feito parte do critério, foi possível verificar muitas semelhanças nas experiências dos dois sujeitos participantes: ambos são da área de Filosofia e tiveram experiência profissional em faculdades privadas.

Paulo realizou sua graduação em Filosofia, na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC–MG) e em Teologia no Seminário Arquidiocesano Santo Antônio (ITASA). No âmbito da pós-graduação (*lato sensu*), realizou especialização em Educação na Universidade Alberto Hurtado, no Chile, e outra na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC–RJ), esta última na área de Currículo e Prática Educativa.

O seu mestrado foi realizado na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), na área de Filosofia e seu doutorado na Universidade de São Paulo (USP).

Referindo-se à sua experiência profissional, Paulo trabalhou em colégio de nível médio, em faculdade privada e atualmente é professor de uma importante universidade federal do interior do Estado de Minas Gerais, ministrando as disciplinas de Filosofia, Educação e Realidade Brasileira, além de Filosofia da Educação, para os mais variados cursos de licenciaturas desta universidade.

Maria iniciou sua carreira docente no curso de magistério, no nível médio. Realizou sua graduação em Pedagogia, com especialização na área de Administração Escolar, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ubá (MG). Posteriormente tornou-se especialista em Fundamentos da Educação pela Universidade Federal de Viçosa (UFV). Seu mestrado foi em Extensão Rural, na mesma instituição, e o doutorado na área de Filosofia, na Universidade de São Paulo (USP).

Atuou como professora de magistério, em faculdade privada e atualmente é professora de uma universidade federal do interior do Estado de Minas Gerais, atuando nas disciplinas de Ética e Filosofia da Educação para estudantes de Biologia, Matemática, Física, entre outros cursos.

3 APRESENTAÇÃO DAS NARRATIVAS

Após a transcrição das narrativas, deparamo-nos com riqueza e complexidade do material coletado. No entanto, percebemos a necessidade de organizar os dados de uma maneira lógica, já que os mesmos encontravam-se de forma cíclica, com discursos fora da ordem temporal. Buscando enfatizar um fio condutor de ambas as narrativas e em consonância com a proposta de retranscrição de Bertaux (2010), buscamos retranscrevê-las aparando-nos na sucessão temporal dos acontecimentos. Em sua perspectiva etnossociológica de retranscrição e análise das narrativas, este autor recomenda: “Reconstituir com precisão encadeamento de situações, de acontecimentos e ações para abrir o canal de compreensão da causalidade sequencia” (p.96).

A seguir encontram-se as retranscrições das narrativas de cada um dos sujeitos, obedecendo a sequência de fatos que antecederam suas trajetórias de formação em âmbito formal, enquanto estudantes, bem como suas configurações e vivências anteriores. Em seguida, encontram-se os dados referentes ao processo de formação e aprendizado da docência, incluindo motivos e dificuldades. Finalmente encontram-se aspectos mais específicos da condição de ser um professor formador, seus percursos, desafios, estratégias e perspectivas de futuro.

3.1 Reconstrução da narrativa de Paulo

Paulo foi o primeiro professor formador entrevistado e iniciou sua narrativa contando que nasceu na zona rural, no interior de Minas Gerais, e precisava andar diariamente em torno de vinte quilômetros para estudar, o que faz com que nomeie esse período como uma “trajetória educacional inicial muito difícil”. O fato de ter perdido o pai aos nove anos de idade complementa parte da dificuldade que relata ter passado neste período.

Na adolescência, foi para o seminário porque percebia que tinha vocação. No entanto, percebeu em sua vivência no seminário que para ser celibatário, não tinha vocação, fato que foi percebendo com o passar dos anos,

à medida que se projetava como solteiro, sem filhos e imaginando-se, assim, mais solitário. Dessa forma, saiu do seminário convicto de que se casaria e teria filhos, o que de fato realizou.

Recorda-se, ao longo de seu processo educacional enquanto estudante, de professores que o humilharam com os seus saberes, concluindo que não são estes os docentes que marcam; “e sim aqueles que contribuíram com nossa história, para que pudéssemos nos comprometer com o processo educacional das pessoas”.

Critica o argumento utilizado por algumas pessoas que tendem a julgar que alguém possa ir para o seminário exclusivamente para estudar, para tirar uma espécie de proveito da oportunidade. Esclarece, ainda, que este não foi o seu caso, pois duvida que isto de fato seja verdade para alguém.

No seminário aprendeu e descobriu o gosto pela leitura e pelos estudos. A partir deste período teve muitas oportunidades de estudar, o que culminou na sua escolha e condição docente. Como seminarista, trabalhou com pessoas oprimidas, em interiores e bairros pobres, o que percebe como evento facilitador para lidar com o processo educacional desde muito jovem. Considera que a partir do seminário teve muitas experiências decorrentes da oportunidade de estudar, inclusive outras línguas. As atividades que realizou no seminário, tais como casamentos, batizados e, sobretudo, trabalhos em sua pastoral, com vários segmentos sociais, principalmente com pessoas menos favorecidas, possibilitaram muita satisfação e realização pessoal. Foi neste ínterim que percebeu a Educação como possibilidade de realizar serviços semelhantes, já que a percebe como um “trabalho em prol da cidadania”.

Em sua trajetória para se tornar docente, percebe algumas vivências bem antigas, como por exemplo, a convivência com os padres no seminário, por volta dos quatorze anos de idade. Neste período recordado, menciona muitos padres que o marcaram positivamente. Um, por exemplo, era professor de francês, de português e foi professor durante trinta anos. Percebia-o como uma pessoa que ensinava de um modo formidável, capaz de transmitir as coisas de uma outra forma. Entende que foi assim que aprendeu a falar português corretamente, por meio de conversas dessa ordem; o que de alguma forma também impulsionou seu desejo de tornar-se professor. Recorda-se de uma fala sua, dirigida a tal padre, em que dizia: “se o senhor quiser que eu vou eu vou, né?”, a qual o referido padre respondia: “meu filho, não é se você

quiser que eu vou eu vou, é se o senhor quiser que eu vá”. Conclui este discurso afirmando que após vinte anos como professor, “quero ser professor enquanto viver”.

Paulo percebe sua experiência no seminário como a melhor de sua vida. Afirma não se arrepender nem de ter estado nem de ter saído de lá, conforme explicita:

Para mim foi a melhor experiência que eu pude fazer como experiência de vida. E aí descobri a Educação de repente, nesse meio essa coisa do serviço. Eu acho que a Educação é o colocar-se a serviço da cidadania.

Sua trajetória educacional é relatada por ele como algo “construído a duras penas”. Paulo realizou sua graduação em Filosofia, na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC–MG) e em Teologia, no Seminário Arquidiocesano Santo Antônio (ITASA).

A partir do estudo de línguas, tornou-se professor de italiano. Posteriormente, trabalhou no Estado como professor de ensino fundamental (antiga quinta a oitava séries) numa cidade vizinha. Em seguida, foi trabalhar no colégio Jesuítas, onde conheceu e se aprofundou nos paradigmas deste colégio. Nesta escola permaneceu por treze anos e atuou como professor, orientador, coordenador e diretor geral. Após esta trajetória ingressou na docência universitária. Posteriormente, como professor universitário, inicialmente em âmbito privado, o que fez com que se percebesse como “empregado do aluno”, exemplificando com falas comuns a este público: “meu pai te paga. Meu pai te paga então você tem que fazer”.

No âmbito da pós-graduação (*lato sensu*), realizou especialização em Educação na Universidade Alberto Hurtado, no Chile, e outra na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC–RJ), esta última na área de Currículo e Prática Educativa.

O seu mestrado foi realizado na Universidade Federal de Juiz de Fora(UFJF) na área de Filosofia e, seu doutorado, na Universidade de São Paulo (USP).

Paulo percebe a realização do doutorado também como um período de dificuldade, pelo fato de ser numa universidade em outro estado e precisar viajar de ônibus oitenta mil quilômetros e ao mesmo tempo continuar

exercendo suas atividades docentes. Neste período, trabalhava em duas faculdades particulares, dando 35 aulas por semana, sem bolsa e sem suspensão ou redução da carga horária semanal pelo fato de trabalhar em instituições privadas. Tanto o mestrado quanto o doutorado coincidiram com momentos importantes de sua vida pessoal:

Ao mesmo tempo que nascia o meu filho nascia o meu mestrado, sabe? Ao mesmo tempo que nascia o meu doutorado nascia minha filha. Sabe aquela coisa assim? É uma loucura!

Em sua experiência em sala de aula, trabalhou com o curso de Direito pelo período de seis anos, com Antropologia Biológica por doze anos. Também atuou como professor de História da Filosofia, Filosofia da Educação, Educação e Realidade Brasileira, e Cultura e Educação.

Recorda de desafios ao longo de sua experiência, desde os primeiros tempos de aula. Por exemplo, como professor de italiano, seu desafio era que em determinadas ocasiões, havia um aluno que sabia mais que ele, pois, em determinados momentos, atuou como professor de alunos que vinham da Itália. O que poderia ter sido um problema enorme, para ele não foi.

Na ocasião em que substituiu um professor que fora demitido porque os alunos o rejeitaram, assumiu a disciplina sendo que o conteúdo de ensino religioso que ia trabalhar era muito complexo e em uma escola pública. Sua experiência foi tão satisfatória que foi paraninfo da turma no final do ano, com apenas um ano de trabalho. Embora enfatize que não tenha ido para a instituição com essa finalidade, entende que seu sucesso se deveu ao fato de ter chegado de outro modo e ter conseguido trabalhar o conteúdo que era necessário na questão da formação humana e cristã, sem “ensinar religião”; o que sempre foi contra por acreditar que as religiões devem ser “discutidas, problematizadas e respeitadas”.

Criticando a definição de aluno e de professor, argumenta que a palavra professor vem da visão da escola bancária nomeada por Paulo Freire, que se refere ao professor como detentor do conhecimento. Citando este mesmo autor, aponta que educador é aquele que não ri da ingenuidade de seu educando, e sim aquele que respeita seu “não saber” e supera com ele tais não saberes. A palavra aluno vem de *alumnus*, aquele que não tem luz. Por essas

razões prefere não utilizar tais palavras, substituindo-as por educador e educando.

Ainda no que se refere à temática docente, comenta a respeito de professores colegas seus que atuam na lógica da educação bancária, que prepara o aluno apenas para fazer prova. Exemplifica com uma ocasião em que fora convidar os alunos para um evento acadêmico e o professor da sala lhes disse: “podem ir quem quiser só que amanhã eu vou dar prova desse conteúdo”.

Especificamente, no que se refere ao fato de ser professor formador, sua experiência data de vinte anos e o informante a avalia como “muito rica”. Percebe como gratificante o fato de trabalhar com a Filosofia e utilizá-la como um referencial para a consciência crítica do futuro jovem ou do jovem pós-graduado. Por considerar a Filosofia como a mais importante das disciplinas que leciona, apropria-se dela de modo que possa facilitar o desenvolvimento de postura ética em seus educandos. Considera relevante atuar como formador de professores por meio do interesse do aluno, exemplificando que, quando solicita uma leitura, ou um trabalho, seus alunos costumam superar suas expectativas e fazê-lo melhor. Reconhece a existência de aulas passadas em que ficou olhando no relógio, torcendo para que a aula acabasse logo. No entanto, descreve que atualmente possui uma relação com seus alunos que passa pela criação de um ambiente agradável em sala de aula. Da forma como atua, “quando acaba a aula, sempre tem lá uma meia dúzia que quer continuar a conversa”, o que lhe confirma que a aula foi positiva e interessante.

Na tentativa de definir o que para ele consiste em ser professor, relata que isto “pode ser visto de dois modos”. O primeiro deles é que alguns professores acreditam ser detentores do conhecimento e outros atuam como facilitadores. Percebe-se como constituinte deste segundo modo. Para ele, professor facilitador é aquele que tem por obrigação pesquisar, estudar e se aprofundar naquilo que está fazendo, e contribuir para que o aluno se anime no processo educacional. Dessa forma, este professor incentiva o aluno para a leitura, para o estudo. Considera que não faz parte do primeiro grupo mencionado por não estar preocupado em “colocar o conhecimento na cabeça do aluno”.

Para continuar atuando da forma como atua, esclarece aos seus educandos quando não está bem no referido dia, inclusive contando-lhes o que

aconteceu ou está acontecendo, para que os alunos entendam qualquer atitude diferente daquelas que tem comumente.

Para chegar nesta forma de atuação, entende que seu tempo de experiência na área tenha sido importante, bem como sua percepção daquilo que “foi dando certo e daquilo que foi dando errado”. O que percebe que não deu certo deixou de utilizar e o que deu certo foi aprimorando, acrescentando que não possui nenhuma varinha de condão nem receita. Nomeia esse processo como “maturidade”, como “algo que foi desenvolvido”, pois em seus primeiros anos como professor “não falava”, “ficava muito na defensiva”, assim como muitos professores que trabalham tentando esconder o que são: a vida, o que fazem, o que acreditam. Para ele, é importante trabalhar dizendo quem é, o que faz, o que gosta e em que acredita. Também considera relevante conhecer os sonhos do educando e seu direcionamento da vida, como recomendou Paulo Freire.

No que diz respeito à sua atuação, entende que nem sempre agiu da mesma forma. Para ele, a experiência de professor é algo que se transforma diariamente e que também afeta o aluno positivamente. Em determinados momentos, foi autoritário, de ter feito coisas que não gostaria de fazer, mas considera que tudo tenha tido o caráter de aprendizagem. Estes fatos estão bem esclarecidos em sua narrativa:

É uma sensação muito ruim quando você percebe que falta para gente uma série de coisas para a gente poder satisfazer aquele grupo ali, que é um grupo que já tem a maior parte das coisas da vida já satisfeitas né? Tem dinheiro, tem poder tem uma série de coisas, né? então em alguns momentos eu fiz experiência também de repente de ter sido autoritário, de ter feito coisas que eu não gostaria de fazer, mas foi uma aprendizagem, tudo foi uma aprendizagem.

Atualmente, quando inicia seu trabalho com um grupo de alunos, a primeira coisa que faz é estabelecer com eles um diálogo que se inicia com saber seus nomes completos, não apenas o primeiro, justamente “porque entende que o nome da pessoa tem uma história, um sonho, o sonho do pai, o sonho da mãe, por ser uma semente que deu certo”. Dessa forma, utiliza a primeira e a segunda aula para conversarem um pouco, buscando que o aluno lhe diga: “quem sou eu, de onde eu vim, para onde eu vou, o que eu faço, por que eu escolhi História, por que eu escolhi Geografia, por que eu faço

Pedagogia, por que eu faço Letras, Biologia”. Considera esse tempo importante por ter alunos de vários cursos e porque, dessa forma, as primeiras conversas já acontecem com um respeitando o ponto de vista do outro. Utiliza como referência uma frase de Voltaire, que diz: “eu posso não concordar com as suas ideias, mas defenderei até a morte o direito de você dizê-las”. Nesse sentido, entende que estabelece uma base de confiança, o que é ilustrado pelo fato do aluno o procurar fora da sala de aula, ou ir à sua sala só para poder conversar sobre coisas que não são da aula, por exemplo, pedindo-lhe uma palestra para jovens. De um modo geral, recebe *feedbacks* de seus alunos, e a sala de aula acaba por se tornar uma experiência muito agradável em sua vida. Por “amar o que faz”, sente saudades de seus alunos e nas férias sente que está desejoso por retomar suas atividades com estes. Assim, ao narrar, nos conta:

Então assim, a primeira aula, a segunda aula é para a gente conversar um pouco. Quem sou eu, de onde eu vim, para onde eu vou, o que que eu faço, né? Por que que eu escolhi História, por que eu escolhi Geografia, por que eu faço Pedagogia, por que eu faço Letras, Biologia, porque tem alunos de vários cursos, né? Então assim, cada um... Eu utilizo muito uma coisa... Eu utilizo uma frase que eles atribuem a Voltaire que diz o seguinte: Voltaire disse assim: eu posso não concordar com as suas ideias, mas defenderei até a morte o direito de você dizê-las. Então, neste sentido, a gente já começa as primeiras conversas respeitando o modo de pensar do outro, sabe? E aí eles vão pela confiança.

Percebe que nas dinâmicas aplicadas e nas atividades que facilita, seus alunos ficam gostando muito mais uns dos outros, o convidam “para churrasco depois, para festinha, porque eles sentiram que valeu a pena, é que é gratificante”. Pretende que seus estudantes gostem uns dos outros, mesmo que não gostem dele, professor. Recordar-se de uma turma que quis fazer a aula num espaço aberto e arborizado da universidade e lhe pediu para que levasse a sanfona para tocar para a turma, o que ele fez. Como considera que o ser humano também é lúdico, que tem potencial para aprender, que precisa ter seu sentimento levado em conta, atua criando um clima cooperativo.

Também tem a impressão de ter se tornado uma espécie de referência, já que lida com estudantes que estão distantes da família, que encontram com o pai ou a mãe uma vez por mês ou menos e que, como ser humano, deve

estar precisando de algo mais. Por meio de tais relações, entende que vai construindo amizades, fazendo amigos, tais como possui amigos que outrora foram seus alunos.

Em sua percepção, tal posicionamento cria um relacionamento muito interessante, exemplificado pelo fato de que nos dois últimos anos na universidade em que atua não precisou chamar atenção dos estudantes em sala de aula. Em seu cotidiano, dizer “vamos começar?” tem sido suficiente, mesmo tendo em média 66 estudantes. Também exemplifica com uma turma específica, que, na ocasião em que faltava apenas um mês para o término das aulas, parou de fazer chamada já que ninguém havia tido falta, porque, por meio da relação com o professor, o aluno conseguiu entender que era importante estar lá.

O informante considera-se intolerante a preconceitos, acreditando ter por obrigação não deixar prevalecer a “ditadura da brincadeira”.

Referindo-se a outras experiências vivenciadas como docente, descreve um evento específico que organizou com outro professor do departamento e que o espaço não comportou todos os interessados, ficando várias pessoas do lado de fora. Não entende este fato como mérito seu nem de seu colega, mas atribui o sucesso do evento ao fato da juventude contemporânea estar em busca de “algo mais”, para além de estudar para fazer prova.

Possui estudantes das mais diversas áreas do conhecimento, como por exemplo, História, Geografia, Biologia, Letras, Pedagogia e Direito. A partir disso, busca trabalhar com a diversidade tentando olhar, discutir as questões filosóficas a partir do horizonte de compreensão do educando, ou seja, a partir do olhar daquele futuro professor. Exemplificando mais detalhadamente, num grupo de Direito, trabalha a Filosofia mais para o campo da Lógica, Lógica crítica, Filosofia jurídica, com a finalidade de despertar o interesse do aluno no que a Filosofia pode contribuir no campo do Direito, como utilizar a Filosofia e a Lógica, por exemplo, como Advogado, como juiz, como Promotor. Quando trabalha com um grupo de futuros Geólogos ou Geógrafos, procura trabalhar o olhar para onde olha o Geógrafo, discutindo Milton Santos, a Ecopedagogia, os problemas da natureza, os cuidados com o planeta, por exemplo. Se estiver trabalhando com um grupo de Psicólogos, irá trabalhar a partir da visão da Psicologia.

Trabalha de forma a auxiliar seus estudantes de modo a se apropriarem apenas daquilo que lhes faça sentido, que gostem. Não quer que aceitem só porque está sendo transmitido por ele, enquanto professor. Pretende que seus educandos aproveitem o que é bom daquilo que está sendo transmitido.

No que diz respeito à linha teórica de trabalho, utiliza Paulo Freire como referencial. Ao longo de sua narrativa, o informante refere-se inúmeras vezes a tal autor, o que é facilitado pelo fato de sua disciplina ser Filosofia e, por conta disso, possibilitar maiores reflexões e o incentivo de reposicionamento de ações práticas por meio de referências teóricas e processos reflexivos. Ressalta a importância em se trabalhar nesta perspectiva tanto com os futuros professores quanto com os educadores já formados. Em sua perspectiva de referência teórica, exemplifica como Paulo Freire enfatizou a importância em se gostar das pessoas, acrescentando que de nada adianta pretender ser educador se não gostar de pessoas. Na mesma linha de raciocínio, aponta a importância de se conviver com as pessoas sem virar as costas e sair falando mal delas.

Em suas experiências, percebe que a cada ano melhora um pouco, porque sempre existem coisas que já fez e não faz mais e outras que faz, porque “tem coisa que funciona numa turma e não funciona na outra”. Dessa forma, está sempre se avaliando para melhorar. Afirma ter compreendido que:

(...)o aluno, não gosta do professor que cresce barriga, que usa sempre os mesmos métodos para dar aula. Embora eu não posso falar que a barriga cresceu, eu não uso os mesmos métodos, sabe? Não uso os mesmos textos, às vezes acontece de eu não usar nenhum texto que eu usei o ano passado. Por não precisar deles, eu consigo envolver os alunos sem ficar lendo (...) mas puxando para a discussão.

Atualmente Paulo trabalha no Departamento de Educação com a Filosofia e entende que devido à sua trajetória com esta área de conhecimento acabou por se apaixonar pela Educação. Também participa de reuniões do MEC, INEP avaliando questões dos ENEMs, orienta trabalhos na área da pedagogia gramsciana e educação personalizada e comunitária, assuntos pelos quais se interessa desde os tempos do seminário.

De um modo geral, percebe que por meio dos processos educacionais foi se transformando e atualmente entende que é graças ao fato de ter

ultrapassado tantas barreiras, ter recebido contribuição do processo educacional que pode contribuir com tal processo.

Percebe como grande desafio seu e dos demais professores, a necessidade em despertar no aluno o desejo dele de aprender, de estudar. Citando um santo medieval, enfatiza que “aquele que não tem desejo, deve ter ao menos o desejo de desejar”. Apesar de entender como desafio, percebe que tem tido sucesso neste âmbito.

Ainda no que concerne à temática dos desafios enfrentados, recorda de alguns pessoais, de sua própria história que foram superados. Como exemplo, fala sobre sua dificuldade em Matemática, que atualmente entende que não era devido a alguma dificuldade neurológica e sim tinha relação com o professor de Matemática, pois tinha medo do professor, que era muito rígido. Então, sua via de estratégia de trabalho, de desafios, percorre esse trilhamento, buscando trabalhar com aluno e perceber seu interesse na sala de aula, na matéria, no que estuda e em suas mais variadas possibilidades de participação.

Perseverar a paciência também é visto por ele como espécie de desafio aos docentes contemporâneos. Em sua opinião, o professor pode tudo, menos perder a paciência. Concebe que se for para perder a paciência é melhor deixar de ser professor, o que faz com que o aluno perca o interesse pelo conteúdo e cria um clima de impedimento. Entende a própria paciência como algo construído, aos poucos. Percebe que, muitas vezes, o aluno está tentando testá-lo, o que justifica não se irritar com ele. Menciona, ainda, uma pesquisa realizada no Brasil, que aponta para o elevado número de educadores que estão tomando remédios antidepressivos por conta do sofrimento associado à profissão e ao elevado índice de adoecimentos, principalmente na rede pública, com o pessoal do ensino médio e do ensino fundamental.

Como estratégia também adotou que sua aula deve ser dividida em três partes: sendo que na primeira esclarece qual texto será discutido, na segunda, informa que os estudantes irão assistir o curta-metragem, informando o título e o assunto, bem como que posteriormente eles irão “amarrar” a temática do filme com o conteúdo. Acredita que deixando assim no ar, desperta a curiosidade para algo que possivelmente acontecerá no final, o que tem funcionado muito, porque tende a despertar a curiosidade e fazer com que o educando se interesse.

Outra estratégia adotada é a de que sua aula é aberta, na qual busca retorno dos alunos, não entendendo que tenha que falar o tempo todo, tendo a impressão de que sua postura também passa pela afetividade. Paulo utiliza dinâmicas, nas quais o aluno se expressa, se posiciona e torna evidente a impossibilidade de desrespeito, construindo um ambiente no qual todos possam ser escutados e respeitados.

Ainda no que concerne às pessoas que lhe foram significativas, aponta várias pessoas importantes em sua trajetória de formação, destacando aqueles que o marcaram positivamente. Como primeiro exemplo, menciona um sacerdote, professor de francês e português que o ajudou muito. Também menciona um professor que atualmente é seu amigo, o professor José Romão, grande professor da Educação, da Federal de Juiz de Fora e da Uninove em São Paulo. Além destes, também menciona um professor que morreu o ano passado. Trata-se de Mário Roberto Zagari, da Universidade Federal de Juiz de Fora. Na ocasião em que fora seu professor de literatura, dava aula com tanta intensidade, que ele entrava em questões dos indígenas, poemas, e se emocionava, fazendo emocionar também seus estudantes. Em sua opinião, após completar setenta anos esse professor se aposentou, porque fora jubilado da universidade, começou a beber e morreu, justamente porque “não aguentou viver fora da universidade, como se fosse de paixão”.

No que se refere àqueles que o marcaram negativamente, entende que já absorveu. Menciona um professor de francês que chamou sua atenção de forma inadequada em público. Apesar de já ser adulto na ocasião, internamente este fato lhe causou muito mal. Entende como marcas da vida de coisas que não deve fazer com seus alunos, o que enfatiza dizendo ser incapaz de chamar atenção de um aluno na sala.

Apesar de daqui a dez anos já ter possibilidade de se aposentar, está avaliando se é isso que quer ou se pretende ficar ainda mais dez ou vinte anos. Tem consciência do quanto a universidade absorve as pessoas, exemplificando que chega a sua sala pela manhã e não tem hora para sair, ficando absorvido e sem tempo até para os exercícios físicos. Acrescenta que pela natureza deste trabalho, quem com ele se envolve pode perder parte do contato com a família, “isso aqui é uma cachaça excelente!”, referindo-se ao fato do trabalho ser muito envolvente, absorver muito. “Aqui você não para, não fica parado aqui. É raro eu ficar sozinho. Tem telefone, é um e-mail e tal. Mas a gente tem que

repensar isso, fazer horário”. Apesar de muito ocupado, enfatiza o lado positivo, que consiste numa espécie de fruto colhido pelo trabalho, já que nele se pode produzir, escrever, lançar livro. Comenta que além de seu livro que acabou de ser lançado, está lançando outro com três professores de três universidades. Enfatiza que o que realiza é com grande prazer, que repercute em saúde. Exemplifica com o sonho que havia tido naquela noite, que segundo ele é o sonho que mais gosta de sonhar: “essa noite eu sonhei que eu estava voando, e não tinha nenhum obstáculo, não tinha fio de alta tensão, não tinha nada. E eu voava livremente, sabe?”

Considera que sua utopia no sentido do que ainda está por vir, é continuar se realizando como ser humano, como professor, mais ainda daqui para a frente, por considerar que a experiência possibilita isso. Pretende contribuir para que o aluno descubra que ele possa aprender e ter autonomia, porque tem a impressão que os professores não podem contribuir para a “não autonomia” das pessoas. Pretende lutar para que os alunos percebam que há necessidade de se construir autonomia. Entende que professor é aquele que está ao lado, que está junto, que contribui. Por entender a importância do professor como facilitador, entende que ensinando pode aprender.

Em relação ao próprio desenvolvimento profissional, acrescenta que em sua concepção, não nasceu para voar baixo. Entende que “nascemos para voar alto, nascemos para ser águia. Águia, no bom sentido porque águia também é predador”. Mas esclarece e enfatiza que nós nascemos para grandes coisas, grandes realizações. Fazendo uma reavaliação geral, sintetiza que:

(...)na verdade eu acabei passando pela Filosofia e me apaixonando pela Educação. Na experiência de ser professor, hoje eu respiro Educação, a Educação num sentido mais amplo do termo, por estar trabalhando num departamento de Educação(...).

Atualmente ministra, nas licenciaturas, as disciplinas: Filosofia, Educação e Realidade Brasileira, além de Filosofia da Educação, para os mais variados cursos de licenciaturas da universidade federal em que leciona. Em termos de perspectivas futuras, o informante está se preparando para o pós-doutorado em 2014, na Suíça. Pretende realizar uma pesquisa a respeito dos

dois anos de presença de Paulo Freire no Conselho Mundial das igrejas nesse país.

3.2 Reconstrução da narrativa de Maria

Maria inicia sua narrativa a respeito de sua trajetória de formação, resgatando como lembrança mais remota as brincadeiras de ensinar, na infância, por volta dos oito anos de idade. Como sua irmã era professora, interessava-se em brincar de ensinar crianças que moravam no sítio e não frequentavam escola, por falta de acesso. À medida que ia aprendendo em sua escola, ia ensinando.

Relembrando sua época de estudante, recorda-se de que durante a transição do curso primário para o curso secundário existia o então chamado exame de admissão, no qual se realizava prova de Português, Matemática, Conhecimentos Gerais, História, Geografia. Sua opção acabou sendo o então denominado “Curso Normal”, que aponta como o início de sua trajetória de formação docente.

Percebe como influência na sua opção pelo magistério, além da irmã ser professora, o fato de valorizar a convivência com o ser humano: “adoro aquilo que se refere ao contato com o humano”. Acredita que se não tivesse caminhado para o campo da Educação provavelmente estaria num outro campo, como por exemplo, o Direito: “pela beleza do contraditório dentro do campo do Direito”.

Maria iniciou sua carreira docente no curso de magistério, no nível médio. Realizou sua graduação em Pedagogia, com especialização na área de Administração Escolar, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ubá/MG. Posteriormente tornou-se especialista em Fundamentos da Educação pela Universidade Federal de Viçosa (UFV). Seu mestrado foi em Extensão Rural, na mesma instituição e o doutorado na área de Filosofia, na Universidade de São Paulo (USP).

Assim que terminou o “Curso Normal”, na década de setenta, já começou a atuar no ensino, que tinha passado a ser denominado ensino de primeiro grau. Iniciou atuando de primeira a quarta série, como professor

contratado. Neste interim foi fazer graduação em Pedagogia, com Especialização na área de Administração Escolar.

A área de administração escolar era uma área que “detestava”, porque entende que a Administração funciona como uma espécie de “camisa de força”, priorizando o lado da instituição e não pensando no âmbito dos recursos humanos e das pessoas. Durante esse período, transitou não só de primeira a quarta série, mas também de quinta a oitava, substituindo sua irmã. Nas ocasiões em que ela precisava se afastar, ministrou aulas de português por diversas vezes. A escola atribuiu as aulas a ela por entender que como “estava dentro de casa” com a titular das aulas, qualquer eventualidade ou dúvida poderia resolver com a irmã.

Posteriormente começou a atuar como professor do magistério, no âmbito de ensino médio, ocasião na qual trabalhou com a Filosofia da Educação, com, Fundamentos I, depois Fundamentos II, Filosofia, Sociologia e História da Educação. Considera ter sido neste período que se “apaixonou” pela Filosofia da Educação.

No que se refere à sua formação no ensino superior, relata que na época percebia que o que estava sendo ensinado era o suficiente para atender às necessidades formativas. No entanto, gradualmente, ao ingressar na carreira, foi constatando que: “À medida que eu fui trabalhando na prática eu fui vendo que a coisa não funciona. Porque na verdade ela não te dá instrumento nenhum”.

Prosseguindo neste tema, exemplifica que pouco tempo depois da formatura, na ocasião em que fora trabalhar no ensino superior substituindo uma professora, acabou por perceber que os conteúdos dos quais havia se apropriado na graduação não eram suficientes para assegurar as necessidades profissionais; pois enquanto trabalhava essa disciplina algumas questões se fizeram muito presentes neste sentido, possibilitando reflexão sobre conteúdo e ensino. Esse fato lhe possibilitou perceber que na graduação se aprende o conteúdo e o que os filósofos pensavam sobre a Educação, de uma forma descontextualizada, mas que não representa nada a não ser conhecimento, de cultura geral. Acrescenta apontando que a proposta da Filosofia da Educação na formação de professores, pretende proporcionar aos futuros docentes “um movimento de atitude de interrogação sobre o próprio fazer”. Ter trabalhado e

se aprofundado teoricamente nesta disciplina ampliou suas perspectivas a este respeito.

Como atuava no magistério somente no turno noturno, seu tempo estava ficando ocioso. Foi então que começou a trabalhar também na EMATER (Empresa de Assistência Técnica e Inspeção de Minas Gerais), em que atuou durante dez anos, na secretaria, na área técnica de pessoal, conciliando o emprego com as atividades do magistério.

Percebe como evento significativo em sua trajetória o momento em que a faculdade em que se formou lhe convidou para dar aula. Trabalhou nesta e na EMATER, concomitantemente. Ministrou aulas para o curso de Pedagogia desta instituição durante dois anos, o que considera uma “experiência extremamente interessante, uma experiência extremamente satisfatória”, principalmente porque na primeira turma em que atuou, tinha em sala de aula, fazendo complementação pedagógica, seus ex-professores, agora na condição de seus alunos. Além deles, estava também a diretora da escola que trabalhava na época. Segundo conta, caso não tivesse tido muita ousadia e muita coragem, provavelmente “teria ido embora para casa e não teria botado os pés na sala de aula mais”. A respeito de ter se surpreendido com a presença deles ao adentrar na sala de aula, descreve: “Quando vi eles ali sentados na sala de aula eles me falaram: estamos aqui para fazer a sua disciplina”.

Embora seu trabalho na EMATER não tivesse relação direta com a Pedagogia, quando ia para o campo com os funcionários, ficava discutindo temáticas da Educação, por exemplo, comentando e refletindo a respeito da maneira do técnico se relacionar com o agricultor. Em sua atuação nesta organização, durante o Governo do Newton Cardoso, juntamente com outros colaboradores, decretou greve à revelia da diretoria do sindicato. Nesta ocasião, mudou-se para Belo Horizonte para comandar a greve e após o término desta, conseguiram recursos financeiros para rediscutir a empresa, por meio do qual elaboraram um estudo. Segundo conta, na ocasião em que o estudo fora concluído a empresa o “engavetou” e sua carta de demissão chegou e os demais colaboradores foram ameaçados de demissão caso tentassem apoiá-la. Apesar de todos estes episódios, descreve com orgulho seus vinte anos de sindicato e, coincidentemente, ao relatar este fato usava uma camisa que recebeu como homenagem a estes anos de luta.

Logo após sua demissão na EMATER, pensou em voltar a estudar. Como na região não tinha mestrado na área de Educação e naquela ocasião por motivos pessoais, não pretendia mudar, foi para a Extensão Rural. Como na época estava “completamente engajada” e “meio chateada” com as políticas públicas na área de extensão rural, sua ideia era fazer comparativo entre trabalhos de Organizações Não Governamentais (ONGs) e de trabalhos da extensão pública, o que “não vingou”. Durante a realização do mestrado, buscou as disciplinas da área de Educação, mas só encontrou Psicologia Social, que na verdade estudava um livro do Luria, do Vygotsky e do Leontiev, o que percebia como insuficiente.

Concluiu o mestrado e compreendeu que “a melhor maneira de formar é botando o traseiro na cadeira e estudando”. Foi nessa ocasião que começou a montar sua biblioteca, que embora já tivesse varias obras, passou a ter como área de concentração a Filosofia e a Filosofia da Educação. Considera ter sido a partir daí que virou “autodidata”. Desde então começou a frequentar as reuniões da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), conheceu pessoas que, na época, estavam fundando o Grupo Temático (GT) de Filosofia da Educação e começou a estudar fazendo contato com pessoas que eram da área de Filosofia. Estes fatos a motivaram na época a organizar o colóquio de Filosofia da Educação, em 1997. Durante quatro anos organizou estes colóquios na universidade em que atua. Durante esse período, por meio de relações pessoais, conseguiu trazer diversos profissionais importantes, “só gente fera”, “o que havia de ponta na área da Filosofia da Educação no Brasil”, entre eles, Severino, Japiassu, Esther Weissman, José Paulo Neto, Lílian do Vale, José Luiz Feliz. Sua pretensão inicial para este evento era que fosse promovido pelo departamento de Educação, embora na época a chefia do departamento considerasse que “Filosofia da Educação não dava lbope”. Foi então que precisou recorrer a outras instâncias fora do departamento, já que este não se mobilizou em contribuir com os colóquios. Somente após o departamento perceber o sucesso do evento, quis se envolver, mas aí fez questão de “fazer à revelia”, permanecendo independente do departamento.

Embora mencione que provavelmente retome este evento no próximo ano, pretende que este continue sendo realizado de modo independente do

departamento. Atribui suas divergências para com este à questão de concepção de Educação, concepção de práticas políticas diferenciadas.

Pelo fato de ter ficado um tempo estudando de modo independente e em razão do colóquio e das reuniões da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa (ANPED), acabou por estreitar a sua relação com a Lílian do Vale, estudiosa e orientanda de Cornélius Castoriadis. Foi para outro estado fazer disciplinas com ela, como ouvinte, para estudar tal autor. Nesses estudos, acabou por encontrar em Cornelius Castoriadis, uma série de explicações, justificativas e compreensões para uma série de fenômenos do campo da Educação. Justifica considerá-lo “extremamente interessante”, pelo fato de sua base de formação ser a Filosofia, mas por ele também ser Economista e Psicanalista. Então resolveu se aprofundar neste autor. Estudou muito de Castoriadis nas suas idas para o Rio de Janeiro, discutindo tradução, seu papel na Filosofia da Educação, obra e outras coisas relacionadas a ele, o que culminou por utilizá-lo em sua tese de doutorado.

Em sua trajetória de estudos com Castoriadis, descobriu muitas coisas, inclusive que “para entender a prática da Educação, é necessário se levar em conta que a atividade educativa é na verdade um enigma”. A partir destes estudos realizados de modo independente, para além de uma formação formal, no âmbito da graduação, por exemplo, passou a perceber de modo mais claro que era preciso uma formação teórica de base mais sólida e aprofundada, diferente daquela recebida na graduação. Por conta disso, trabalha atualmente a Filosofia na Universidade nesta perspectiva, por meio desta referência teórica mais reflexiva, o que segundo conta, “foi facilitado por Castoriadis e seus estudiosos, já que estes assumem a Filosofia não como apropriação de conhecimento já produzido, mas a Filosofia como reflexão, como interrogação sobre o próprio fazer humano”.

Considera que professor é aquele que ajuda as pessoas a aprender a aprender, aprender a descobrir, aprender a inventar e aprender a criar. Não é aquele que está preocupado que o aluno internalize o conteúdo para sair reproduzindo. Compreende de modo crítico a questão da repetição no campo da Educação e acrescenta que não pretende ver seu aluno apenas “repetindo”, mas atua buscando facilitar que ele se interrogue e pense com um pensamento singular.

Percebe que sua atuação se modificou com o decorrer dos anos. Aponta a Filosofia como um dos fatores que contribuíram para essa mudança de posicionamento, não por meio da encarnação da história dos filósofos, mas como elemento para auxiliar a reflexão e percepção da realidade contemporânea.

Como evento que exemplifica sua mudança de posicionamento ao longo dos anos, menciona o início de sua carreira no ensino superior, ocasião em que atuou substituindo uma professora e precisava dar suas aulas a partir do material desenvolvido por ela. Compreende que se fosse hoje, “teria chutado o pau da barraca”, e dado aula do que realmente queria. Entende que se trata de algo relacionado à autonomia e que naquela época achava que quando as instituições deliberavam algo, tinha que cumprir. “Hoje não penso mais isso, mas cada um tem que pensar por si e decidir o que faz”.

No que se refere especificamente à autonomia entende que por viver numa sociedade heterônoma, “todo mundo na verdade é pau mandado. Até porque todos fomos educados nessa sociedade e internalizamos tudo isso. Por conta disso, valoriza a busca por ações mais coerentes, mais justas”.

Em seu modo de atuação, pretende realizar uma espécie de ruptura, na crosta de cristalização desenvolvida pelos sujeitos ao longo de sua vida escolar. Para tanto, exemplifica brincar com seus alunos que “se conseguir furar um monte de burquinho nessa crosta que é a socialização que tiveram, ficará satisfeito, pois quem sabe um dia eles mesmos se façam outros”. Compreende este fato como um exercício de liberdade também deles, valorizando a importância de desenvolverem noção da responsabilidade que é cuidar e educar filhos dos outros. “Eu não estou tratando de uma máquina que eu posso encostar, manipular, estragar, jogar fora ou tentar consertar, eu estou tratando do ser humano e dependendo do que eu faço eu marco para o resto da vida, positiva ou negativamente”.

Acredita que o motivo principal de ter se tornado docente foi “contribuir com a própria formação da sociedade”. Acredita que a Educação é a única atividade social na qual se é “realmente responsável pelo tipo de indivíduo que existe na sociedade”. Por este fato, responsabiliza os cursos de formação de professores pela qualidade que temos na Educação brasileira, pela ênfase na dimensão cognitiva e pela falta de preocupação com a formação do sujeito.

Relata perceber o fato de atuar como formadora de professores, a princípio como algo que causa “um susto” em seus estudantes. Isto porque os estudantes costumam perceber os primeiros meses de aula com ele, como um “período de susto”, “porque as pessoas estão acostumadas a entrar para a sala de aula, o conteúdo ser apresentado e terem que memorizar para fazer prova e repetir o conteúdo para tirar nota”. Como com ele não procedem dessa forma, os alunos ficam assustados, ele enfrenta uma dificuldade que é o fato deles estarem com cerca de vinte anos e serem também “vinte anos de cristalização do que está instituído”.

Para atuar como professora formadora não recebeu formação específica. Bastou ser Pedagoga, com Especialização. Entende que o que aprendeu posteriormente se deve ao fato de ser autodidata.

Afirma não perceber diferença entre um professor formador e outro professor universitário, entendendo que se é professor, se é professor formador, professor reflexivo ou outra denominação se deve à “invenção da academia”. Considera também não haver distinção entre ser professor do ensino fundamental, do ensino médio e do ensino superior, conforme esclarece:

Não percebo diferença. Essas criações dessas categorias são uma bobagem da academia. Você é professor. Pronto, acabou. Entendeu? Esse trem de professor formador, professor reflexivo, professor... Isso é tudo invenção da academia. Entendeu? E aí para mim não há distinção entre ser professor do ensino fundamental, do ensino médio e do ensino superior. É tudo professor.

Maria não percebe como necessário ter uma formação específica para trabalhar com a formação de professores. No entanto, percebe que o conhecimento já produzido, precisa ser dominado pelo professor, especialmente na área que ele trabalha. Entende que pelo menos dois conhecimentos são básicos desde que não apropriados como produzidos, mas como interrogações, que são aqueles que envolvem política e Filosofia. Enfatiza que, na ausência destes, a Educação se torna um círculo vicioso, em que se repete para os outros o que já fora incorporado.

Especificamente em relação à forma de lidar com esses conhecimentos, esclarece que essa ideia da atitude de interrogação não é inerente ao ser humano, mas é um processo formativo, que envolve a atitude que precisa ser

construída pelo professor para que ele possa despertar nos seus alunos o desejo de consciência. Também acrescenta à compreensão e a prática do que se entende por política, que é a questão ética, que considera ter se tornado na sociedade contemporânea “um engodo, uma mentira. É o discurso da ética para se ter ações antiéticas”.

No que se refere ao manejo, conduta, didática, aponta que “didática é uma forma que você constrói para melhorar o seu fazer”, não implicando apenas na aplicação de técnicas específicas. Em si mesma, entende que a ética, seus manejos e posturas foram construídos a partir da própria estrutura da família, acrescentando que essa parte da formação que recebemos da família: “tem um peso, mas não pode ser internalizada como verdade absoluta, apesar de ser um ponto de referência básico”.

A respeito dos constructos teóricos e do embasamento que construiu ao longo de sua trajetória educacional, entende que “é uma mentira deslavada o que o povo da Educação diz; que há uma separação entre teoria e prática, isso não existe”. Percebe a ideia dessa separação como “mais velha do que o rascunho da bíblia porque essa ideia é platônica”.

Critica então alguns estudiosos da área por conta de que a Educação historicamente vem teorizando esse modelo dicotômico. Ratificando tal dicotomia sem ter clareza no que faz, divulgando a separação entre teoria e prática. Compreende ser impossível existir tal separação, já que, segundo ele:

é a mesma coisa de você querer entender o sujeito hoje e querer explicar a complexidade do humano pegando só um processo! Eu não posso fazer isso. Mesmo porque, as ciências, as únicas coisas que elas me dão do humano, são os conhecimentos químicos, físicos e biológicos, os processos psíquicos elas não me dão, ela me dá uma possibilidade de entender por onde eu posso caminhar, mas ela não me dá a condição precisa da ciência.

Enfatiza, ainda, a importância da prudência e da necessidade em se cuidar para não se pretender transpor teorias de outras áreas para o campo do humano, já que nossos fenômenos são de outra natureza e por isso não podem ser determinados, não são controlados. Dessa forma, enfatiza a impossibilidade de separação entre teoria e prática, pelo fato das duas estarem imbricadas.

Prosseguindo seu discurso a respeito da teoria e prática, considerando as influências teóricas de seus estudos, aponta que:

A teoria é fundamental para que eu possa entender e possa compreender as coisas, não no campo da Educação para ser aplicado, porque à medida que eu tenho que aplicar qualquer teoria no campo da Educação eu estou tratando do aluno como objeto. A prática precisa ser revigorada pela teoria e ao mesmo tempo constituir ponto de partida aonde se consiga identificar novos objetos de interrogação para a fundamentação teórica. E eu entendo que essa é a obrigação.

Ainda no que se refere ao que é importante no âmbito da formação de professores, relata a necessidade em se movimentar buscando formar um profissional crítico. No entanto, compreende que isto só será procedente se houver atitude de interrogação, pois do contrário só haveria “internalização de conteúdo que produzido por outro, faria com que o formando se tornasse um mero repetidor”, o que não implicaria em atitudes transformadoras, conforme explicitado em sua narração:

Acredito duas coisas: Primeiro que o conhecimento já produzido, precisa do professor dominá-lo. E especialmente da área que ele trabalha. Mas eu entendo que pelo menos dois conhecimentos são básicos desde que não apropriados como o produzido, mas como interrogação, que é a questão da política, e a questão da Filosofia. Se não tiver isso, a Educação se torna um círculo vicioso, em que você repete para os outros aquilo que você já incorporou.

Percebe como seus principais desafios os seus relacionamentos no departamento, nomeando-os como “extremamente conflituosos”:

O inferno é o outro, porque a única coisa que me iguala ao outro é a participação política que já não existe. Então o outro, ele é diferente de mim. E o problema é que tanto um como o outro está querendo afirmar posições, querendo se defender daquilo que a gente pensa que é o correto. Eu pelo menos penso dessa maneira, mas o problema é que não só o pensar desse jeito, mas, inclusive, por andar chutando o pau da barraca aí e fazer aquilo que eu penso que é correto e justo, isso infringe um certo desassossego nas pessoas que convivem comigo.

Exemplifica como um dos conflitos vivenciados no departamento, a ocasião em que a universidade criou o curso de Educação Infantil num outro

departamento, que não o de Educação. Na época, seus colegas de departamento aceitaram tranquilamente o fato, ao contrário dela. “Eu não só na época sai brigando, aqui dentro e na Administração e para todo quanto lado, como escrevi um artigo sobre usando os documentos da universidade e quiseram me processar porque o título do artigo era ‘A irresponsabilidade da Universidade na formação de professores da Educação Infantil’”, que foi aprovado e apresentado num congresso. Explica que a então chefe do departamento lhe processou por estar difamando a instituição, o que fez com que abrissem uma comissão de inquérito contra ela. Nada foi apurado porque estava tudo documentado na universidade. Nesta ocasião, apenas uma colega do departamento a apoiou.

Afirma que “briga aqui e em qualquer lugar” quando é preciso, embora atualmente na universidade em que atua não brigue mais, apenas dá “bom dia e boa tarde, porque eu quero fazer o meu trabalho, já estou em final de carreira, acho que ainda tenho muito a contribuir com os alunos em processo de formação, vou continuar dando aula, vou continuar fazendo pesquisa, não quero nada administrativo, mas agora não quero envolvimento, não quero saber para onde que vai o futuro deste departamento, porque ele não tem nada, ele não tem projeto. Simplesmente está na mesma lógica, que eu faço a crítica à lógica do MEC que é a lógica das metas, das metas competitivas. E é a única lógica que eu penso que não tem nada a ver com a Educação”.

Também percebe como desafio a questão dos índices de reprovação dos alunos, a discrepância entre o que se espera por meio de metas e o que de fato se obtêm na realidade. Afirma que “eu não espero nada do meu aluno. A ideia da universidade ter aderido ao Reuni e ter dinheiro para tocar um monte de obra aí, tá vinculado à ideia da aprovação, em dados estatísticos. Entendeu?”

Percebe de modo claro que não vai entrar nisso, porque é contraditório à postura, de sua responsabilidade. Enfatiza que na Educação se trabalha com o sujeito, destacando o quanto este processo é para a vida inteira, sendo impossibilitado de ser mensurado por prova, resultado ou índices de aprovação. Exemplifica o diferencial da área de atuação comparando com experimentos com feijões, nos quais você estabelece um período, coleta os dados e faz a pesquisa.

Embora não simpatize com a lógica estatística do MEC, entende que os critérios de avaliação são importantes e não devem estar condicionados às metas impostas pelo mesmo. Exemplifica comentando a situação em que reprovou cerca de oitenta por cento da turma, “porque eles achavam que aqui fosse festa. Ah, é festa? Vai para festa. Então vamos para festa! Mas vai tomar pau na disciplina! Vai matar aula, vai ter pau de falta ué”. Acrescenta que sua preocupação é muito maior que compromissos imediatistas, esclarecendo o quanto se importa com a sociedade, com o tipo de profissional se dirigirá ao mercado, que irá atender os filhos das pessoas.

Critica o fato de que alguns estudiosos pensem que é possível melhorar a Educação aplicando teoria. Atribui a este fato a Educação estar neste processo de falência, há tempos e entende que estas são críticas importantes e que, portanto, devem ser realizadas.

Ao fazer críticas sobre a Educação, comenta o quanto o curso de Pedagogia historicamente nasceu frágil, se fez frágil, mencionando os movimentos inclusive dentro do conselho de Educação para fechar o curso. Entende que isto se deve ao fato de ser um curso que não tem identidade. E acrescenta que do jeito que está atualmente, está se tornando pior ainda porque antes o aluno tinha uma carga horária de três mil horas para sair, para se formar para supervisor, para professor, para formar para administrador. Cada um era quase três mil horas, e agora o aluno com três mil e duzentas horas ele é supervisor, administrador, professor de educação infantil e professor de séries iniciais. Ou seja, de nove mil caiu para três mil e “agora foram todos para o mesmo balde”.

Reavaliando suas expectativas iniciais no seu ingresso no campo da Educação, entende que encontrou na Educação “possibilidades de construção”. Em relação às tais possibilidades de construção, percebe que se intervir na rigidez, fazendo uma espécie de ruptura no processo educacional pelo qual muitos de seus estudantes foram educados, já terá uma realização significativa:

(...)Eu quero conseguir, se eles quiserem porque é um exercício de liberdade também deles, que eles tenham noção da responsabilidade que se é cuidar e educar filhos dos outros. Porque eu não estou tratando de uma máquina que eu posso encostar, manipular, estragar, jogar fora ou tentar consertar, eu

estou tratando do ser humano e dependendo do que eu faço eu marco para o resto da vida, positiva ou negativamente.

No que se refere à sintonia do que buscava em termos de satisfação e de contato humano, considera ter encontrado, exemplificando que sua “sala de aula é a coisa que me dá o maior pique. Eu detesto corrigir prova, mas a sala de aula eu adoro. Tenho a maior paixão por isso”. Acrescentando a respeito de sua satisfação com a carreira escolhida: “eu hoje trabalho por prazer, adoro dar aula, adoro pesquisa, eu faço pesquisa por prazer”.

Atualmente, Maria atua nas disciplinas de Ética e Filosofia da Educação para estudantes de Biologia, Matemática, Física e outros cursos, numa universidade federal de Minas Gerais. Em termos de perspectivas futuras, afirma não conseguir se ver fora do campo da Educação, acrescentando já possuir tempo para aposentar, mas continua “agarrada nesse trem, não saio daqui de jeito nenhum”.

4 ANÁLISE DAS NARRATIVAS

4.1 Revisitando as narrativas: relações entre as histórias narradas e a literatura científica

Como mencionamos na metodologia, no processo de análise das narrativas a que propomos apresentar, consideramos fundamentados na abordagem etnossociológica de Bertaux (2010) quatro dimensões: a histórica, a psíquica, a discursiva e a semântica. Essas se apresentam como constituintes do processo de construção das narrativas pelos entrevistados, nas relações que estabelecem com as experiências configuradas no espaço-tempo de suas trajetórias de formação, experiências essas revigoradas de significação e sentido. Assim, buscaremos destacar o posicionamento dos sujeitos participantes ao descreverem seus contextos históricos de atuação, no âmbito de sua formação, atribuindo o *status* de legitimidade e veracidade aos fatos narrados.

Na análise, preocupamo-nos em resgatar as questões iniciais que orientaram a construção de nossos objetivos, para refleti-las no âmbito do contexto discursivo dos entrevistados. Assim, nossas questões principais consistiram em compreender: Como os professores de licenciatura, em suas trajetórias de formação se tornaram docentes? Quais os caminhos percorridos, experiências vivenciadas e saberes construídos contribuíram para sua formação como docente? De que forma estes saberes repercutem em suas práticas de ensino como professores formadores e quais os desafios enfrentados no exercício profissional?

Considerando as aproximações temporais e semânticas existentes entre os conteúdos discursivos das histórias narradas, buscamos organizá-los em três grandes eixos temáticos. O primeiro, denominado “Experiências educativas antecedentes”. O segundo como “A construção da docência” e o terceiro como “Caminhos e desafios do professor formador”.

No primeiro eixo, como a própria denominação sugere, buscamos nas experiências mais remotas das trajetórias destes sujeitos encontrar elementos que possam de alguma forma, estar em consonância com a busca pela docência, bem como a permanência e satisfação com a carreira docente. No segundo eixo são elucidados aspectos relacionados à formação e ao

investimento profissional na docência, as experiências significativas no exercício da docência e na construção de seus respectivos saberes. Neste eixo também discutimos as figuras de referência na trajetória de formação, ou seja, as pessoas que foram significativas e que impactaram os percursos de nossos sujeitos, considerando as mais variadas influências de pessoas que ocuparam um posicionamento simbólico em suas trajetórias. No último eixo, analisamos os aspectos concernentes ao ser docente formador e todas as especificidades aí implicadas. Analisamos, também, nas trajetórias rememoradas pelos narradores, aspectos referentes às motivações, desafios e estratégias de enfrentamento adotadas pelos entrevistados.

4.2: Experiências educativas antecedentes à docência

Há muitos autores contemporâneos que pesquisam a respeito da formação de professores (MIZUKAMI; 2002; SACRISTÁN,2005;IMBERNÓN, 2009;NÓVOA, 2010) que comungam da importância de se reconhecer a dimensão subjetiva na constituição do ser professor, enfatizando também, na trajetória profissional, elementos relacionados à história pessoal, a aprendizagens, aquisições e transformações. Para tais autores, as atuações e os investimentos pelos professores na própria formação se devem à articulação de fatos configurados também em suas histórias de vida, relacionados aos seus contextos socioeducativos e econômicos, bem como aos seus recursos afetivos mobilizados pelos entrevistados nas relações interpessoais. Conforme persiste Nóvoa (2010), os professores são pessoas que possuem missões profissionais para as quais precisam se preparar, embora tais missões e preparações não se dissociem de suas condições pessoais e subjetivas.

Descrevendo suas experiências no campo da educação, ambos os entrevistados se reportaram espontaneamente à infância, apontando nesta etapa formativa de seu desenvolvimento, o início de sua trajetória educacional. Paulo percebe sua relação com a Educação como antiga e constituinte da própria história pessoal, associada às dificuldades da infância e sua posterior passagem pelo seminário como uma experiência marcante para a formação.

Nada na minha vida do ponto de vista educacional foi fácil (...) nasci na roça, perdi o pai aos nove anos (...) Eu tenho a

impressão que ela é bem antiga essa minha relação com a Educação. Então eu já fui aprendendo a lidar então com esse processo educacional já desde muito jovem. Depois de dez anos no seminário, eu aprendi e descobri o gosto pela leitura, pelos estudos, né? (...) E aí descobri a Educação de repente, nesse meio essa coisa do serviço. Eu acho que a Educação é o colocar-se a serviço da cidadania.

Por meio de um investimento socioafetivo e educativo foi possível verificar em Paulo que o seu interesse pela docência foi se configurando gradativamente. Na infância, as dificuldades de frequentar a escola, pelo fato de ter “vivido na roça, no interior de Minas Gerais”, implica em que nomeie esse período como uma “trajetória educacional inicial muito difícil”. Ter perdido o pai aos nove anos de idade complementa parte da dificuldade que relata ter passado neste período. Na adolescência, sua passagem pelo seminário veio a representar a busca da realização de uma “vocação”. No entanto, de acordo com seu relato, foi: “(...) aí eu me vi dentro da Educação, eu me senti escolhido. Sabe, pela Educação, e... Vi que aquele era o meu caminho”.

Pelo fato deste sujeito ter conseguido fazer das suas dificuldades uma mola propulsora ao próprio desenvolvimento pessoal e profissional, ao relatar tais fatos não se vitimiza, nem lamenta as adversidades que experenciou na infância. Ao contrário, discursa apontando que as referidas dificuldades o motivaram a se envolver em ações educativas, a trabalhar no seminário com pessoas oprimidas e com dificuldades significativas. Com seu discurso humilde e perspicaz, também consegue relacionar seu apreço por estudos e leituras a partir de referências de pessoas significativas com as quais conviveu no seminário, como por exemplo, alguns padres que o marcaram positivamente enquanto professores, com destaque para o professor de português. Para ilustrar, recorremos a uma fala sua, dirigida a tal padre, em que dizia: “se o senhor quiser que eu vou eu vou, né?”, a qual o referido padre respondia: “meu filho, não é se você quiser que eu vou eu vou, é se o senhor quiser que eu vá”. Essas experiências vivenciadas potencializaram sua inserção futura na docência e sensibilizaram-no para a importância da educação como instrumento de transformação humana:

A minha relação com a Educação ao longo da minha trajetória de vida foi permanente e foi por intermédio da Educação, dos processos educacionais, que eu fui me transformando, e eu diria hoje eu sou professor desta universidade graças a essas

possibilidades que eu tive de ultrapassar assim diversas barreiras, né? Recebi a contribuição do processo educacional e hoje estar contribuindo como professor.

Um aspecto importante a ser observado na trajetória de formação de Paulo é que, embora inicialmente não tenha relatado ter pretensão à docência em fases mais remotas de sua vida, parece ter identificado, precocemente em si mesmo, uma forte inclinação a ajudar as pessoas, a se envolver em projetos inclinados a promover uma educação mais justa e humana, que acabou por culminar em sua “vocação” e conseqüente ingresso no seminário : “(...) Primeiro porque eu fui seminarista e como seminarista, a gente trabalhava nas regiões, por exemplo, é... De pessoas muito oprimidas, né? Interiores e bairros pobres (...)”. Dessa forma, acabou por encontrar na vertente educacional uma forma de atender seu desejo em atuar com o ser humano, sem necessariamente seguir carreira no campo da religião.

As considerações apontadas por Paulo nos remetem à compreensão de que essa “vocação” deva ser pensada não apenas numa perspectiva pessoal articulada ao plano psicológico, mas também contextual e histórica. Estabelecendo um diálogo com a profissão docente, identificamos, em seu percurso histórico, que esta esteve tradicionalmente vinculada a uma vertente religiosa, de cunho filosófico humanístico.

Antes de ser exercido por leigos, o magistério esteve sob a responsabilidade dos religiosos, não sendo concebido como uma profissão, mas como um dom, uma aptidão. Houve então um longo percurso até o magistério ser estabelecido tal como se encontra nos dias atuais (NÓVOA, 2000)

As experiências vivenciadas por Maria não foram diferenciadas das de Paulo, no que diz respeito a infância como um marcador histórico de suas inserções significativas no campo da preocupação para com o ser humano menos favorecido. Rememorando os contextos lúdicos, Maria revigora as brincadeiras de escolinha, nas quais dava aulas inspirando-se em sua irmã mais velha, que já atuava na docência e de alguma forma parece ter lhe despertado o interesse pela docência:

Tinha uma irmã que já era professora e eu brincava de ensinar aqueles meninos do pessoal que morava no sítio e que não frequentavam escola, por falta de acesso. Então eu brincava de

ensinar para os meninos, o que eu ia aprendendo eu ia passando para os meninos, começou por aí.

Neste contexto podemos inferir que Maria desenvolveu o interesse em ser professora por um investimento lúdico-afetivo, iniciado por volta dos oito anos de idade, fase mais remota de sua trajetória de formação: “eu brincava de ensinar aqueles meninos”. Há indicativos sugestivos na análise dos fatos narrados de que seu interesse, bem como a gênese do aprendizado profissional da docência deste sujeito já começava a aflorar neste período. De acordo com Veinstein (1994), o vocacional tem estreita relação com o sentido que se encontra para a vida, com o que se pretende ser, sintetizando eventos, influências e perspectivas, algumas destas já traçadas antes do nascimento do sujeito.

No caso de Maria também faz-se importante destacar o percurso tradicional de seu contexto sócio-histórico, no qual comumente as mulheres cursavam o magistério.

Ressaltamos na trajetória desses docentes formadores o fato de que ambos demonstraram sensibilização e interesse pela docência já na infância, expressa por meio de um investimento educacional na formação de pessoas em condições sociais menos privilegiadas. Paulo se reporta à sua condição social desfavorável, situação que o mobilizou a envolver-se com a educação, enquanto Maria evidencia seu primeiro envolvimento nas atividades de ensino com meninos humildes, que moravam na zona rural, transmitindo a eles o conhecimento que havia adquirido até então, num movimento de compartilhamento. Para Bohoslavsky (1982), a escolha profissional é multi e sobredeterminada, já que é influenciada pelas contradições sociais, por demandas pessoais ou mesmo por sugestões ou apelos da família e da estrutura educacional. Dessa forma, percebemos raízes significativas nos processos de escolha profissional ou de reconhecimento vocacional na infância de nossos sujeitos.

De um modo geral, percebemos importante salientar neste eixo de análise, que ambos os sujeitos entrevistados apontam o início de seu processo de formação docente como anterior ao período da vida adulta, mais especificamente anterior à inserção em cursos de formação docente. Segundo Tardif (2010), a docência é configurada por diversos saberes, relacionados aos conhecimentos, habilidades, atitudes, acrescidos do “saber-fazer”, estando

implicados nos processos de socialização, com raízes no âmbito familiar e escolar, em contextos específicos de cunho social, realmente anteriores à formação universitária.

Também consideramos importante salientar que ambos os sujeitos tiveram trajetórias comuns ao contexto da época, no qual tradicionalmente as jovens mulheres frequentavam o curso Normal enquanto os jovens rapazes iam para os seminários.

Em uma pesquisa realizada com docentes do ensino superior e seu processo de formação, Silva (2011) compartilhando com Fernandes e Grillo (2001) constata que esse processo não envolve apenas a apropriação de teorias pedagógicas, mas também as experiências vivenciadas pelos docentes em suas trajetórias escolares como alunos. Os saberes são apropriados e construídos pelos sujeitos de modo gradativo e construtivo, provenientes de interações, relações e aprendizagens, num movimento constante, que envolve trajetória de formação e de vida.

Nesse sentido, destacamos a constante relação entre passado e presente na construção da identidade docente. Retratando essa articulação de tempo e contexto, Josso (2010) afirma que as experiências passadas culminam em atitudes, pensamentos e sentimentos do presente, num processo de crescimento do sujeito que o direciona para o futuro.

Nossos sujeitos apontaram diversas situações em que fatos remotos implicaram em experiências atuais e perspectivas de futuro, tais como: a valorização do ser humano, a preocupação em atuar de modo significativo e a habilitá-los para que sejam pessoas mais éticas, conscientes e reflexivas, a busca por uma formação teórica que lhes atenda e lhes capacite em seus propósitos, entre outros. Para ilustrar nosso raciocínio, retornamos à Peres (2007):

Os caminhos da formação docente, portanto, começam a ser traçados antes de emprendermos nossa formação formal e acadêmica, o que significa dizer que as experiências vividas são fundantes das relações futuras (PERES, 2006, p.54).

Dessa forma, compreendemos a importância de perceber o sujeito professor em sua complexidade, valorizando seu ciclo vital em âmbito pessoal

e profissional, de modo processual e construtivo, por meio do qual suas experiências interferem em suas escolhas futuras e atuações presentes.

4.3: A construção da docência

Ao longo deste eixo de análise buscamos dialogar com as narrativas de Paulo e Maria, reunindo e evidenciando fatos e contextos representativos de suas primeiras experiências enquanto professores, os espaços e ações que potencializaram essas vivências e os saberes constituídos no âmbito da formação. Compartilhamos da concepção de Mizukami *et al* (2002) quando estes autores afirmam que aprender a ser professor não é apenas efeito conclusivo de um aporte teórico, mas concerne a um processo de aprendizagem de situações práticas, inclusive as adversas, demandando uma prática reflexiva por parte do sujeito docente. Nesse sentido, Ferenc (2005) entende que aprender a ensinar implica na consideração de estratégias, conhecimentos, saberes e habilidades, passando pela formação teórica e experiencial. Assim, a seguir, demonstraremos como se estabeleceu a aprendizagem da docência, bem como se realizaram os investimentos formativos destes sujeitos.

4.3.1 Investimento na Formação

No que concerne ao investimento na formação, Paulo nos conta que, embora em meio a diversas dificuldades, traçou seu caminho formativo inicialmente “a duras penas”. Contudo, manteve sua persistência em seus estudos ao longo de seu percurso. Além das formações acadêmicas, estudou línguas, fez especializações no Brasil e no exterior. Apesar de ter necessitado conciliar mestrado e doutorado com distâncias geográficas e falta de apoio financeiro, além de vivências pessoais marcantes, mais especificamente com o nascimento dos filhos, manteve-se focado em suas pretensões em âmbito pessoal e profissional.

Maria, na tentativa de investir na área de Educação em conciliação com sua vida pessoal, permaneceu na mesma região geográfica de sua formação inicial, tentando unir suas expectativas formativas às possibilidades de formação oferecidas. Assim, realizou o mestrado em área diversa da

Educação, mas buscou matricular-se em disciplinas ligadas à área, entendendo que poderiam responder às suas indagações educacionais, mas “Para desgracia só tinha Psicologia Social, que na verdade estudava um livro do Luria, do Vygotsky e do Leontiev, e não tinha mais nada”. Por não ter encontrado respostas aos seus questionamentos, enveredou-se num movimento autodidata e investiu em uma biblioteca pessoal, com significativa dedicação. Também buscou contatos pessoais por meio das reuniões da ANPED, o que marcou significativamente sua construção formativa:

Comecei a frequentar as reuniões da ANPED, conheci gente na época que tava fundando o GT de Filosofia da Educação e comecei a estudar fazer contato com pessoas que eram da área de Filosofia.

Referindo-se às experiências do constituir-se professor, Paulo argumenta que se trata não apenas de uma etapa, mas de um processo, exemplificando com suas vivências e experiências neste âmbito:

(...)Nessa trajetória e passando pelo seminário, eu diria que a partir dali no seminário eu tive muitas oportunidades de estudar, inclusive peguei gosto por estudar, me tornei professor, fiz francês, italiano, estudei outras línguas e aí me tornei professor de italiano e tal então em seguida eu comecei a trabalhar, tive a oportunidade de trabalhar no Estado e nos Jesuítas (...).

O fato de ter sido seminarista, parece ter contribuído fortemente com seu investimento na carreira docente, já que sua vocação em auxiliar as pessoas e contribuir com pessoas humildes encontraram consonância no magistério. De acordo com Levenfus (2010, p.228), “vocação é o conjunto de chamados interiores que resultam da internalização de chamados do ambiente e da própria experiência”. Podemos destacar da fala de Paulo anteriormente citada, a importância do investimento em sua formação após a percepção da carreira docente como promissora a atender seus objetivos. Seu movimento por especializações no Brasil e no exterior e seu discurso esclarecedor do quanto existe necessidade de um preparo para se tornar professor demonstram seu engajamento e desenvolvimento na carreira docente. Paulo demonstra de forma bem clara em seu discurso o quanto percebe a trajetória de formação como algo contínuo e em constante construção, passível de impulsionar para o desenvolvimento da autonomia. Confirmando a necessidade de

comprometimento com a própria formação, Contreras (2002), argumenta que a busca por maior e mais ampla formação implica na possibilidade de se fortalecer enquanto sujeito, desenvolvendo maior capacidade para enfrentar novas situações, responsabilidades e integridades pessoais, ultrapassando apenas os limites da qualificação técnica.

Paulo, ao relembrar o início de sua formação em âmbito formal, destaca a influência de paradigmas e educadores que foram marcantes neste percurso:

Com a passagem pelos jesuítas e pelo seminário eu conheci, eu diria assim... Os paradigmas educacionais dos jesuítas. Apesar de muitas críticas eu conheci um pouco por dentro esses paradigmas hoje tô orientando uma aluna sobre a pedagogia gramsciana e a educação personalizada e comunitária. E depois nessa trajetória eu tive oportunidades de conhecer o Instituto Paulo Freire e meu doutorado foi em Paulo Freire, né? Eu estudei as cartas de Paulo Freire. Eu diria que essa é a parte mais interessante da minha vida acadêmica, foi aí que eu me descobri como educador mesmo, aí que eu descobri que vale a pena a gente trabalhar em prol de uma educação para libertar o ser humano, para um mundo melhor, né?

No que diz respeito à sua trajetória de formação, Maria se reporta inicialmente ao curso de magistério, apontando como esta escolha acabou por culminar na opção pela faculdade de Pedagogia:

Na época que eu fiz o primário para o segundo grau existia o chamado exame de admissão. Você tinha que fazer prova de Português, Matemática, Conhecimentos Gerais, História, Geografia, essa coisa toda e aí a minha opção acabou sendo o Curso Normal. Então vamos lá, a minha formação começou no antigo curso do magistério. Eu fiz no colégio, na época, no colégio estadual de Tocantins, depois que eu terminei aí eu fui fazer o curso de Pedagogia, eu fiz em Ubá, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ubá. Isso era tradicional na época(...).

Considerando o momento histórico cultural de Maria, realizar o então chamado Curso Normal fazia parte de uma certa tradição entre as jovens da época. De acordo com Ludke e Boing (2004), esses cursos souberam lidar muito bem com a questão teoria e prática, possibilitando formação técnica bem sucedida e impulsionando para a motivação em seguir carreira nesta área.

Sua opção pela Pedagogia e a confirmação de permanecer nesta área após o ingresso no ensino superior culminaram na busca por uma

especialização que não estava em consonância com seu desejo, embora posteriormente tenha encontrado sintonia na Filosofia da Educação, fato que deu impulso a seus estudos e pesquisas posteriores:

(...) E aí eu fiz Curso Normal e assim que eu terminei o meu curso normal, comecei a atuar de primeira a quarta série, como professor contratado. E aí nesse meio tempo eu busquei a minha graduação, já estava na área da Educação, eu me graduei em Pedagogia, com Especialização na área de Administração Escolar, que era uma coisa que eu detestava, porque eu entendo que a Administração tem funcionado como uma camisa de força, ela pensa o lado da instituição e não pensa o lado dos recursos humanos e das pessoas (...).

Na pós-graduação *stricto sensu*, Maria ingressou na área da Educação indiretamente, pois não havia oferta de cursos de mestrado em sua região, na área de Educação na época. Assim, ingressou num programa de outra área, buscando disciplinas que lhe possibilitassem trabalhar no campo educacional. No doutorado se aprofundou intensamente de modo a redirecionar seus estudos e a própria atuação:

E o que acabou acontecendo foi que logo em seguida eu pleiteiei, falei assim: agora eu vou voltar a estudar! Aí pleiteiei universidade. Como na região não tinha mestrado na área de Educação então eu fui para a Extensão Rural. Como eu estava completamente engajada e (...) meio chateada com as políticas públicas na área de extensão rural, a minha ideia era fazer comparativo entre trabalhos de ONG e de trabalhos da extensão pública, acabou que isso não vingou, eu mudei o rumo (...) e fui fazer o mestrado.

Pelo fato de não ter encontrado no mestrado o que realmente pretendia encontrar e que dissesse respeito à área educacional, Maria implicou-se num movimento autodidata e se engajou em estudos específicos da Filosofia da Educação, conforme mencionado em seu investimento formativo. Chamamos atenção neste momento para o aspecto solitário destes movimentos formativos, já que muitas vezes os sujeitos não encontram consonância entre suas indagações e as propostas teóricas que lhe são apresentadas teoricamente, o que acaba por implicar num significativo investimento pessoal em quem pretende prosseguir na busca reflexiva para suas indagações. Num movimento independente e um tanto que solitário, Maria envereda-se por um caminho no qual possa trilhar novas conquistas teóricas, independente de apoio ou parceria

de outros colegas da instituição em que trabalhava. Férenc (2005) também verificou em sua pesquisa com docentes de nível superior traços marcantes de trabalho solitário, no sentido de que muito do que seus sujeitos realizavam havia partido de um movimento independente e implicado em sensação de solidão e desamparo. Pimenta e Anastasiou (2010), ao destacarem o caráter solitário do docente de ensino superior, sugerem que muito do que realizam implica em processo autodidata, de acordo com as próprias necessidades ou conveniências. No entanto, estas mesmas autoras ressaltam que pelo fato dos professores possuírem identidade, autonomia, condições de elaborar, definir e reinterpretar o que realizam, também conseguem superar e criticar a realidade, buscando novas estratégias:

Aí que eu resolvi fazer: eu fechei o mestrado e resolvi que a melhor maneira de você se formar é botando o traseiro na cadeira e estudando. Ai eu comecei a montar minha biblioteca, eu já tinha algumas coisas, fechar minha biblioteca direito, na área de concentração que eu queria que era a área de Filosofia e de Filosofia da Educação. E foi a partir daí que eu virei autodidata (Maria).

A formação *stricto sensu* de Paulo é percebida por ele associada a dificuldades relacionadas ao fato de estudar e trabalhar concomitantemente, além do fato da distância geográfica do local de trabalho e de estudo:

(...)quando eu fiz o doutorado na USP eu estava trabalhando em Juiz de Fora em duas outras faculdades, né? E como você sabe, eram faculdades particulares e nas universidades federais você é liberado para fazer o seu doutorado, então os professores da UFV são liberados quatro anos para fazer o doutorado, aí você imagina a cena: o que é que é fazer o doutorado dando 35 aulas por semana (...).

Nossos sujeitos realizaram a pós-graduação *stricto sensu* enquanto já atuavam na docência do ensino superior, o que nos remete a mencionar algumas dificuldades específicas implicadas nas condições formativas neste nível, tais como: conciliar estudo e trabalho, não poder usufruir de afastamento do cargo para realizar estudos, bem como nas suas diferenças em âmbito federal e privado. As condições do trabalho docente em instituições privadas possuem nuances específicas, tais como: falta de formação inicial e continuada, escassez de preocupação com a profissionalização, atividade

associada à obtenção de renda, trabalho autônomo e solitário, enfatizado pela expressão “horista” (PIMENTA e ANASATASIOU, 2010).

4.3.2 Experiências significativas na docência

Para Paulo, sua experiência em âmbito do ensino superior privado não parece ter sido satisfatória, mas pode ser inferida como motivadora a buscar novas possibilidades de almejar o ensino em âmbito federal: Eu trabalhei em escola particular muito tempo e percebia isso. O professor como empregado do aluno. Meu pai te paga. Meu pai te paga então você tem que fazer.

Articulando seu relato de que em âmbito privado vivenciou grande dificuldade com o fato de seu desejo antigo implicar em trabalhar com pessoas oprimidas, percebemos que, para Paulo – este possui uma trajetória inicial marcada por dificuldades – a contradição expressa por sua dificuldade em atuar com estudantes que possuem realidade social muito diferente da sua, é marcada por uma contradição:

Quando eu dava aula na escola estadual, eu me sentia um rei, sabe? Eu me sentia importante. Os alunos, eu tinha... Mas quando eu trabalhava com os filhos da classe média, da classe média alta, eu sentia que o que eu dizia ali não tinha muito sentido para eles. Eu não conseguia atingi-los. Então, o problema talvez não fosse deles, o problema era meu, porque eu não tinha uma linguagem à altura de atingir aquele grupo. Eu não sabia como.

Conforme mencionado, as dificuldades de Paulo localizam-se em fases mais remotas de sua trajetória profissional, em seu ingresso, enquanto para Maria, suas dificuldades aparentemente estiveram mais relacionadas às frustrações em níveis posteriores da trajetória, que em seus primórdios, como por exemplo, para Maria, perceber que o conteúdo recebido na graduação não assegurava uma atuação como desejava que lhe garantisse. Para ela, as adversidades experienciadas em âmbito institucional também puderam ser ressignificadas de modo a proporcionar um movimento pessoal de estudos individualizados, tornando-se na fase pré-doutorado “autodidata”. Demonstra ao longo de sua trajetória de formação uma significativa importância aos estudos que possam responder às demandas reais e sociais, demonstrando que na impossibilidade de encontrá-los em formações teóricas específicas,

construiu novas formas de apropriação e ressignificação teórica enquanto referência de trabalho.

Além da formação teórica e do trabalho de ensinar, desenvolver profissionalidade, de acordo com Contreras (2002), significa também poder expressar valores e pretensões que se almeja desenvolver na profissão, cuja construção se dá amparada na realidade com a qual o professor se defronta, construindo sua docência de modo processual. Mizukami *et al.* (2002), confirmam esta consideração, afirmando:

A ideia de processo – e, portanto, de *continuum* – obriga a considerar a necessidade de estabelecimento de um fio condutor que vá produzindo os sentidos e explicitando os significados ao longo de toda a vida do professor, garantindo, ao mesmo tempo, os nexos entre a formação inicial, a continuada e as experiências vividas (MIZUKAMI *et al.*, 2002, p. 16).

As experiências consistem em processos significativos dos percursos formativos, já que por meio delas os docentes se deparam com possibilidades de desenvolvimento pessoal e profissional, podendo culminar na transformação do sujeito e de suas práticas profissionais.

4.3.3 Pessoas significativas em suas trajetórias

Outro elemento que destacamos como relacionado às experiências, motivações e expectativas em suas trajetórias de formação que possam ter contribuído para se tornarem professores refere-se às “figuras de referência”. Estas nada mais são que pessoas significativas, que por algum motivo marcaram a trajetória pessoal ou profissional destes sujeitos.

Paulo menciona e enfatiza, em vários momentos da narrativa, as pessoas que o marcaram positivamente e aquelas das quais possui lembranças negativas, pelas posturas e discursos, percebendo-os como contra exemplos. Acrescenta, ainda, que as figuras dos professores podem ser mais importantes que o conteúdo nas formações:

Os professores foram mais importantes que o conteúdo. Quando eu me recordo o professor Mario Roberto Zagari né, que faleceu esse ano passado agora foi meu professor de

português e latim. Um professor que ao dar aula ele conseguia emocionar os alunos. Com conteúdo e com tudo o que fazia.

Ao considerar as pessoas que marcaram sua trajetória, este participante destaca também aquelas que marcaram negativamente, mas que contribuíram ainda assim por terem possibilitado reflexões sobre não fazer com os educandos aquilo que não gostou de receber de seus mestres:

Você deve recordar em algum momento, eu me recordo, de professores que nos humilharam com os saberes deles. É... Mas não são esses os professores ou educadores que nos marcam não é? São outros aqueles que realmente contribuíram com a nossa história para que nos comprometêssemos com essa coisa tão bacana que é o processo educacional da vida aí das pessoas e da gente.

Agrupando as diversas considerações anteriores, Paulo conclui a esse respeito:

Eu tenho para mim que enquanto eu estava estudando para professor, eu tive assim... Essas duas facetas positivas e negativa (...) Eu tive experiência de ter professores não maleáveis, professores rígidos, sabe, professores que não se abriam para o diálogo, eles davam aula bancária, aquela aula que eles ensinavam, que eles iam para o quadro, eles que diziam, era norma e ninguém podia questionar. Então assim, eu fui aprendendo nessa relação, aquilo que eu não queria para mim futuramente (...).

Maria, também destaca influências significativas em sua trajetória como a irmã, com a qual iniciou a temática da docência ainda na infância e a professora Lílian do Vale quem lhe proporcionou ampliar seus estudos do referencial teórico de Cornelius Castoriadis. Também aponta como influente em sua trajetória, seu orientador de doutorado e o próprio Cornelius Castoriadis, que por meio de suas produções teóricas publicadas lhe proporcionou uma nova relação com os estudos e respostas às suas indagações. Ao confirmar que a partir do contato com a leitura de Castoriadis teria mais respaldo para sua atuação, Maria, esclarece:

Hum hum.... Ou seja, eles assumem a Filosofia não como apropriação de conhecimento já produzido, mas a Filosofia como reflexão, como interrogação sobre o próprio fazer humano(...). E quando se fala de formação de professores, que fala em formar professor reflexivo, formar professor crítico, isso não se procede se não houver essa atitude da interrogação.

Porque senão o que acontece: o formando, o máximo que ele faz é internalizar o conteúdo que já foi produzido pelo outro. Então é como se de repente ele se torne um mero repetidor. Então não há produção de conhecimento, não há interrogação, há a internalização. E com o risco muito maior que é a internalização de teorias e a crença de que se pode aplicar teoria no campo do humano. Se pode aplicar teoria no campo do humano, na física, na química, na biologia porque nesses fenômenos é ciência e determinado. No caso do humano (...) E esse é um grande problema no campo da Educação hoje. O pessoal pensa que você melhora a Educação, aplicando teoria. E isso é o que faz com que a Educação esteja nesse processo de falência. Vamos pensar que isso é novo? Não! Isso é mais velho do que o rascunho da bíblia. Isso é a efetividade da prática da Paideia Platônica.

Embora considere a importância de determinadas pessoas de referência em sua carreira, Maria não deixa de considerar os aspectos críticos das pessoas e das relações, demonstrando que embora constituam referências, estas não implicam em idealizações. Ao contrário, são pautadas num senso significativo de realidade:

A Lílian não é... Ela é uma referência no que eu chamaria de a primeira Pedagoga que eu respeito. Eu tenho uma crítica acirrada ao curso de Pedagogia, a Pedagogos inclusive a mim mesma entendeu? É primeira pedagoga que eu penso, que eu vejo que tem uma formação consistente, entendeu? Mas a Lílian também tem fragilidades. Por exemplo, ela é Castoriadis e o resto não existe (...) A gente tem divergências, inclusive acadêmicas. Mas há respeito, por exemplo, a ex-professora que ocupava essa sala, ela é marxista. A gente tem posturas divergentes, mas a gente se respeita nas divergências, que é a professora G. R. Mas eu conheço... Ela é formada em Ciências Sociais, mas os Pedagogos que eu conheço sinto muito, mas eu não tenho respeito algum. Porque a apropriação teórica é o pensamento repetitivo. Vai ficar mal aí na sua tese eu falando que eu não respeito Pedagogo.

Ressaltando as divergências de opinião, Maria percebe seu orientador de doutorado como uma figura bastante significativa em sua trajetória:

Se você ver a minha tese vai ver que é uma referência nacional, que foi meu orientador. É... A gente tem divergências, se você chegar a ler o meu trabalho você vai ver que eu tive a ousadia de pegar a produção acadêmica dele e passar a limpo. Me divergi dele. Ele é uma figura que eu respeito bastante, mesmo eu tendo uma postura contrária a ele.

De forma muito interessante, Paulo e Maria resgatam memórias significativas, de pessoas que impactaram suas trajetórias positiva ou

negativamente. Além disso, percebem claramente que estas são singulares, influenciando-os de algum modo, seja por meio de divergências, incômodos ou admirações.

4.3.4 Aproximações e referências teóricas

Nas narrativas constituídas por esses sujeitos percebemos a importância atribuída a alguns referenciais teóricos para a sua formação como professor. Paulo contextualiza a respeito da importância do contato com práticas libertadoras, que faziam sintonia com seus valores e interesses apontando:

Nessa trajetória eu tive oportunidades de conhecer o Instituto Paulo Freire e meu doutorado foi em Paulo Freire, né? Eu estudei as cartas de Paulo Freire. Eu diria que essa é a parte mais interessante da minha vida acadêmica, foi aí que eu me descobri como educador mesmo, aí que eu descobri que vale a pena a gente trabalhar em prol de uma educação para libertar o ser humano, para um mundo melhor.

Para Maria, seu envolvimento com a referência teórica remonta à disciplina sobre Castoriadis, que realizou num outro estado, após o mestrado e antes de ingressar no doutorado, quando entrou em contato com a obra do referido autor e se interessou em construir sua referência a partir deste no doutorado. Desde então, encontrou consonância teórica para refletir e atuar com suas próprias indagações e práticas educativas:

(...) Acabei usando o Castoriadis na minha tese de doutorado, para escutar a questão do papel da Filosofia da Educação (...) A base da formação dele é Filosofia, mas ele é Economista, e é Psicanalista de profissão! (...) E aí foi muito interessante porque eu consegui descobrir um monte de coisa e aí a base foi toda em cima disso: para entender que a prática da Educação, a atividade educativa é na verdade ela é o que a gente poderia chamar de um enigma.

As falas dos entrevistados são ilustrativas de que ambos se identificam com teóricos, ressaltando a importância de sua teoria e princípios para sua formação como docente. Como já foi mencionado, Paulo, o primeiro sujeito entrevistado, tem seus estudos direcionados para Paulo Freire enquanto Maria, a segundo participante entrevistada, para Cornelius Castoriadis. Ambos relatam ter encontrado nestes autores, ao longo de suas trajetórias,

consonância e sentido para suas indagações e vivências, bem como um direcionamento para suas atuações e pesquisas. Paulo refere-se ao trabalho e à convivência com pessoas oprimidas e a sua vocação para o seminário, aspectos que facilitaram a simpatia com a construção teórica de Paulo Freire, bem como sua perspectiva de humanização e libertação, que após adentrar o campo educacional percebeu como fundamentais e desde então busca atuar nesta perspectiva. Já Maria, encontrou em Castoriadis respostas para muitos de seus questionamentos no campo da Educação, principalmente àqueles referentes às repetições e limitações ao desenvolvimento da autonomia, entre outros. Assim, ao se depararem com construções teóricas que atribuíam sentido e significação às suas experiências práticas, suas atuações puderam ser aprimoradas e a atuação docente passou a ser então mais satisfatória.

Percebemos como um ponto comum e significativo para os dois sujeitos participantes desta pesquisa que suas referências teóricas se estabeleceram num processo de construção e fizeram parte do embasamento teórico de suas teses de doutorado, nos sugerindo a importância de um envolvimento significativo com uma linha teórica para a realização de estudos aprofundados. Entendemos ser importante chamar atenção para o fato de que a “escolha” por uma referência teórica foi proporcionada por estudos iniciais de base, por impactos reflexivos e pela sintonia entre os valores pessoais e os objetivos, além de perspectivas de atuação profissional destes sujeitos.

Podemos inferir, ainda, que justamente por ser um processo de construção os saberes do conhecimento necessitam de consonâncias com os recursos pessoais e com as condições iniciais gradativas, que, com o caráter de evolução, possam sustentar um embasamento significativo ao ponto de construir, pesquisar e ensinar a respeito deste tema.

Ao analisarmos as especificidades psíquicas, percebemos a necessidade de compreender como nossos sujeitos se posicionam frente aos aspectos significativos de seus cotidianos. Para tanto, destacamos os seus relacionamentos interpessoais e seus contatos com estudantes e demais profissionais da área.

Percebemos ser importante destacar o quanto os dois sujeitos demonstraram valorizar o contato humano e todas as gratificações decorrentes deste contato em âmbito profissional e em suas atuações com seus estudantes. No entanto, ambos mencionam algumas dificuldades neste âmbito:

Maria com seus colegas de departamento e Paulo com os alunos das instituições privadas.

Então as minhas relações aqui dentro do departamento foram extremamente conflituosas (...) Porque de repente eu consegui peitar uma coisa (...) Eu não só na época sai brigando, aqui dentro, na Administração e para todo quanto lado, como escrevi um artigo sobre usando os documentos da universidade e quiseram me processar(...) A chefe do departamento me processou porque eu estava difamando a instituição. A briga foi grande, abriram uma comissão de inquérito contra mim. Apurado? Não. Nada porque tava tudo documentado (...) Então eu brigo aqui e brigo em qualquer lugar atualmente aqui não, eu já nem brigo mais, eu passo bom dia e boa tarde, entendeu? (...) (Maria).

De acordo com seu relato, Paulo movimenta-se no sentido de ampliar sua rede de relacionamentos, sua rede de contatos, exemplificados por expressões como: “nunca estou sozinho”, “toda hora tem alguém aqui”. No entanto, também enfatiza sua dificuldade em trabalhar com alunos de instituições privadas, com poder aquisitivo alto, que diferem muito de sua condição histórica, marcada por privações e dificuldades. Enfatiza ainda que tais educandos o distanciam de seu objetivo profissional, que é marcado pela motivação em auxiliar os oprimidos:

Como professor da escola particular eu me sentia empregado dos alunos. É uma sensação muito ruim quando você percebe que falta para gente uma série de coisas para a gente poder satisfazer aquele grupo ali, que é um grupo que já tem a maior parte das coisas da vida já satisfeitas né? Tem dinheiro, tem poder tem uma série de coisas, né?

Já Maria, após algumas dificuldades enfrentadas em seu departamento; “as minhas relações aqui dentro do departamento foram extremamente conflituosas”, direciona-se de modo a restringir sua rede de relações, sem, no entanto, perder de vista suas crenças, valores e perspectivas, evitando relações que minem a autonomia e a liberdade de expressão, ilustradas pela colocação: “mas agora não quero envolvimento, não quero saber para onde que vai o futuro deste departamento, porque ele não tem nada, ele não tem projeto...” e reforçado por sua posição para com seus colegas de trabalho: “agora é só bom dia e boa tarde!”

Estas vivências nos remetem a retornar em Pimenta e Anastasiou (2010), em suas colocações a respeito do caráter solitário na docência neste nível de ensino, mais especificamente no ponto em que muitas das ações realizadas por estes profissionais serem muito individualizadas e não compartilhadas com os colegas, pelos mais variados motivos. No caso de Maria, observamos que a ausência de um projeto coletivo no departamento, parece ter reforçado essa postura individualizada. “Estamos acostumados a processos de planejamento, execução e avaliação das atividades individuais de forma individualista e solitária” (PIMENTA e ANASTASIOU, 2010, p.113)

Apesar de Pedagogo atuante num departamento de Educação, Maria apresenta uma contundente crítica aos educadores, denominando-os como “pessoal da Educação”, criticando as tentativas teóricas elaboradas por profissionais da área educacional que discutem a dissociação entre teoria e prática, bem como se afasta de questões políticas significativas que poderiam culminar em projetos de crescimento para o departamento. Frente às tais divergências de opinião, relata um afastamento intencional, por meio do qual não deixa de observar a dinâmica cotidiana do funcionamento do departamento, mas não pretende mais se envolver.

A respeito desta postura, encontramos em Imbernón (2009) a recomendação de que para se assumir uma postura crítica, faz-se necessário que os profissionais adotem certo distanciamento, para que possa reavaliar e refletir sobre o contexto no qual atuam. Na falta de um posicionamento crítico, surgem muitas propostas ditas pedagógicas e promissoras, mas que na prática são “etéreas e vacilantes”, e quando muito envolvidos nestas tramas os sujeitos costumam não se dar conta da realidade, negligenciando formações e atuações de caráter coletivo, por exemplo. No caso de nossos sujeitos, percebemos grande preocupação com essa postura reflexiva e em construir propostas de trabalho e de posicionamento profissional mais fundamentadas. As passagens a seguir ilustram nossa argumentação:

Aí eu crio dinâmica para que eles aprendam o conteúdo e se gostem mais. E eu tenho alguma dinâmica que eu faço e que o resultado é quase que em família, sabe? Eles ficam gostando muito mais uns dos outros (...) Meu interesse não é que eles gostem de mim não, mas que eles se gostem (Paulo).

O inferno é o outro, por que que o inferno é o outro? Por que a única coisa que me iguala ao outro é a participação política que

já não existe. Então o outro, ele é diferente de mim. E o problema é que tanto um como o outro está querendo afirmar posições, querendo se defender daquilo que a gente pensa que é o correto (Maria).

4.3.5 Dimensões presentes na constituição dos saberes docentes: o conhecimento, a experiência e a pedagogia

Na análise das narrativas não identificamos referências específicas aos saberes docentes no que concerne às suas terminologias como identificamos na literatura científica (GAUTHIER, 2006; PIMENTA, 2002; TARDIF, 2010), até porque optamos por não perguntar especificamente de modo classificatório para não correremos o risco de nos deparar com respostas direcionadas ou tendenciosas a atender o que seria esperado em determinados questionamentos. No entanto, percebemos que os docentes destacam algumas dimensões constitutivas desses saberes, tais como: o conhecimento, a experiência e formação pedagógica.

Para Tardif e Raymond (2000), a aprendizagem do magistério passa por uma trajetória de formação relativamente longa, com a finalidade de preparar o docente para o trabalho, por meio dos conhecimentos teóricos. No entanto, essa preparação teórica muito frequentemente precisa ser articulada com a experiência prática, que possibilita a imersão e adaptação ao ambiente de trabalho, utilizando progressivamente seus saberes para a realização de seu ofício. Assim, embora imprescindíveis e fundamentais, se constroem paralelamente às experiências vivenciadas. Para Pimenta (2010), a prática social implica na aglutinação das três classificações que apresenta dos saberes: experiência, conhecimento e pedagógicos.

Em relação à convicção da existência de conhecimentos específicos para quem trabalha com a formação de professores, Maria argumenta: Acredito duas coisas: Primeiro que o conhecimento já produzido, precisa do professor dominá-lo. E especialmente da área que ele trabalha (...).

Já no que diz respeito à trajetória de formação, bem como às disciplinas e aos conhecimentos teóricos com os quais teve contato, Maria aponta:

Na época eu pensava serem o bastante suficiente. A medida que eu fui trabalhando eu fui vendo que não eram (...)Então o que que você aprende: você aprende o conteúdo, o que os filósofos pensavam sobre a Educação, de uma forma inclusive

descontextualizada, e isso não representa nada a não ser conhecimento, de cultura geral (...).

A respeito da formação, Paulo chama a atenção para a importância do conteúdo filosófico estudado: “Na minha formação, a questão filosófica foi aos poucos ficando ampla e se ampliando, e a minha experiência foi crescendo neste sentido”.

Para ambos os sujeitos, a construção dos saberes do conhecimento realizou-se a partir de uma série de outros conteúdos iniciais que serviram de base para uma construção teórica mais segura e sólida para a atuação docente. Claramente para os dois sujeitos, os saberes do conhecimento não foram apenas fornecidos a priori, mas precisaram se articular a uma série de outras apropriações teóricas anteriores para que fizessem sentido e parte do desejo de aprender e ensinar tais perspectivas teóricas.

Na perspectiva de integração dos saberes, de suas inter-relações constantes e dialéticas, referida por Pimenta (2010), encontramos consonância com a fala de Maria, ao refletir sobre as questões teóricas e práticas no âmbito da Educação:

(...) Primeira coisa, é uma mentira deslavada o que o povo da Educação diz. Que há uma separação entre teoria e prática, isso não existe. (...). Impossível existir isso, é a mesma coisa de você querer entender o sujeito hoje e querer explicar a complexidade do humano pegando só um processo! Eu não posso fazer isso. Mesmo porque, as ciências, as únicas coisas que elas me dão do humano, são os conhecimentos químicos, físicos e biológicos, os processos psíquicos elas não me dão, ela me dá uma possibilidade de entender por onde eu posso caminhar, mas ela não me dá a condição precisa da ciência. Então não há separação entre teoria e prática. Na verdade, as duas coisas estão imbricadas (...).

Paulo, ao comentar a respeito de teoria e prática, vivências e conteúdos, também se direciona no sentido de não haver possibilidade em dissociá-los, haja vista que caminham articulados:

(...) hoje eu relativizo muito a questão do conteúdo. Conteúdo ele é importante? É. Deve ser levado em conta? Deve. Mas a gente tem que levar muito em conta, se esse conteúdo tem a ver com o conteúdo da vida do aluno (...) não é meramente ser utilitarista, o que é que serve para a vida ou não serve para a vida, mas assim, eu não sou um professor conteudista (...).

Outra dimensão destacada pelos entrevistados em sua formação se refere às experiências que vivenciaram no campo docente. Reconhecendo a existência dos saberes da experiência, Pimenta (2002) argumenta que esses são produzidos no cotidiano docente, por meio da reflexão sobre a prática, articulando o saber proveniente do curso de formação com o cotidiano. Neste sentido, ao relatar sua trajetória Paulo nos aponta como os processos de maturidade estão refletidos pelas mudanças e pelos resgates de experiências anteriores.

Então, eu venho com essa experiência já há alguns anos, em torno de uns vinte anos(...). Eu costumo dizer para os meus alunos, (...) para eles não pegarem nada do que eu tente passar para eles que eles... Que seja alguma coisa que eles não gostem né? Daquilo que não seja transmitido, para eles que não seja bom que eles não aproveitem dessas coisas ruins que eu tenho, que eu posso ter (...).

Maria aponta como frente à dificuldade em encontrar na universidade amparo para aprofundar em estudos que lhe fossem estimulados pelas organizações das disciplinas, acabou por se tornar autodidata, o que culminou em criação de laços profissionais significativos e satisfação.

Paulo resgata os grupos facilitados por psicólogas na época do seminário, as experiências insatisfatórias anteriores, demonstrando recursos psíquicos adequados para rever posturas a partir de estratégias bem sucedidas ou de vivências indesejáveis, demonstrando discernimento no que deseja que permaneça estável e o que pretende que se modifique. Maria resgata experiências em que se deparou outrora com seus ex-professores e agora na condição de seus estudantes, bem como outras situações em que precisou resgatar aspectos passados e motivos futuros, para atuar satisfatoriamente na ocasião presente:

Na sala de aula, fazendo complementação pedagógica estavam os meus ex-professores e eles eram agora meus alunos e inclusive a minha diretora da escola que eu trabalhava na época, que era a escola Polivalente de Ubá. Quando vi eles ali sentados na sala de aula eles me falaram: estamos aqui para fazer a sua disciplina. Mas foi uma experiência extremamente satisfatória (Maria).

No entanto, Maria demonstra satisfação e envolvimento no que concerne ao momento presente:

(...) acho que ainda tenho muito a contribuir com os alunos em processo de formação, vou continuar dando aula, vou continuar fazendo pesquisa, não quero nada administrativo (...).

Paulo também demonstra satisfação em ser reconhecido e enfatiza a importância de ser aceito pelos estudantes:

(...)Eu fui substituir um professor que foi mandado embora, porque os alunos rejeitaram o professor. É terrível imaginar a gente ser rejeitado como professor é a mesma coisa que ser rejeitado pelo marido, pela mulher, pelo namorado, pela namorada, é uma sensação horrível e o professor foi embora porque os alunos não quiseram ele lá. (...) E eu fui paraninfo da turma no final do ano, com um ano de trabalho. Eu não fui para lá para isso.

As experiências iniciais na docência que foram relatadas confirmam os estudos de Huberman (1995), de que o início da carreira consiste numa fase crítica e de ajustamento às realidades com as quais se deparam. No entanto, ambos posicionaram-se com entusiasmo na superação dos desafios encontrados, ajustando-se aos seus propósitos e construindo recursos para a permanência na carreira.

Paulo percebe a evolução de suas práticas e de sua postura, a partir de suas vivências e experiências:

Então assim... A minha experiência de professor é uma coisa que se transforma todo dia só que isso afeta o aluno positivamente, sabe? (...). Eu diria assim que para mim a sala de aula é uma das tantas experiências agradáveis que eu tenho na minha vida. Eu fico doido para chegar, eu fico com saudade do aluno (...).

Para Maria, colocar os conhecimentos em prática, fez com que percebesse que:

À medida que eu fui trabalhando na prática eu fui vendo que a coisa não funciona. Porque na verdade ela não te dá instrumento nenhum.

As citações acima também confirmam os argumentos de Pimenta e Anastasiou (2010) de que o professor, por meio da docência, pode intervir na realidade, transformando-a enquanto desenvolve a si mesmo.

No que se refere especificamente às mudanças de postura e de opinião ao longo de sua trajetória profissional, Paulo demonstra flexibilidade em suas ações, sugerindo um processo de desenvolvimento para lidar com situações adversas, não pautadas por rigidez em suas atitudes:

(...) Não, eu teria reagido diferente. É... Eu acho que a gente vai amadurecendo e vai percebendo que muita das vezes, uma parte dos problemas que enfrentamos como professores, isso no geral, é criado por nós mesmos. Porque não deu certo na primeira vez, eu mudava na segunda, eu mudava na terceira, porque cada turma é uma turma, cada grupo é um grupo, então, hoje eu encaro as coisas de uma forma muito diferente. E eu achei isso válido para qualquer nível. Mesmo ensino superior, se eu não conquisto o aluno primeiro, é muito difícil ele querer aprender aquela matéria. A não ser um caso raro...

Em nossas análises, observamos que os processos de desenvolvimento pessoal e profissional foram construídos de modo processual e possibilitaram mudança de postura e condição para os professores discernirem o que funciona e o que não funciona com seus estudantes, modificando atitudes quando percebem a necessidade da mudança. Essa constatação confirma os argumentos de Mizukami *et al.*(2002), para quem aprender a ensinar é “desenvolvimental” e implica em investimento de tempo e recursos para aquisição e modificação de práticas. Pudemos verificar que os próprios sujeitos desenvolvem condições para diferenciar o que diz respeito a eles mesmos e o que se refere aos demais, possibilitando a ampliação da responsabilização pelos próprios atos. Também verificamos como a atitude de interrogação se dá por um processo de construção, num caráter evolucionista e pautado no contexto social.

Confirmando nossas verificações de como o trabalho possibilita modificar a si mesmo, Tardif e Raymond (2000), nos confirmam que trabalhar é fazer alguma coisa de si, consigo mesmo. Assim, ao mesmo tempo em que o trabalho pode modificar o sujeito que o realiza, bem como sua identidade, pode modificar também o seu modo de trabalhar, o seu “saber trabalhar”:

Se uma pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa: ela faz alguma coisa de si mesma: sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade, e

uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional (...) (TARDIF, RAYMOND, 2010, p.1).

Paulo também ressalta a importância do professor estar atento e com a percepção bem desenvolvida a respeito de sua postura na sala de aula, fato que pode ser facilitado pela condição de reflexão e transformação dos conteúdos e orientações internalizados no processo de formação:

Eu descobri que o aluno, não gosta do professor que cresce barriga, que usa sempre os mesmos métodos para dar aula. Embora eu não posso falar a barriga cresceu, mas eu não uso os mesmos métodos sabe? Não uso os mesmos textos, às vezes acontece de eu não usar nenhum texto que eu usei o ano passado.

Para Paulo, a carreira docente se constrói concomitantemente ao desenvolvimento pessoal, o que significa que o aprimoramento num campo possivelmente implicará em mudanças no outro, num processo dialético: Isso foi depois de mais maturidade. Nos meus primeiros anos de professor eu não falava. A gente ficava sempre na defensiva e tal (...).

Em relação às posturas, à forma de lidar com os conhecimentos teóricos e com as práticas pedagógicas, Maria acrescenta:

(...) eu acho que essa ideia da atitude de interrogação que a gente não nasce com ela, é um processo formativo, que a gente tem tanto na sociedade quanto nas escolas também não a estimula.... Essa é uma atitude que precisa ser construída pelo professor para que ele possa despertar nos seus alunos o desejo de consciência. E o que eu chamaria da outra questão, esta diretamente relacionada à compreensão, e a prática do que se entende por política, que é a questão ética. Que eu acho que virou na sociedade contemporânea um engodo, uma mentira. É o discurso da ética para se ter ações antiéticas (...).

Maria entende que as posturas e manejos foram construídos a partir:

Da própria estrutura da família. Eu entendo que essa parte da formação que a gente recebe da família ela tem um peso, mas ela não pode ser internalizada como verdade absoluta. Mas ela é um ponto de referência básico.

Confirmando os apontamentos de Tardif (2010), acerca dos saberes pedagógicos, verificamos que além de reconhecerem a importância do conhecimento e da experiência, os entrevistados postulam também a

necessidade de que as ações do professores se constituam de valores em consonância com princípios educativos, passíveis de aprimoramento. Em relação a estes saberes pedagógicos, Pimenta (2008), os define como saberes da docência, que devem se constituir de modo global, holístico e não fragmentado. Estes saberes são construídos por meio da reflexão sobre a prática, que também os reformula constantemente numa constante reelaboração, integrando os sistemas de ensino e aprendizagem, apontando para a necessidade de formação específica para ensinar, atribuindo à docência uma especificidade importante, para muito além da banalização de que “quem sabe também sabe ensinar”.

De um modo geral, observamos em nossos sujeitos ideais e atitudes desenvolvidas em sala de aula, buscando construção e aprimoramento de suas práticas pedagógicas, pautados principalmente pelo amor à docência, a coerência em suas atitudes, a ética e a flexibilidade no processo educacional, com ênfase nos relacionamentos interpessoais, com o cuidado em atentar para as especificidades pessoais, sociais e históricas de seus alunos.

Paulo, por exemplo, verificou ao longo de sua carreira que desenvolver uma atitude pessoal transparente e empática com seus educandos poderia beneficiá-lo em suas práticas pedagógicas, apesar de ser o contrário do que os professores costumam fazer. Segundo ele:

Existem professores que trabalham tentando esconder um pouco o que eles são. Ou esconder a vida, esconder o que eles fazem, o que eles acreditam, eu trabalho com os alunos assim: sem a menor dificuldade de dizer quem eu sou, o que eu faço, o que eu gosto, entendeu?

Em relação à formação pedagógica, como um processo constituidor de saberes, Maria apresenta críticas contundentes à estrutura e configuração do curso de Pedagogia, para além das práticas pedagógicas:

A Educação, o curso de Pedagogia historicamente nasceu frágil, se fez frágil(...) E agora do jeito que está pior ainda porque antes o aluno tinha uma carga horária de três mil horas para sair, para se formar para supervisor, para professor, para formar para administrador. Cada um era quase três mil horas. Agora o aluno com três mil e duzentas horas ele é supervisor, administrador, professor de educação infantil e professor de séries iniciais.

Após a tentativa de identificação de algumas dimensões constitutivas dos saberes docentes, buscamos articular nossa análise com a repercussão que estes saberes acarretam nas práticas de ensino. Neste sentido, foi possível perceber que os saberes construídos pelos docentes entrevistados repercutem em suas práticas de diversas maneiras, mas destacamos duas em particular: a valorização do educando, sua preocupação para com a formação holística deste e a própria satisfação pessoal com a sua atuação docente, o que enfatiza a dimensão ética-política presentes e valorizadas neste contexto.

Iniciaremos destacando a valorização do educando, evidente nas duas narrativas. Ambos os professores enfatizam o educando como sujeito, percebendo-o de forma holística, o que implica num interesse de auxiliá-lo na construção de relações satisfatórias, entre si e entre seus futuros alunos.

Paulo, ao relatar alguns pontos a respeito de seus educandos, destaca os aspectos positivos de sua relação com estes e dos constantes *feedbacks* que recebe sobre seu desempenho enquanto professor.

Eu começo a falar, se o aluno quer falar ele levanta a mão e fala. Então, o que que você pensou? Ah, eu pensei isso, isso e isso. E a gente cria uma estratégia no sentido de mesmo que o aluno interponha uma fala minha, ele interpõe sem brigar comigo, porque a gente cria uma relação nesse sentido. Eu tenho a impressão de que isso passa muito pela afetividade (Paulo).

Embora o mesmo não seja relatado por Maria, não nos possibilita concluir que com este seja diferente, haja vista que também movimenta-se buscando um *feedback* sincero de seus estudantes, nos finais de período, numa avaliação que atribui cem por cento dos pontos para quem responde, independente do que apontam: “Todo final de semestre, tem uma avaliação da disciplina, em que eles se colocam”.

De acordo com Imbernón (2009), a maioria dos professores recebe poucas devolutivas sobre sua performance na sala de aula, não sendo habitual ao professor se beneficiar de observação ou devolutiva de terceiros. Como Paulo enfatizou a importância e a satisfação com sua prática e destacou as devolutivas que recebe constantemente de seus educandos, disto podemos inferir que receber *feedbacks* pode impulsionar ou renovar a motivação do professor. Vejamos um trecho da narrativa de Paulo que ilustra tanto o interesse pelo aluno como a importância do *feedback*:

A minha experiência de professor é uma coisa que se transforma todo dia só que isso afeta o aluno positivamente, sabe? Eu sinto isso porque eles me dão o retorno, (...) eu diria que não dá para você ser professor sem ter amor. Amor no sentido mais profundo de amar o ser humano, de amar o que faz, de gostar do que faz. Eu diria assim que para mim a sala de aula é uma das tantas experiências agradáveis que eu tenho na minha vida. Eu fico doido para chegar, eu fico com saudade do aluno. Dá vontade de chegar o dia da aula porque é muito bom. Eu tive viajando agora esses dias então eu senti isso, essa falta do aluno.

Além destas falas, destaca-se no discurso de Paulo a respeito dos alunos, algumas falas impactantes: “Eu tô interessado não é que os alunos gostem de mim não, é que eles se gostem”. Parece ser justamente por se preocupar com o bem estar, com a justiça e com um ambiente de respeito e democrático, é que Paulo acaba por ter tanto retorno afetivo de seus educandos.

Para Paulo, os saberes possuem repercussão em sua prática, pois esta se transformou ao longo de sua trajetória enquanto ele próprio se desenvolvia e modificava, enquanto profissional e enquanto pessoa:

(...)Tem uma coisa que para mim é imprescindível: coerência. Coerência! A gente falou da ética no início, e eu coloco a coerência para o professor, é fundamental. Por exemplo, é... O aluno quer saber se o professor é justo. Se o professor pede alguma coisa hoje, para a aula seguinte, se o professor volta naquela questão que ele pediu... Porque senão quando ele pedir de novo não tem (...).

No que se refere ao estudante, Maria também demonstra grande preocupação em proporcionar um campo reflexivo de formação, o que pode ser exemplificado em seu discurso.

Conforme dito anteriormente, percebemos na análise das narrativas que ambos os professores demonstram grande contentamento com suas atuações, verbalizados e exemplificados com termos impactantes de Paulo como “tenho saudade do aluno”, por convites recebidos por estes, pelo reconhecimento da importância e pelos *feedbacks* recebidos constantemente de seus estudantes. Da parte de Maria, percebemos sua satisfação ao encontrar nas avaliações de seus estudantes os *feedbacks* solicitados, com retornos satisfatórios: “São positivos”, afirma mostrando as avaliações com orgulho.

Destacamos também a importância do ingresso e da permanência destes professores na carreira docente ter sido acompanhado de um investimento afetivo significativo no campo educacional em sintonia com seus valores e ideais, principalmente as dimensões ética e política. Os discursos de Maria reforçam e exemplificam nossa colocação:

Eu acho que eu adoro aquilo que se refere ao contato com o humano. Então, eu penso duas coisas: se eu não tivesse caminhado para o campo da Educação provavelmente outro campo seria Direito. Até pela beleza do contraditório dentro do campo do Direito. Mas eu não consigo me ver fora do campo da Educação não. Tanto é que eu já tenho tempo para aposentar e continuo aqui, agarrada nesse trem, não saio daqui de jeito nenhum. Eu entendo que a melhor forma para se pensar um outro tipo de sociedade, é o campo da Educação, ainda é a única, então (...).

E eu hoje trabalho por prazer, adoro dar aula, adoro pesquisa, eu faço pesquisa por prazer (...).

Ambos os docentes participantes encontram-se inseridos de modo significativo no processo de ensinar, atuando com responsabilidade e comprometimento, o que lhes posiciona num local estratégico das relações humanas, como facilitadores de transformação social. Conforme apontado em nossa revisão de literatura, mais especificamente nas considerações de Gauthier e Mellouki (2004) e de Dal – Forno e Reali (2009) espera-se que os objetivos principais dos docentes seja a instrução dos sujeitos, por meio de um processo de transmissão de conhecimento, de incentivo à reflexão e ao posicionamento crítico, práticas reflexivas e humanizadas.

4.4 Caminhos e desafios do professor formador

As análises a seguir pretendem responder a um de nossos objetivos específicos, que se referiu a conhecer elementos relacionados às experiências, motivações e expectativas em suas trajetórias de formação que possam ter contribuído para que Paulo e Maria se tornassem professores formadores. Um destes elementos refere-se aos desafios encontrados na trajetória de

formação, seus manejos atuais na realização da docência, enquanto formadores de professores. Assim, buscamos identificar quais estratégias de enfrentamento ou resignação foram utilizadas para lidar com estes desafios a partir do diálogo com os respectivos docentes e procuramos identificar possíveis ações, em suas narrativas, que indiquem ou qualifiquem essas estratégias.

Ao construir sua formação enquanto professor, cada sujeito se depara com suas expectativas, limitações, anseios e preocupações, precisando lidar com satisfações e frustrações. Trata-se, assim, de um processo de desenvolvimento pessoal e profissional, que caminham entrelaçados um ao outro. Nessa trajetória, de acordo com os recursos psíquicos de cada sujeito, cada qual se posicionará de modo subjetivo frente às adversidades com as quais inevitavelmente irá se deparar em determinado momento. Quando se é possível adotar postura de enfrentamento e fortalecimento frente aos obstáculos, sem sucumbir frente aos mesmos, pensamos em condutas resilientes, que implicam na condição de enfrentar e sair fortalecido de estimulações adversas por ser capaz de mobilizar fatores de proteção interiorizados ao longo da vida.

Em ambos os participantes, foi possível observar o quanto narraram com motivação e fascínio sua entrada na carreira docente. Esteve explícito nos seus discursos o investimento afetivo que mobilizou tanto a entrada quanto a permanência na carreira e que ainda impulsiona as estratégias de enfrentamento das adversidades, que os dois professores relatam ter vivenciado.

Referindo-se a sua atuação como docente formador, Maria chama a atenção para a necessidade da constituição de valores éticos em seus alunos, a responsabilidade com o trabalho que irão realizar “é muita responsabilidade, pois irão educar os filhos dos outros!”. Há indicativos significativos, na ótica desse sujeito, de que a ação docente assuma uma dimensão muito mais formativa, que informativa, ou seja técnica-instrumental.

Paulo endossa essa dimensão ressaltando a ética como eixo estruturador de sua ação como docente:

(...) algumas coisas que eu creio que não pode faltar para o educador, para os educadores, embora eu não me sinta assim, sabe, eu acho que eu sou um professor como os outros, né?

Mas por acaso, nesses últimos vinte anos eu venho trabalhando como professor para os professores, né? Na formação de pedagogos, de historiadores, de geógrafos, é... Comunicadores sociais, uma coisa que eu acho que não pode faltar, para o educador, é... Esse aspecto da ética. Eu acho que a ética deve ser pano de fundo de todo professor que trabalha formando professor. Porque aquele que está se formando para ser professor, ele quer ver isso, ele quer sentir isso, sabe? É.. Quando falo de ética eu tô pensando aqui no sentido de ter uma responsabilidade profunda, com aquilo que faz, com o trabalho de educador(...) É... Eu sempre acreditei o seguinte: que eu não sou professor, meramente um professor, que vai lá dar aula. A gente está construindo relações, a gente constrói relações de professor aluno, mas também educador e educando, mas também de pessoas que se tornam amigas para o resto da vida, é um pouco o que eu tenho experimentado.

Acrescentando, Maria esclarece que, independente do nível onde o professor atuar, sua postura e o exemplo que transmite com sua atuação são mais importantes do que o conteúdo em si que transmite: “eu acho que o professor tem que dar conta daquele universo ali, ele tem que saber dar conta do que está acontecendo”. Em relação à convicção da existência de conhecimentos específicos para quem trabalha com a formação de professores, argumenta: Acredito duas coisas: Primeiro que o conhecimento já produzido, precisa do professor dominá-lo. E especialmente da área que ele trabalha (...).

Maria reconhece que todo ser humano pode exercitar potencialmente a sua liberdade. Nesse sentido, os docentes que se comprometem com a formação de futuros professores, têm expectativas relativas às mudanças que todo processo educativo pode promover, entretanto, caso elas se efetivem de verdade, terão um impacto futuro, na formação desses.

Como a gente no campo... que trabalha com o humano nessa perspectiva que eu pretendo trabalhar, você não pode impor, portanto você tem que considerar que o outro é portador de possibilidade de liberdade, você não tem controle e não tem garantia. Você faz o trabalho. Lógico que você tem expectativa de que seu aluno se torne outro. Mas esse se tornar outro você não tem garantia se é para a linha que você quer ou se vai ser o oposto. Então você tem que trabalhar com essa duplicidade. (...)Mas o que me interessa eu não tenho como medir, que é o processo de tal alteração do aluno. Então o máximo que eu faço, todo final de semestre, tem uma avaliação da disciplina, em que eles se colocam. E mesmo nessa avaliação da disciplina, que inclusive eu dou nota integral para quem responde, eu não tenho garantia se ele não está falando para

puxar saco ou se ele não está falando, entendeu? Mas é uma forma que eu tenho para saber como eles trabalharam. (Maria)

Um aspecto importante a ser observado na fala dessa professora é que ela não faz uma distinção entre ser docente e ser docente formadora. A docência é compreendida em seu sentido mais amplo, passível de ter desdobramentos na formação do aluno. Esta fala contradiz os argumentos de Gauthier (2006), para quem a docência não pode ser considerada um ofício sem saberes. Ao contrário, consiste em um conjunto de práticas e conhecimentos específicos, que posiciona o professor num local estratégico e privilegiado no que se refere ao seu potencial para a transformação social.

Não percebo diferença. Essas criações dessas categorias são uma bobagem da academia. Você é professor. Pronto, acabou. Entendeu? Esse trem de professor formador, professor reflexivo, professor... Isso é tudo invenção da academia. Entendeu? E aí para mim não há distinção entre ser professor do ensino fundamental, do ensino médio e do ensino superior. É tudo professor. (Maria)

Buscando identificar como os professores formadores percebem sua inserção e atuação em cursos de formação para docência, reportamo-nos inicialmente à Vaillant (2003), para quem a formação docente tende a seguir um direcionamento carente de valorizar a importância do professor formador. Nesse sentido, nossos sujeitos, embora valorizem por meio de suas narrativas o fato de serem docentes formadores, não apontam tal especificidade com juízo de valor, não destacando ou atribuindo valorização específica à sua condição, não se diferenciando ou destacando dos demais docentes universitários.

Uma preocupação demonstrada por Paulo enquanto docente formador atuante com um público tão diverso, como são os alunos dos cursos de licenciatura, diz respeito a como o docente dialoga com seus alunos, não como sujeitos abstratos, indivíduos, mas como pessoa, implicados numa história que não pode estar dissociada das ações construídas no processo pedagógico.

Na verdade, na verdade é o seguinte, é.... A primeira coisa que eu faço, quando eu chego para trabalhar com os alunos, eu estabeleço com eles um diálogo no qual eu quero saber o nome deles. Mas eu não quero só o primeiro nome porque o nome da pessoa tem uma história (...). Então assim, a primeira

aula, a segunda aula é para a gente conversar um pouco. Quem sou eu, de onde eu vim, para onde eu vou, o que eu faço, né? Por que eu escolhi História, por que eu escolhi Geografia, por que eu faço Pedagogia, por que eu faço Letras, Biologia, porque tem alunos de vários cursos, né? Então assim, cada um... Eu utilizo muito uma coisa... Eu utilizo uma frase que eles atribuem a Voltaire que diz o seguinte: Voltaire disse assim: eu posso não concordar com as suas ideias, mas defenderei até a morte o direito de você dizê-las. Então neste sentido, a gente já começa as primeiras conversas respeitando o modo de pensar do outro, sabe?

Assim, pensando nas condições mínimas esperadas de um docente, independente de ser formador ou não, ele aponta que o professor deve, em sua concepção, promover o desenvolvimento da autonomia:

(...) contribuir para que o aluno descubra, que ele possa aprender e ter autonomia, porque eu tenho a impressão que a gente não pode contribuir para a “não autonomia” das pessoas. Lutar para que os alunos percebam que há necessidade de se construir uma autonomia. Professor é aquele que está ao lado, que está junto, que contribui, mas não é o que coloca as coisas na minha cabeça, sabe? O professor é importante, para mim é super importante. Mas como um incentivador, como um facilitador e não como aquele que fica ensinando as pessoas. Mas é aquele que ao ensinar aprende.

Mesmo considerando que a formação docente não possa ser pensada como isenta de valores constitutivos do ser humano, tais como atitude reflexiva, política e ética, Maria reconhece que o professor deve dominar conteúdos com os quais trabalha.

(...)o conhecimento já produzido, precisa do professor dominá-lo. E especialmente da área que ele trabalha. Mas eu entendo que pelo menos dois conhecimentos são básicos desde que não apropriados como o produzido, mas como interrogação, que é a questão da política, e a questão da Filosofia. Se não tiver isso, a Educação se torna um círculo vicioso, em que você repete para os outros aquilo que você já incorporou.

Conforme nos aponta Batista (2008), os professores formadores necessitam de embasamento sólido sobre a fundamentação teórica que precisam transmitir, tendo de fato incorporado e se apropriado de modo crítico dos conteúdos que devem ensinar.

Referindo-se às atuações como docente, em suas narrativas, podemos inferir que mesmo não fazendo distinções no que diz respeito ao professor

formador, os docentes explicitam e reconhecem a existência de condições mínimas para que possam atuar como professores, incluída a postura ética, reflexiva, política e coerência entre o que se discursa e o que realiza.

Estabelecendo um diálogo com Nóvoa (2010), identificamos a concepção de que a profissão de formador envolve saberes e processos, percepção adequada de si e do outro, compreensão de vivências pessoais e de contextos, num processo de apropriação individual, construída numa interação constante e permanente.

Quanto aos desafios enfrentados em suas trajetórias, os entrevistados mencionam algumas adversidades que se assemelham justamente por envolver a relação com o outro. Enquanto Paulo percebe como desafio “despertar no outro o desejo de aprender, ampliar seus horizontes”, Maria pretende envolver os alunos numa perspectiva de agir com autonomia, furando a “crosta” da “cristalização do que está instituído”; não pretende envolver o aluno num ciclo de repetição, mas buscar que “ele se interrogue e num pensamento singular”.

Frente às adversidades apontadas pelos dois sujeitos, destacamos: a dificuldade do professor com os aparelhos celulares, os quais os alunos insistem em utilizar, dispersando-se na aula; com os estudantes que deixam de frequentar as aulas para irem a festas; de professores que não incentivam os estudantes a participarem de outros eventos ou estão muito focados em nota e conteúdo; o fato de os alunos testarem os professores; o fato de os colegas docentes enfatizarem o conteúdo em relação a formação humana; e a repetição de cristalização dos processos educativos que não direcionam os sujeitos para a autonomia. Conforme ilustram suas colocações: “Para mim o grande desafio, para nós professores, é a gente despertar com o aluno o desejo dele de aprender, de estudar” (Paulo) e “(...) a questão das notas de disciplina, isso para mim não funciona nada, porque o menino decora a matéria, faz a disciplina, cola ou faz qualquer coisa, tira nota” (Maria).

Ainda ilustrando os desafios anteriormente mencionados, destacamos:

(...) o aluno ele testa o professor o tempo inteiro, eu já percebi isso, o aluno, seja do ensino médio, ou as crianças menores, ou aluno de universidade, é... Ele tá sempre testando o professor (Paulo).

(...) não quero saber se a universidade tem compromisso com o MEC de aprovar 90% dos alunos, eu não tenho nada com isso. Eu tenho uma preocupação que é muito maior que esses compromissos imediatistas. Minha preocupação é com a sociedade (...) (Maria)

Embora os dois sujeitos apresentem adversidades com elos comuns, consideramos importante salientar que os ditos problemas ou adversidades são inúmeros e variáveis, inclusive na percepção individual de cada docente que pode perceber um mesmo evento como um problema complexo ou como desafio. Para reforçar nossos argumentos, resgatamos em Imbernón (2009) a colocação:

É evidente já há tempo que na realidade do professorado não há tantos problemas genéricos, e sim muitas situações problemáticas que se dão em contextos sociais e educativos determinados e, ultimamente, essas situações problemáticas e esses contextos tornaram-se ainda mais complexos (IMBERNÓN, 2009, p.51).

Na tentativa de exemplificar seus desafios contemporâneos, os sujeitos apontaram eventos que achamos importante destacar, como o de Paulo:

Desafios, acho que tem muitos, né? É, o meu grande desafio é fazer com que o aluno goste de aprender, goste de ler, queira ler eu sempre falo isso para eles. Então assim, recebo vários e-mails, respondo, dou retorno porque é a partir daí que eles vão descobrir que as coisas estão na Internet, estão na televisão, estão em toda parte e a gente tem que buscar.

Percebemos a necessidade em esclarecer pontos de convergência entre Paulo e Maria no que se refere à formação de futuros professores: 1) o princípio educativo de que essa formação não se limita apenas à profissionalização, mas à formação do ser humano, em seu sentido mais amplo, à importância atribuída à dimensão ético-política e reflexiva, 2) ao desenvolvimento do pensamento autônomo. Princípios esses que precisam ser pensados no âmbito do campo disciplinar de formação dos entrevistados, ou seja a Filosofia. Embora inicialmente não tivéssemos tido a pretensão de selecionar sujeitos que atuassem no mesmo campo disciplinar, Maria, embora pedagoga, estruturou sua formação acadêmica na Filosofia da Educação, em uma perspectiva filosófica, ética e pela possibilidade de transformação do sujeito tendo por base seus recursos intelectuais, conforme aponta sua citação:

(...) atitude de interrogação que a gente não nasce com ela, é um processo formativo (...) Essa é uma atitude que precisa ser construída pelo professor para que ele possa despertar nos seus alunos o desejo de consciência.

A crítica à preocupação com os aspectos cognitivos e de conteúdo em detrimento da formação humana também foram destaque na narrativa dos dois entrevistados, que percebem grande responsabilidade no papel de professor formador em habilitar seus educandos para desenvolverem-se enquanto pessoas e fortalecerem aspectos éticos em si mesmos. Conforme ilustra Tunes *et al.*(2005), para o professor que pretende promover aprendizagem do aluno, há um movimento de interferir em sua atividade psíquica, mais especificamente em seus processos de pensamento reflexivo e questionador. Nesse sentido, os métodos e os conteúdos só terão efeito se articulados às formas de pensar e refletir dos estudantes.

A busca pela valorização do desenvolvimento do pensamento, de seus processos reflexivos, se faz imprescindível. Tendo isso em vista, seus discursos enfatizaram a questão ética e suas ações confirmaram que adotam a ética como parceira constante em suas atuações profissionais. Afinal, estudar um fenômeno complexo, não pode ter um discurso simples, limitado.

Nesse sentido, são expressivos os argumentos de Paulo ao primar pela valorização da autonomia e de uma aprendizagem libertadora e reflexiva.

É... Eu tenho impressão, assim, com relação a tudo isso que eu te falei, a minha perspectiva, expectativa, a minha utopia no sentido de alguma coisa no sentido do que vai ser realizado, é que eu continue me realizando como ser humano, como professor, mais ainda daqui para a frente, porque a experiência possibilita isso. Sabe? É... Contribuir para que o aluno descubra, que ele possa aprender e ter autonomia, porque eu tenho a impressão que gente não pode contribuir para a “não autonomia” das pessoas. Lutar para que os alunos percebam que há necessidade de se construir uma autonomia. Professor é aquele que está ao lado, que está junto, que contribui, mas não é o que coloca as coisas na minha cabeça, sabe? O professor é importante. Mas como um incentivador, como um facilitador e não como aquele que fica apenas ensinando as pessoas, mas que ao ensinar aprende.

Para Vaillant (2003), atuar como docente formador implica em ter condições mínimas necessárias para atuar de modo estratégico, contornar e solucionar problemas, lidar com o inesperado e com o imprevisto. Por conta

disso, verificamos como nossos sujeitos demonstram possuir e manejar adequadamente tais atributos, embora não percebam especificidades implicadas em atuar como professor formador de professores. No entanto, percebemos aqui a possibilidade de questionar se as competências e habilidades esperadas nos formadores não devem ser esperadas dos demais docentes de nível superior, que embora não formando professores, formam profissionais técnicos para o mercado de trabalho e, portanto, para o desenvolvimento da sociedade.

Dessa forma, nossos achados empíricos implicaram na constatação de que, embora existam especificidades na condição docente, elas não são necessariamente diversas no que se refere ao docente formador em relação ao docente de nível superior em geral; ao menos em essência, talvez apenas em abrangência, já que nossos sujeitos participantes acreditam no impacto que os docentes exercem na formação humana e nas implicações que os sujeitos formados exercerão em suas práticas sociais. No entanto, em nossos aprofundamentos teóricos e numa análise mais abrangente de nossos próprios sujeitos, podemos constatar que os professores formadores possuem um diferencial em relação aos demais docentes universitários pois estão diretamente implicados na formação de novos docentes e já “ensinam” de alguma forma este ofício a estes futuros professores, diariamente em suas atuações, por meio de suas práticas, posturas, questionamentos e preocupações com futuras transformações sociais por meio das questões educacionais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho com as trajetórias de formação de docentes formadores foi desafiador e gratificante, possibilitando-nos confirmar que utilizar as narrativas enriquece nosso olhar, impulsiona indagações e favorece reflexões significativas provenientes das singularidades humanas e da complexidade do campo educacional. Os sujeitos participantes da pesquisa demonstraram que de fato se envolveram no processo das entrevistas, estavam realmente empenhados em narrar e compartilhar suas vivências, assumindo a posição de protagonistas e possibilitando o material rico e amplo analisado neste trabalho.

Preocupamo-nos a todo tempo com o manejo das narrativas, cuidando para assegurar uma análise ética, sem reduzir, enfatizar ou modificar o material, além de não apontar elementos que pudessem identificar ou expor os participantes de algum modo. Ainda assim, entendemos ser importante considerar todos os aspectos narrados, inclusive aqueles que denunciavam eventos indesejáveis ocorridos na universidade em que a pesquisa se consolidou, pois estes também compõem os fatores que possibilitaram aos nossos sujeitos a aprendizagem e o desenvolvimento.

A relevância que os saberes docentes possuem no campo da docência foi verificada a partir da construção dos saberes destes sujeitos, que se posicionam hoje enquanto pesquisadores bem sucedidos e professores reconhecidos numa importante universidade pública federal. No entanto, não estão desconectados com suas histórias pessoais, suas experiências de vida, nem deixam de levar em conta seus desafios e estratégias de enfrentamento, ao longo de suas trajetórias de formação. Percebemos esta conexão histórica como significativa e marcante em seus desenvolvimentos profissionais, o que foi verificado por meio das dimensões dos saberes construídos e articulados por eles: afetiva, social e temporal.

Confirmamos a importância destas dimensões anteriormente citadas para a trajetória dos sujeitos e o quanto há, de fato, impossibilidade de segregá-las totalmente, mesmo que de modo didático ou com objetivo de análise. Todas estas dimensões realmente estão entrecruzadas e aglutinadas nas diversas construções e processos da docência e por mais que tentemos

separá-las, há sempre alguma ramificação envolvida em outra dimensão, o que ocorreu em nosso processo de análise.

Tais colocações confirmam os pressupostos de Pimenta (2002) para quem os saberes docentes devem se constituir de modo integrado e articulado, num constante movimento de reelaboração. Verificamos a pertinência das colocações de Nunes (2001), para quem os saberes estão sujeitos a revisões e reavaliações, justamente por serem frutos de uma produção social. Também confirmamos os pressupostos de Tardif (2010), para quem o saber do professor é plural e heterogêneo, originando-se das mais diversas experiências sociais, inclusive as familiares. Confirmando essa tendência, inferimos que os saberes de nossos sujeitos não estão prontos e acabados, pois os docentes participantes apontaram a origem de suas relações com a Educação nos primórdios de suas trajetórias e apontaram que foram se construindo ao longo desta. Conforme seus discursos, seus saberes permanecem mobilizados e envolvidos com a perspectiva de transformação de si e do outro, o que pode ser enfatizado com suas preocupações com seus educandos e com o fato de que, mesmo após um longo percurso na docência, permanecem motivados e envolvidos com seus estudos e pesquisas; especialmente Paulo, que acaba de lançar um livro e planeja seu pós-doutorado no exterior.

Buscando enfatizar as indagações que impulsionaram a realização deste estudo, verificamos que todos os saberes docentes possuem relevância e impacto na trajetória de formação, seja esta inicial ou continuada. No entanto, enfatizamos que os saberes da experiência possuem nuance especial, haja vista que por meio destes os percursos dos nossos sujeitos foram guiados, e em certa medida aprimorados, levando em conta dados e fatos reais vivenciados e por eles apropriados. Inferimos que as estratégias de enfrentamento das adversidades estão muito associadas ao desenvolvimento pessoal e profissional, atrelados aos saberes da experiência. Ambos os participantes confirmam que atuam de modo mais seguro e estratégico a partir de experiências profissionais anteriores, mais especificamente de sua reelaboração e ressignificação, que foram possíveis ao longo dos anos percorridos no campo educacional, bem como da disponibilidade pessoal para a mudança.

Retomando nossos objetivos iniciais, verificamos que nosso objetivo principal fora atendido, haja visto que compreendemos como se desenvolveu a

construção dos saberes docentes nos professores participantes da pesquisa. No que se refere aos objetivos específicos e às questões que os suscitaram, pudemos reconhecer em nossa investigação os elementos significativos que contribuíram para que estes docentes tornassem professores e compreendemos como seus saberes repercutem em suas práticas de ensino na contemporaneidade. Consideramos que estes objetivos foram alcançados de modo satisfatório.

Quanto às demais questões levantadas no início deste estudo, percebemos que o objetivo que pretendia inicialmente categorizar os saberes docentes foi atendido parcialmente, pois, no decorrer deste trabalho tornou-se mais clara a impossibilidade de fragmentá-lo para encontrar especificidades tão minuciosas. Conforme já explicitado anteriormente, os saberes estão articulados e conectados entre si, entre os sujeitos e seus contextos sócio-históricos. Quanto ao objetivo que pretendia investigar os desafios e estratégias, percebemos que embora tenha sido atendido, obtivemos pouca ênfase dos sujeitos neste tema, o que sugere uma lacuna a ser questionada, abrindo possibilidades para novas pesquisas.

Nossa hipótese inicial, de que os docentes formadores percebem a si próprios com especificidades inerentes a atuarem como formadores de professores, não foi confirmada porque estes relataram não diferenciar seu trabalho dos demais professores, no sentido da responsabilidade, da condição de propiciar transformação humana e social e na própria beleza da condição salutar da profissão. Com suas narrativas, acrescidas das contribuições de Vaillant (2003), para quem existem condições imprescindíveis desejáveis ao docente formador, pudemos concluir que realmente existem condições mínimas pelas quais os professores precisam ter para atuar. Estas passam pela postura ética e por atitudes de coerência, que possibilitem sintonia entre o que se discursa e o que realiza. Embora concordemos com nossos sujeitos de que existem condições mínimas que são independentes do nível de ensino em que atuam, consideramos que, pelo fato do docente formador atuar na construção de outras docências, estes aspectos tornam-se ainda mais salutar e tornam-se competências imprescindíveis para seus perfis profissionais.

Como nossos dois sujeitos participantes eram da área de Filosofia, foi possível perceber que a inserção neste campo pode estar relacionada à ênfase

atribuída às possibilidades de transformações de seus estudantes, por meio de intervenções que facilitam e possibilitam o desenvolvimento destes estudantes como profissionais e enquanto pessoas. Este fato aponta-nos para um amplo caminho a ser trilhado nesta perspectiva de pesquisa, haja vista que não tivemos como verificar se no caso de um docente de área diversa da Filosofia, se esta dimensão da ética e construção de seus saberes ancorados na mesma, diferenciaria muito dos resultados por nós verificados.

Ambos os sujeitos demonstram realizar suas práticas docentes pautados na Ética e isto faz com que ancorem suas realizações aos princípios éticos, pautados na responsabilidade esperada aos docentes formadores. Concluímos, portanto, que os saberes docentes repercutem diretamente nas práticas de ensino dos professores formadores participantes e que eles possuem consciência clara e precisa disso, mesmo que não nomeiem em alguns momentos como “saber docente”.

Os resultados de nossas análises sugerem que a apropriação dos saberes realmente se dá de modo processual, contínuo e perpassando toda a trajetória de vida, embora tenhamos estudado apenas o percurso de formação. Não pudemos constatar diferenças significativas no que concerne ao docente com formação pedagógica específica daquele que não a possuía. Ambos apresentaram uma apropriação de conteúdo humano que atenderam as expectativas de uma formação pedagógica, o que mais uma vez pode ser hipotetizado como associado ao campo da Filosofia e seus importantes processos reflexivos e transformadores.

Percebemos como é importante salientar o quanto o desejo sustenta a profissão docente, haja vista que é a partir dele que se realiza o ingresso e a permanência destes professores na carreira. Ao atuarem a partir de algo que lhes é sintonizado com suas referências pessoais e que façam sentido teórico, permitem que construam um direcionamento seguro, que de fato tenha sentido em suas trajetórias e permitem, ainda, que inseridas neste percurso estejam as possibilidades de uma formação contínua, transformadora e libertadora.

Confirmamos, por meio de nossa análise de dados, a base da literatura no campo educacional contemporâneo que tanto enfatiza e valoriza a figura do professor, bem como seus processos de desenvolvimento e crescimento profissional. Conforme aponta Papalia; Olds; Feldman (2005), verificamos que o desenvolvimento pessoal, cultural, social e profissional são construções

permanentes dos seres humanos, que, conforme também nos sugere Burlandy (2004), possuem como facilitador essencial o professor, que é ao mesmo tempo intérprete e transformador da cultura, como tão bem nos argumenta Gauthier (2006) em suas teorizações a respeito dos saberes docentes.

Dessa forma, permanece a constatação de que, embora existam especificidades na condição docente, elas não são necessariamente diversas no que se refere ao docente formador do docente de nível superior em geral; ao menos em essência, talvez apenas em abrangência, já que nossos sujeitos participantes confirmam o impacto em que os docentes exercem na formação humana e nas repetições e implicações que os sujeitos formados exercerão em suas práticas sociais.

Finalmente, numa perspectiva panorâmica das narrativas estudadas, destacamos o quanto o desenvolvimento humano perpassa a dimensão pessoal e profissional, com sua identidade e seus saberes e pode ser promovido por meio de mudanças de atitude, processos reflexivos e estratégias de enfrentamento de adversidades

Percebemos que parte de nossas questões foram respondidas confirmando as constatações de outros estudos. No entanto, estamos deixando um caminho a ser trilhado com a possibilidade de investigar algumas lacunas encontradas, tais como: a interferência da área de Filosofia na formação de futuros professores, mais precisamente na preocupação com o aspecto humano dos educandos, investigar se de fato as habilidades esperadas aos formadores diferem-se daquelas esperadas aos docentes dos demais níveis de ensino.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schon e os programas de formação de professores. In: ALARCÃO, I. (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto, Porto Editora, 1996. p.11-37.
- ALVES, W. F. A formação de professores e as teorias do saber docente: contextos, dúvidas e desafios. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.2, p.263-280, maio/ago. 2007.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J.;GEWANDSZNAYDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa qualitativa e quantitativa**. São Paulo: Pioneira, 1999.
- ANDRÉ, M. E. A. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.45, p.66-71, maio 1983.
- BATISTA, S. H. S. S. Formação de professores e aprendizagem: tecendo encontros. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v.1, n.1, jan./jul. 2008.
- BERTAUX, D. **Narrativas de vida, a pesquisa e seus métodos**. Natal: EDUFRN. São Paulo: Paulus, 2010.
- BOHOSLAVSKY, R. **Orientação Vocacional : a Estratégia Clínica**. São Paulo: Martins Fontes, 1982.
- BIASOLI, C. L. A. **Entrecruzando histórias e trajetórias de professores - Uma reflexão sobre espaços e tempos da prática docente a partir de um caminho biográfico**. 1999.
- BRITO, A. E. Formar professores: discutindo o trabalho e os saberes docentes. In: SOBRINHO, J. A. C. M.; CARVALHO, M. A. **Formação de professores e práticas docentes**. Olhares contemporâneos. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- BUENO, B. O. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n.1, jan./jun. 2008.
- BUENO, B. O.;CHAMLIAN, H. C.; SOUSA, C. P.; CATANI, D. B. Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p.385-410, maio/ago. 2006.
- BURLANDY, E. O. **Formação de educadores: saberes e competências pertinentes à construção do eixo reflexivo e interdisciplinar**. ACTA Científica – Ciências Humanas, 2º semestre de 2004.

CAMPOS, C. M. **Saberes docentes e autonomia dos professores**. Petrópolis: Vozes, 2007.

CANDAU, V. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: CANDAU, V. (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997.

CARINO, J. A biografia e sua instrumentalidade educativa. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.20, n.67, ago. 1999.

CARVALHO, I. C. M. Biografia, identidade e narrativa: elementos para uma análise hermenêutica. **Horizonte antropológico**, Porto Alegre, v.9, n.19, jul. 2003.

CASTILO, N. M. La profesión docente. **Ver. Méd.**, Santiago, v.138, n.7, jul. 2010.

CHIENÉ, A. A narrativa de formação e a formação de formadores. In: NÓVOA (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. São Paulo: Paulus, 2010.

CONTRERAS, J. **A autonomia dos professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, M. C. V. **Trabalho docente e profissionalismo**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

CUNHA, R. B.; PRADO, G. V. T. A produção de conhecimento e saberes do professor pesquisador. **Educar**, Curitiba, n.30, p.251-264, 2007.

CUNHA, M. I. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista Faculdade de Educação**, São Paulo, v.23, n.1, jan./dez. 1997.

DAL-FORNO, J. P.; REALI, A. M. M. R. Formação de Formadores: delineando um programa de desenvolvimento profissional da docência via Internet. **Revista Profissão Docente**, Uberaba, v.9, n.20, 2009.

DICKEL, A. Que sentido há em se falar em professor pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. (Orgs). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p.33-71.

FERENC, A. V. F. **Como o professor universitário aprende a ensinar?** 2005. Tese (Doutorado) - Programa de Pós Graduação da Universidade de São Carlos, São Carlos, 2005.

FERNANDES, C. M. B; GRILO, M. (Org.). **Educação Superior: travessias e atravessamento**. Canoas: ULBRA, 2001, p.287-302.

FERREIRA, F. I. Reformas educativas, formação e subjetividades dos professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.13, n.38, maio/ago. 2008..

FONTANA, R. C. **Como nos tornamos professoras**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

GARCIA, C. M. Pesquisa sobre formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**, n.9, 1998.

GARCIA, M. **Formação de Professores para uma mudança educativa**. Portugal: Porto Editora, 2005.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia**. Ijuí: Editora Ijuí, 2006.

GAUTHIER, C.; MELLOUKI, M. O professor e seu mandato de mediador, herdeiro, intérprete e crítico. **Educ. Soc.**, Campinas, v.25, n.87, p.537-571, maio/ago. 2004.

GUIMARÃES, V. S. **Formação de Professores**. Saberes, Identidade e Profissão. Campinas: Papirus, 2006.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

IMBERNON, F. **Formação Permanente do Professorado**: Novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

JOSSO, M. C. Da formação do sujeito ao sujeito em formação. In: NÓVOA, A. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. São Paulo: Paulus, 2010.

LALANDA, P. Sobre a metodologia qualitativa na pesquisa sociológica. **Análise Social**, v.23, p.871-883, 1998.

LARROSSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n.19, jan./abr. 2002.

LELIS, I. A. O. M. Modos de trabalhar de professoras: expressão de estilos de vida? In: CANDAU, V. (Org.). **Magistério**: construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1997.

LUDKE, M. Sobre a socialização profissional de professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.99, p.5-15, nov. 1996.

LUDKE, M. BOING, L.A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 25 n. 89 p. 1159-1180, setembro/ dezembro. 2004.

MANCEBO, D. Agenda de pesquisa e opções teórico-metodológicas nas investigações sobre trabalho docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.28, n.99, p.466-482, maio/ago. 2007.

MARCELO, C. Pesquisa sobre a formação de professores – O conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**, set./out./nov./dez. n.9, 1998.

MASINI, E. R. **Saberes docentes do ensino superior**: desvelando saberes. 2009. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2009.

MEDEIROS, R. Quais os saberes necessários para a prática docente, Freire, Tardif e Gauthier respondem? **Revista Eletrônica Fórum Paulo Freire**, ano 1, n.1, jul. 2005.

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

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da Docência: Professores Formadores. **Revista e- Curriculum**, São Paulo, v.1, n.1, dez. 2006.

MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R.; REYES, C. R.; MARTUCCI, E. M.; LIMA, E. F.; TANCREDI, R. M. S. P.; MELLO, R. R. **Escola e Aprendizagem da Docência**: Processos de Investigação e Formação. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MONTEIRO, A. M. F. C. Professores: entre saberes e práticas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.22, n.74, abr. 2004.

NÓVOA, A. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. In: NÓVOA, A. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. São Paulo: Paulus, 2010.

NÓVOA, A. **Vida de Professores**. Portugal: Porto Editora, 2007.

NÓVOA, A. Universidade e Formação Docente (entrevista). **Interface**, Botucatu, v.4, n.7, ago. 2000.

NÓVOA, A. Nota de Apresentação (2003). In: OLIVEIRA, V. F (Org.). **Narrativas e saberes docentes**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

OLIVEIRA, V. F (Org.). **Narrativas e saberes docentes**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006. 192p.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação e Sociedade**, ano 22, n.74, abr. 2001.

OLIVEIRA, R. M. M. A. Narrativas: contribuições para a formação de professores, para as práticas pedagógicas e para a pesquisa em educação. **Revista. Educ. Publ.**, Cuiabá, v.20, n.43, p.298-305, maio/ago. 2011.

PAPALIA, O. L. D. S.; FELDMAN, R. D. **Desenvolvimento Humano**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

PASSOS, M. B. A. Formação e docência no ensino superior: práticas e desencantos. **Rev. Lusófona de Educação**, n.14, Lisboa, 2009.

PENA, A. L. **O professor e sua profissionalização**: políticas, estrutura e aprendizagem da profissão. Caratinga, 2010.

PERES, L. M. V. Os caminhos e os desassossegos no tornar-se professor(a). In: OLIVEIRA, V. F. (Org.). **Narrativas e saberes docentes**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

PIMENTA, S. G. **Saberes Pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. D. G. C. **Docência no ensino superior**. 2010.

REIS JÚNIOR, L. P. **Leituras de si**: Saberes docentes e histórias de vida dos formadores de professores do Campus Universitário de Castanhal / UFPA. 2008. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Pará, PA, 2008.

SÁ, M. A. A. S.; ALMEIDA, L. R. Devolutiva de entrevistas: o biograma na pesquisa em educação. **Psicologia e Educação**, São Paulo, n.19, dez. 2004.

SACRISTÁN, J. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2005, p.81-87.

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

SHULMAN, L. S. Knowledge and Teaching: Foundations of the reform. **Harvard Educational Review**, v. 57, n.1, Febr. 1987.

SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. In: **Educational Researcher**, v.17, n.1, 1986.

SIQUEIRA, M. M. O ensino superior e a universidade. **ERA electron**, São Paulo, v.4, n.1, jan./jun. 2005.

SILVA, C. F. **Ações formativas desenvolvidas em universidades federais mineiras**: estratégias de aprendizagem e (re)elaboração dos saberes docentes. 2011. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Viçosa, UFV, 2011.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação Sociedade**, Campinas, v. 21, n.73, dez. 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2010.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**, n.13, jan./fev./mar./abr. 2000.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; GAUTHIER, C. **Formação de professores e contextos sociais**. Porto, Portugal: RÉ S - Editora Ltda, 2001.

TEIXEIRA, G. F. M. Docência: uma construção a partir de múltiplos condicionantes. **B. Téc. Senac: a R. Educ. Prof.**, Rio de Janeiro, v.35, n.1, jan./abr. 2009.

TUNES, E.; TACCA, M. C.; BARTOLO JR; R. S. O professor e o ato de ensinar. **Cad. Pesquisa**, São Paulo, v.35, n.126, set./dez. 2005.

VEINSTEIN, S.B.G. **Los Temas de la Orientacion**. Buenos Aires: Marymar, 1994.

WITTIZORECKI, E. S.; BOSSLE, F.; SILVA, L. O.; OLIVEIRA, L. R. O.; GUNTHER, M. C. C.; SANTOS, M. V.; SANCHOTENE, M. U.; MOLINA, R. K.; DIEHL, V. R. O.; NETO, V. M. Pesquisar exige interrogar-se: a narrativa como estratégia de pesquisa e de formação do(a) pesquisador(a). **Movimento**, Porto Alegre, v.12, n.2, p.9-33.

VAILLANT, D. **Formação de Professores: Estado da Prática**. PREAL, 2003.

ZIBETTI, M. L. T.; SOUZA, M. P. R. Apropriação e mobilização de saberes na prática pedagógica: contribuição para a formação de professores. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.2, p.247-262, maio/ago. 2007.

ANEXOS

ANEXO A -

Roteiro das entrevistas

1) Como foi sua relação com a educação ao longo de sua trajetória de vida?

- ✓ Pessoal
- ✓ Profissional
- ✓ Educação formal e não formal
- ✓ Como se posiciona como sujeito (se fala do lugar de aluno ou de professor)

2) O que é ser professor para você?

3) Na sua concepção como o professor deveria atuar?

3.1. Esta é a forma como você atua?

4) O que foi importante para você ter se tornado professor?

5) Como percebe o fato de ser um professor formador de professores?

6) O que foi importante para você ter se tornado professor?

- ✓ Quais conhecimentos tiveram papel relevante?
- ✓ Sua experiência modificou esses conhecimentos?
- ✓ Qual conhecimento você considera mais importante? Entre o conhecimento e a experiência qual considera o mais importante?

7) Quais são seus principais desafios e quais as estratégias de enfrentamento utilizou para superá-los?