

CONSTITUIÇÃO PROFISSIONAL DOS FORMADORES DE PROFESSORES EM SUA TRAJETÓRIA FORMATIVA

Cirlei Evangelista Silva SOUZA*
Andrea Maturano LONGAREZI†

Resumo: Ao ingressarem na docência universitária os professores não chegam esvaziados de experiências profissionais. A trajetória enquanto alunos de diferentes educadores lhes possibilita formar alguns modelos que eles acabam reproduzindo ou rejeitando. Nesse sentido, este estudo teve como objetivo analisar as lembranças marcantes dos formadores de professores sobre seus ex-professores e verificar sua articulação com a prática pedagógica que desenvolvem junto aos seus alunos. A partir de uma abordagem quanti-qualitativa, a pesquisa constituiu-se num estudo de caso e fundamentou-se na psicologia histórico-cultural. Participaram oitenta e oito formadores de professores de uma universidade pública e os procedimentos metodológicos incluíram a aplicação de questionários, realização de entrevistas e observação de aulas. Na pesquisa os formadores relataram lembranças negativas vivenciadas com seus antigos professores que gritavam, eram bravos e demonstravam pouca afetividade com os alunos. E, ainda, utilizavam estratégias de ensino pouco criativas e repetitivas. Nesse sentido, ressaltaram a importância de se refletir sobre as metodologias utilizadas por eles, pois agindo assim poderiam evitar a repetição de atitudes, comportamentos e ações que os docentes tiveram e que não consideraram adequados. Entretanto, o que pudemos observar é que houve uma tendência de alguns participantes em realizar ações similares àquelas as quais foram submetidos. Ficou evidente o ciclo reprodutor de um processo que tem sua origem na constituição do sujeito formador e sua continuidade na sua ação profissional, lançando como prática formativa concepções apropriadas enquanto indivíduo em constituição. Esse dado anuncia ainda um processo contínuo: no exercício da docência, esse formador, assim constituído, exerce agora seu papel constituidor e, dessa forma, outros professores estão agora se apropriando desse modelo. Sabemos que os dados anunciam questões a serem discutidas e analisadas. Fica o convite para que novos olhares sejam lançados e para que outros questionamentos nos mobilizem para novas reflexões e ações sob o contexto da formação.

Palavras-chave: Formação de Formadores de Professores; Ensino Superior; Lembranças marcantes; Constituição Profissional. Prática pedagógica

PROFESSIONAL CONSTITUTION OF PROFESSORS OF FUTURE TEACHERS AND THEIR FORMATIVE HISTORY

* Professora Adjunto 1 do curso de graduação em Pedagogia, da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal da Universidade Federal de Uberlândia

† Professora na Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Uberlândia

Abstract: By enrolling in university teaching teachers do not get emptied of professional experiences. The trajectory while students from different educators enables them to build models that they end up reproducing or rejecting. Thus, this study aimed to analyze the memories of remarkable teacher educators about their former teachers and verify its connection with pedagogical practice that develop among its students. From a qualitative-quantitative approach, the research was a case study and it was based on the historical-cultural psychology. Participants eighty-eight teacher educators at a public university and the methodological procedures included the use of questionnaires, interviews and classroom observation. In research reported negative memories trainers experienced with her former teachers shouting, were brave and showed little affection with students. And yet, teaching strategies used uncreative and repetitive. In this regard, they stressed the importance of reflecting on the methodologies used by them, because doing so could prevent the recurrence of attitudes, behaviors and actions that teachers and had not considered adequate. However, what we observe is that there was a tendency for some participants to perform actions similar to those which were submitted. It was evident the reproductive cycle of a process that has its origin in the constitution of the subject teacher and continuity in their professional action, casting as appropriate training practice concepts as individual constitution. This finding also announced an ongoing process: in the teaching profession, this trainer, so constituted, now plays its role constitutor and thus other teachers are now appropriating this model. We know that the data announced questions to be discussed and analyzed. It is an invitation to new views to be launched and for us to mobilize other questions for further reflection and action in the context of training.

Keywords: Training for Trainers of Teachers, Higher Education; Memories striking; Constitution professionals. Pedagogical practice

Introdução

Atualmente, em nosso país, percebe-se um aumento significativo no número de alunos ingressantes no Ensino Superior, isso pode ser explicado em função da ampliação de vagas oferecidas pela proposta de expansão desenvolvida para esse nível de ensino. Tal fato contribui para que ocorra um aumento também significativo na contratação de professores. O ensino universitário tem especificidades desde o perfil do aluno, o ambiente da prática pedagógica, até a prática e formação do profissional docente desse segmento escolar (ZABALZA, 2004).

Para trabalhar no Ensino Superior, o docente precisa reconhecer que ele passa por situações complexas e diferenciadas no interior de cada curso que leciona e de cada disciplina que ministra. E, para isso, em razão das exigências pessoais, profissionais, organizativas, pedagógicas e psicológicas as quais está exposto, precisa ter, além do domínio do conteúdo específico, “outras habilidades inerentes ao exercício da profissão de professor, que lhes possibilitem desenvolver processos significativos de ensino e aprendizagem” (CHAVES, 2001, p. 150).

O docente nesse nível de ensino vivencia inúmeros problemas que comprometem a sua atuação e, conseqüentemente, a formação de seus alunos, exemplo disso seria o despreparo apresentado na sala de aula e o desconhecimento de seu papel e responsabilidade no processo de ensino e de aprendizagem dos discentes, aspectos estes que ele deveria se conscientizar a partir do momento em que ingressa no cotidiano escolar (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002). Hoje sabemos que os anos de estudos dos professores em suas áreas específicas e algumas experiências significativas não bastam para que eles obtenham sucesso na tarefa de ensinar.

Em virtude desse fato, podemos perceber uma preocupação de estudiosos da educação com relação à inserção e às práticas desenvolvidas por esse docente no ensino que estão voltadas para sua formação e seu processo de desenvolvimento profissional. Esse aspecto pode ser verificado, nos últimos anos, a partir do crescimento no número de pesquisas realizadas em nosso país sobre a formação e profissionalização docente (NASCIMENTO, 2007; ANDRÉ, 2007; BRZEZINSKI; GARRIDO, 2001).

Esse cenário nos aponta para a necessidade de pensarmos o desenvolvimento profissional atrelado ao desenvolvimento pessoal, considerando que as crenças, os conhecimentos, os objetivos de cada pessoa são fundamentais para a atuação docente, pois cada uma “tem sua própria subjetividade, seus valores, seus afetos, suas crenças, seus sentimentos, suas opiniões...” E que o processo de “ensinar não é algo neutro; tem carga afetiva” (ENRICONE, 2007, p. 154).

A necessidade de se investigar mais sobre a formação dos professores do Ensino Superior deve-se também ao fato de que, atualmente, em nosso país, percebemos um aumento expressivo no número de ingressantes no Ensino Superior, em decorrência da ampliação de vagas causada pela expansão que acontece nesse nível de ensino e também pelos incentivos oferecidos pelo governo federal.[‡] A universidade “de um lugar reservado a poucos privilegiados, tornou-se um lugar destinado ao maior número possível de cidadãos” (ZABALZA, 2004, p. 25).

É nesse contexto de expansão e transformações que se justifica a preocupação com a necessidade de se pensar e se investir em uma melhor formação para a docência. No que se refere à formação por eles recebida, acreditamos que existem alguns determinantes essenciais que influenciam a constituição da identidade e dos saberes dos professores: o primeiro seria o “ambiente familiar/cultural em que o professor cresceu e desenvolveu-se, isto é, valores, hábitos, crenças,

[‡] Exemplo: as bolsas de estudo do PROUNI (Programa Universidade para Todos) e os “empréstimos” do FIES (Programa de Financiamento Estudantil).

costumes adquiridos, o sexo, a classe social a que pertence, os modelos com que conviveu, os tipos de experiências a que foi exposto”; o segundo o “processo de escolarização pelo qual passou – quando se deu a formação, em que tipo de instituição ela teve lugar, quem foram os seus professores”; e, finalmente, o “ambiente de trabalho em que o professor desenvolveu sua prática docente, os papéis e funções desempenhados e os desafios enfrentados” (ANDRÉ, 1995, p. 90).

Neste estudo, que teve como objetivo analisar as lembranças marcantes dos formadores de professores sobre seus ex-professores e verificar sua articulação com a prática pedagógica que desenvolvem junto aos seus alunos, abordaremos o segundo determinante essencial que influencia a constituição da identidade e dos saberes dos professores: o processo de escolarização pelo qual eles passaram, mais especificamente resgatando suas memórias sobre os seus ex-professores.

Consideramos importante o resgate e esse olhar para a memória educativa do docente, pois acreditamos que “redescobrir o conteúdo vivo na história de cada aluno-professor, interpretando esse conteúdo e compreendendo as relações sociais que o permeiam” é que será possível construir “um novo projeto de prática docente” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 73).

O percurso metodológico da pesquisa

Para realizarmos nossa pesquisa optamos por utilizar a abordagem quanti-qualitativa, pois ela consiste num modelo que possibilita “atender plenamente as necessidades dos pesquisadores”, superando as dicotomias positivista *versus* interpretativo e quantitativo *versus* qualitativo (GOMES E ARAÚJO, 2011, p. 7).

Nesse caso, essa abordagem permitiu procedimentos e tratamentos metodológicos que atenderam aos objetivos traçados, resultando em dados e análises tanto quantitativos como qualitativos. No estudo por nós realizado[§], fizemos uso do questionário, visto que em um primeiro momento trabalhamos com uma amostra grande e que consideramos representativa dos formadores de professores da Universidade Federal de Uberlândia. Sendo assim, o questionário nos permitiu coletar dados para a realização de um estudo exploratório dos sujeitos de nossa pesquisa: os professores. Já os objetos do método qualitativo – entrevista, observação e análise documental – nos possibilitaram, de maneira complementar, conhecer mais profundamente os formadores de futuros docentes em seus aspectos mais singulares a partir de suas relações sociais.

[§] A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Uberlândia com o número de protocolo de registro CEP/UFU 346/09.

A pesquisa tomou a Universidade Federal de Uberlândia (UFU) como contexto de estudo, a partir do qual procuramos traçar o perfil dos formadores de professores e identificar a trajetória e as ações formativas desses profissionais. Assim, esse é o caso em que, enquanto tipo de pesquisa, se “caracteriza pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento” (DIEHL; TATIM, 2004, p. 61).

A pesquisa contou com a colaboração de professores que atuam em vinte e três cursos de licenciatura, 35,38% do total daqueles oferecidos na instituição (bacharelado e licenciatura), além de um com a modalidade Formação de Psicólogo. Os cursos pertencem a treze unidades acadêmicas diferentes existentes na UFU, sendo dezessete deles no Campus Uberlândia e sete no Campus Pontal (Ituiutaba-MG), em três grandes áreas, a saber: Ciências Biomédicas, Ciências Exatas e Ciências Humanas e Artes.

O estudo foi realizado em etapas sendo que em cada uma delas participou um número diferente de docentes. Utilizamos como primeiro critério que os participantes tivessem ministrado, no mínimo, uma disciplina do Núcleo de Formação Pedagógica no ano de 2009. Todos os 170 professores foram convidados para participar da pesquisa, respondendo a um questionário com informações para que fosse traçado o perfil deles.

Consideramos que o número de devoluções dos questionários respondidos (52%) nos dois Campi foi satisfatório, pois “os índices de resposta tendem a ser baixos, e não é rara a cifra de 40% de devoluções, ou quatro de cada dez pessoas que receberam o questionário” (MAY, 2004, p. 119). Ademais, o número de retornos nos permitiu, além de identificar o perfil dos formadores de professores da UFU, selecionar os participantes para as demais etapas da pesquisa, entrevista e observação, podendo conhecer e refletir sobre suas trajetórias formativas e as práticas pedagógicas que desenvolvem junto aos seus alunos.

Os participantes da pesquisa pertencem ao quadro de efetivos da UFU, com exceção de três docentes que eram contratados temporariamente pelos cursos de Biologia, Psicologia e Química. O grupo pode ser considerado iniciante na instituição, visto que mais de 60% deles possuem menos de 5 anos de atuação nesse local. É relevante ressaltar que o estudo contou com a participação de, pelo menos, um docente de cada curso, o que nos possibilitou conhecer, a partir das questões respondidas por eles no questionário de identificação mesmo não sendo em sua totalidade, quem são os formadores de professores dos cursos de licenciatura da UFU.

Os 88 professores que participaram da pesquisa na sua primeira etapa responderam a duas questões importantes para levantar a concordância deles em participar das etapas seguintes do estudo (entrevista, observação em sala de aula e análise documental). Os formadores de professores, quase em sua totalidade (89,8%), se dispuseram a participar da entrevista e da observação em sala de aula.

A partir dessa informação, fizemos a seleção dos docentes que foram entrevistados na segunda etapa da pesquisa. Diante da inviabilidade de realizar a entrevista com todos os participantes, optamos por uma amostra de 20% do total que concordou em contribuir nesse momento, ou seja, 18 formadores de professores.

Para essa escolha, utilizamos também como critério três docentes de cada uma das seis disciplinas do Núcleo de Formação Pedagógica que, no questionário de identificação inicial, apresentassem estar em diferentes fases da carreira^{**}, perfis diferenciados e, por fim, os que apontaram mais aspectos da prática pedagógica que consideravam contribuintes para a formação de seus alunos e quais seriam os momentos do processo formativo que seriam considerados mais relevantes para a formação deles.

No momento da realização da observação em sala de aula, montamos um novo grupo de participantes com 30% do número daqueles que já haviam contribuído na entrevista. Sendo assim, nessa etapa, estariam presentes seis professores que representassem uma das seis disciplinas que compõem o NFP, que ministrassem aulas em Uberlândia e que seus horários de aula fossem diferenciados em relação aos demais participantes.

Com essa forma de compor três diferentes grupos de formadores de professores, trabalhando com uma amostra e não com o número total de participantes inicial, buscamos atender aos objetivos propostos em nosso estudo no que se refere à identificação mais geral do perfil dos docentes atuantes nas licenciaturas (questionário), às especificidades das trajetórias de formação, tomando como referência a história de vida, histórias acadêmicas e profissionais de cada um deles (entrevista) e, por fim, a ação pedagógica que desenvolvem no contexto de trabalho e na formação de futuros professores (observação em sala de aula).

^{**} Segundo Huberman (2007), os professores vivenciam cinco fases em sua trajetória profissional: os três primeiros anos são considerados a entrada na carreira, o período de tateamento; do quarto ao sexto ano é o período de estabilização, da consolidação de seu repertório pedagógico; do sétimo ao vigésimo quinto ano é a fase da diversificação, do ativismo; do vigésimo quinto ao trigésimo quinto é o período de serenidade, do distanciamento afetivo; e, por fim, do trigésimo quinto ao quadragésimo a fase do desinvestimento que pode ser sereno ou amargo.

A memória educativa dos formadores de professores enquanto estudantes

Ao ingressarem na docência universitária os professores não chegam esvaziados de experiências profissionais. A trajetória enquanto alunos de diferentes educadores lhes possibilita formar alguns modelos que eles acabam reproduzindo ou rejeitando. As experiências também lhes permitirá dizer “quais professores foram significativos em suas vidas, isto é, que contribuíram para sua formação pessoal e profissional” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 79).

Nessa perspectiva, em nosso estudo, aos participantes foi solicitado que resgassem quais foram as lembranças marcantes que possuíam em relação aos seus professores. Diante disso, muitos trouxeram a relação afetiva que possuíam com estes que, segundo os entrevistados, era permeada de carinho, amizade, bondade, dedicação e incentivo. O excerto abaixo demonstra uma percepção sobre seu antigo docente: “a que mais marcou foi a tia M. (risos) mais pelo afeto, uma professora que realmente fazia aquilo, gostava do que estava fazendo”. (ES05).

Esses docentes confirmam a concepção de que as relações de mediação feitas pelo professor durante as atividades pedagógicas devem ser

sempre permeadas por sentimentos de acolhimento, simpatia, respeito e apreciação, além de compreensão, aceitação e valorização do outro; tais sentimentos não só marcam a relação do aluno com o objeto de conhecimento, como também afetam a sua auto-imagem, favorecendo a autonomia e fortalecendo a confiança em suas capacidades e decisões (LEITE; TASSONI, 2002, p. 136).

Um exemplo da situação de que a preocupação do docente precisa estar voltada não somente para *o que* ensinar, mas também para *o como* ensinar pode ser visualizado no relato de MP08. Este relaciona seu interesse pela Língua Portuguesa, área de sua graduação, à maneira como sua professora trabalhava com os textos em classe, fazendo com que os alunos refletissem sobre os conteúdos expostos:

... eu me lembro de uma professora de Português na sétima série, eu me pergunto muito até que ponto isso influencia. Eu gostava muito da forma como ela explorava os textos, eu achava que ela sempre trazia uma reflexão interessante, aquilo me fascinava.

Da mesma forma que podemos nos identificar com a pessoa do professor, com os conteúdos trabalhados por ele e/ou sua maneira de desenvolver sua prática pedagógica, o contrário também

pode acontecer. DI01 fala sobre a boa relação que possuía com os docentes de Ciências (área de seu interesse e formação posterior) e da relação negativa com aqueles de Matemática, área em que estavam suas maiores dificuldades. Ela questiona o fato de os conteúdos trabalhados pelos docentes não serem transpostos à realidade dos alunos, contribuindo para que estes não consigam relacionar como e onde poderão aplicar todas as informações que recebem.

Outros entrevistados também trouxeram lembranças negativas de experiências vivenciadas no contexto escolar, descrevendo algumas dificuldades de seus professores em estabelecer uma relação adequada com seus educandos, pelo fato de gritarem com estes, de serem nervosos, demonstrarem pouca afetividade e exporem os discentes a situações humilhantes e preconceituosas de forma intimidativa.

Não gostava de professores que gritavam, eu tinha muito medo, vergonha de falar. [...] Por exemplo, eu me lembro de uma professora que tinha uma voz muito grossa, ela era brava e tomava a tabuada. [...] Um dia eu virei para trás e ela me chamou a atenção. Mas eu chorei, mas eu chorei [...] Foi horrível! Foi uma vergonha para mim! (DI03).

[...] Então eu vejo nesse sentido, sem afeto nenhum com seus alunos. Então, não tem essa relação. A relação era muito quebrada! Não tinha isso com os alunos, não comigo, eu estou falando de modo geral na classe. (ES04).

No 3º ano, teve um seminário, era sobre o Brasil. [...] E eu sempre muito responsável tinha lido o livro muito, sabia muito, ia a pé para a escola, no caminho eu vinha falando com meus colegas ... [...] Mas quando chegou a minha hora de falar eu não consegui, eu me embarcei toda. Nossa, foi terrível e ela me humilhou muito, mas muito. Então aquilo me marcou demais! [...] Aí eu chorei muito naquele dia, foi terrível! (riso) (ES05).

Porque ela era uma pessoa altamente preconceituosa. Uma pessoa que era, bom isso é a minha leitura hoje, [...] uma pessoa hipócrita, que não gostava de ser questionada, apesar de que eu mesmo nunca fui muito questionadora. (PE12).

As formas de agir dos ex-professores de nossos participantes nos remetem à importância de que seja pensada, durante o percurso de formação do docente, a dimensão pessoal atrelada à dimensão profissional, estando estas em constante inter-relação e que “boa parte de nossa capacidade de influência nos estudantes tem origem no que somos como pessoas, na nossa forma de nos apresentarmos, nas nossas modalidades de relação com eles” (ZABALZA, 2004, p. 131).

Em se tratando das metodologias utilizadas pelos ex-professores, os entrevistados expuseram algumas práticas daqueles que consideravam ensinar de maneira diferenciada, por meio

de estratégias e comportamentos que contribuíam para a melhor aprendizagem, conforme podemos verificar no relato a seguir:

essa professora era muito interessante, era uma senhora já bem velhinha e ela trabalhava muito com experiências, mesmo na História ela reproduzia a história. Para mostrar como era possível tomar água, por exemplo, no meio do mato, ela levava folha de taioba, fazia os copinhos com a folha, a gente ia ao bebedouro, tomava nos copinhos de taioba. Fazia doce lá na sala para gente, levava as experiências malucas lá de Ciências. Então, era a professora que trazia vida para a escola e os outros eram bem tradicionais, mas eu gostava também (MP07).

Os antigos professores dos formadores foram lembrados, além da metodologia que utilizavam, também pelo conhecimento que apresentavam:

Teve um professor que acho que naquele momento eu tinha já certamente um desejo de ser professor e ele era o professor que eu queria ser. Ele era um cara muito bom, extremamente metódico, tradicional, mas era um cara que eu tinha uma admiração por ele. Ele dava aula com uma diversidade muito grande de conteúdo [...] E todas essas disciplinas ele trabalhava de uma forma bacana. [...] foi um professor muito marcante para mim. [...] ele chegava e fazia mais ou menos o esquema da aula no quadro. [...] e começava a andar na sala ditando aquilo de cabeça, sem olhar em nada. E isso me deixava, parece que, “porra o cara sabe tudo!” (PG14).

Para Castanho (2001, p. 159), os professores marcantes planejam suas aulas e a falta disso é percebida pelos educandos. Sendo assim, o bom docente tem como papel organizar “seu trabalho visando ao progresso de seus alunos, evitando situações caóticas e promovendo interações enriquecedoras.”

Os dois relatos a serem apresentados nos contam sobre a imagem que os entrevistados da pesquisa possuíam de seus professores e o quanto estes eram admirados ou não, ressaltando características físicas, emocionais ou profissionais dos seus ex-educadores, de forma a novamente nos apontar a necessidade de pensarmos a dimensão pessoal e profissional como inter-relacionadas.

No primário, professor era professor, nós tínhamos uma admiração enorme pelo professor, pelo ritual que o professor tinha, professor que leva caderno para casa para corrigir, e os alunos pedem “deixa eu levar o caderno”. O professor era uma figura muito elegante, não que fosse elegante em si, mas a gente achava elegante, pelo menos nessa fase das séries iniciais (PG15).

Tive um professor na sétima série [...] e esse me marcou bastante que era um professor de Matemática. Não tinha nada de errado com ele [...] mas a turma não gostava dele [...] E o professor foi enfraquecendo [...] eles [alunos] foram ganhando a briga. Foram ameaçando, debochando [...] até que eles fizeram um abaixo assinado e a escola tirou o professor. [...] Eu não gostaria de estar na pele dele. Foi muito desagradável! [...] Não, não tinha nada de errado com o professor [...] era um pouco mais tímido. Não era uma pessoa expansiva, que fazia graça, mas era um professor normal (PI18).

As características apontadas pelos entrevistados coincidem, de certa forma, com aquelas apresentadas por Costa (1998, p. 117-118) que afirma existirem três grupos principais de qualidades do professor ideal:

técnicas (experiência no campo pedagógico, experiência no campo em que ensina, e o conhecimento amplo da matéria ou matérias que leciona), físicas (saúde, higiene e asseio pessoais) e morais (sentimento de dever, respeito à pessoa humana e decência e humanidade básicas).

Os entrevistados acreditam que as lembranças marcantes de seus professores influenciaram em sua imagem sobre o bom e o mau docente. Para PI17, “eles marcam (risos) a nossa história, [...] mesmo estando distantes.”

Os docentes salientaram a importância de resgatar e refletir sobre as experiências passadas para não repetir com seus alunos aquelas atitudes e comportamentos que seus professores tiveram e que não consideraram adequados. As metodologias utilizadas pelos seus ex-professores também foram apontadas como temas de reflexões por parte dos entrevistados, com o objetivo de servir como referências para as práticas pedagógicas que realizam em classe.

Resgatar essas imagens dos antigos professores – bons ou ruins – pode ser considerado um exercício para que os participantes desta pesquisa reflitam quais são as marcas que carregam em suas práticas pedagógicas e quais aquelas que conseguiram ressignificar.

a imagem que a gente traz do professor é muito forte e o modelo que a gente vai seguir, coisa que a formação inicial muitas vezes não consegue mexer e a gente vai para a sala de aula no começo da profissão carregando muito disso, desses exemplos muito fortes. Hoje em dia eu já repensei, enfim, eu já encontrei um caminho mais meu, mais intermediário, juntando um pouco das lembranças com as leituras e estudos (DI02).

A continuidade do percurso formativo contribui para que os professores possam sempre refletir sobre o ser docente, seus saberes, suas práticas, além de buscarem alternativas para realizar transformações em seu saber-fazer que possam contribuir para uma ação formativa mais condizente com as necessidades de seus alunos.

Considerações sobre a memória educativa dos formadores de professores e a repercussão em sua ação formativa

Acreditamos que a história acadêmica é um importante elemento no processo de constituição dos formadores. As lembranças desse período nos contam que os participantes possuíam uma visão positiva da escola e de seus antigos docentes, que pode ser percebida no desejo e na ansiedade de frequentar essa instituição antes mesmo do ingresso formal nela.

Mas, por outro lado, os formadores relataram lembranças negativas vivenciadas com seus antigos professores que gritavam, eram bravos e demonstravam pouca afetividade com os alunos. Eles também ressaltaram a importância de se refletir sobre as metodologias utilizadas por seus ex-professores, com o objetivo de que estas servissem como referências para as práticas pedagógicas que realizam em classe.

Os participantes argumentaram que agindo assim poderiam evitar a repetição de atitudes, comportamentos e ações que seus antigos docentes tiveram e que não consideraram adequados. Entretanto, o que pudemos observar é que houve uma tendência de alguns docentes em realizar ações similares àquelas as quais foram submetidos, o que nos dá indicadores importantes sobre a relevância de se investir na formação dos formadores de professores. Isso se deve não como mais um curso a ensiná-los o que hipoteticamente não sabem, mas como um processo coletivo de organização de uma prática conjunta que permita a formação de uma concepção de maneiras de se ensinar com base na construção do próprio ensino.

É necessário, pois, compreender que se o docente das licenciaturas não experimentar, enquanto formando, outras práticas, não as tomará como perspectiva formativa e, dessa forma, permanecerá repetindo as práticas que fizeram parte de sua formação.

Sendo assim, esse é um dos grandes desafios no campo da formação docente e precisa ser objeto de atenção das instituições para que sejam pensados projetos no âmbito universitário de formação de professores e formação de formadores de professores tendo em vista que sejam criadas condições objetivas de se romper o ciclo de reproduções de ensino.

Para que os professores ressignifiquem sua prática é preciso que também a teorizem.

... este movimento de teorizar a prática não se efetiva somente com treinamentos, palestras, seminários, aulas expositivas, mas muito mais, quando há uma relação dinâmica com a prática deste professor a partir de uma reflexão coletiva, auto-reflexão, pensamento crítico e criativo, via educação continuada. É preciso desencadear estratégias de formação processuais, coletivas, dinâmicas e contínuas. Refletir com os demais professores e compartilhar erros e acertos, negociar significados e confrontar pontos de vista surge como algo estimulador para uma prática pedagógica comprometida (RAUSCH; SCHLINDWEIN apud DAMIANI, 2008, p. 9).

Reitera-se, pois, o papel da formação continuada de formadores de professores como um processo de construção coletiva em que seja enfatizada a necessidade de serem constituídos ambientes de aprendizagem no próprio local de trabalho e que possibilitem ao professor “continuamente aprender intencionalmente sobre sua profissão, a docência” (ALVARADO PRADA; LONGAREZI, 2008, p. 112). Em se tratando do contexto pesquisado, a UFU, acreditamos que ainda faltam propostas efetivas tanto intraunidades, quanto institucionais que contribuam para o desenvolvimento dos professores.

Percebemos que este não é uma questão vivenciada somente nessa universidade. Hoje há poucas experiências neste sentido, especialmente no Brasil, sendo necessário ampliar a discussão sobre as possibilidades de intervenção na formação pedagógica dos professores. Fernandes (1998) cita a Universidade de Buenos Aires que, desde 1985, possui um coordenador pedagógico em cada faculdade que desenvolve ações no sentido de promover inovações curriculares que se refletirão na melhoria da educação universitária.

Outra experiência citada pela autora e desenvolvida pela Universidade Federal de Pelotas, no início da década de 1990, foi a criação de uma Seção de Apoio Pedagógico, que procurou realizar, dentre outros projetos, um específico para discutir com o professor sobre o cotidiano na sala de aula. As propostas foram apresentadas em dois subprojetos: “Professores ingressantes”: diretamente oferecido a docentes que ainda estavam em período probatório e “Produção do conhecimento”: para aqueles que desejavam discutir suas práticas pedagógicas cotidianas.

Uma proposta mais recente foi implantada pela Pró-Reitoria de Graduação da UNESP, em 2005, denominada “Oficinas de estudos pedagógicos: um projeto institucional de formação contínua de docentes da UNESP” (NISHIDA et al., 2012). Seu objetivo principal foi

criar um programa de formação pedagógica para os professores organizado e realizado pelos seus próprios pares. Assim, os docentes interessados em contribuir para a disseminação da discussão da prática pedagógica dos professores das diferentes unidades foram convidados a participarem de uma oficina de estudos pedagógicos organizada para diferentes grupos de professores da UNESP. (...) Os principais temas de formação inicial desses agentes formadores, considerados pela proposta institucional como três eixos norteadores, foram: os fundamentos da educação no ensino superior, as questões de epistemologia que dizem respeito aos profissionais em formação e as questões relacionadas à metodologia de ensino na universidade (NISHIDA et al., 2012, p. 26).

De qualquer forma, nosso estudo identificou que a trajetória formativa dos formadores de professores da UFU imprime marcas sobremodo significativas, definidoras da singularidade profissional e pessoal de cada um. Sabemos que os dados anunciam muitas coisas a serem discutidas e analisadas. Fica aqui, pois, o convite para que novos olhares sejam lançados e para que outros questionamentos nos mobilizem para novas reflexões e ações sob o contexto da formação.

Referências

ALVARADO PRADA, L. E.; LONGAREZI, A. M. (2008). Aprendizagem docente na formação continuada de professores em serviço. In: GALVÃO, A.; SANTOS, G. L. dos. (Orgs.). **História e pensamento educacional, formação de educadores, políticas públicas e gestão da educação**. Brasília: Líber Livro, 2008, p. 105-122.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. Desafios da pós-graduação e da pesquisa sobre formação de professores. **Educação e Linguagem**, n. 15, p. 13-17, jan.-jun. 2007.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995. 128 p.

BRZEZINSKI, I.; GARRIDO, E. Análise dos trabalhos do GT Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas: Autores Associados, n. 18, p. 82-100, set./out./nov./dez. 2001.

CASTANHO, M. E. Sobre professores marcantes. In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. (Org.). **Temas e Textos em Metodologia do Ensino Superior**. São Paulo: Papirus, 2001, p. 153-163.

- CHAVES, S. M. Avaliação da aprendizagem no ensino superior. In: MOROSINI, M. C. (Org.). **Professor do Ensino Superior: Identidade, docência e formação**. Brasília: Plano Editora, 2001, p. 149-163.
- COSTA, N. O professor ideal. In: DORIA, F. A. (Coord.). **A crise da universidade**. Rio de Janeiro: Revan, 1998, p. 117-125.
- DAMIANI, M. F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar em Revista**. Curitiba: UFPR, n. 31, p. 213-230, 2008.
- DIEHL, A. A.; TATIM, D. C. **Pesquisa em ciências sociais aplicadas: métodos e técnicas**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2004. 168 p.
- ENRICONE, D. A universidade e a aprendizagem da docência. In: CUNHA, M. I. da (Org.). **Reflexões e práticas em Pedagogia Universitária**. São Paulo: Papirus, 2007, p. 145-159.
- FERNANDES, C. M. B. Formação do professor universitário: tarefa de quem? In: MASETTO, M. T. (Org.) **Docência na Universidade**. São Paulo: Papirus, 1998, p. 95-112.
- GOMES, F. P.; ARAÚJO, R. M. de. **Pesquisa quanti-qualitativa em Administração: Uma visão holística do objeto em estudo**. Disponível em: <<http://www.ead.fea.usp.br/Semead/8semead/resultado/.../152.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2011.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.) **Vidas de Professores**. Portugal: Porto Editora, 2007. p. 31-61.
- LEITE, S. A. da S.; TASSONI, E. C. M. A afetividade na sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor. In: AZZI, R. G.; SADALLA, A. M. F. de A. (Orgs.). **Psicologia e formação docente: desafios e conversas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002, p. 47-74.
- MAY, Tim. **Pesquisa Social: Questões, métodos e processos**. Porto Alegre: Artmed, 2004. 288 p.
- NASCIMENTO, M. das G. **Os formadores de professores e a constituição do habitus profissional**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 19 jul. 2007.
- NISHIDA, S. M.; ROCHA, G. T.; SERRA, L. M. M.; CESÁRIO, M. D.; ROCHA, L. R. M. da; COSTA, M.; CANDEIAS, J. M. G.; SILVA, A. M. M. da; BICUDO, L. R. H.; TOZONI-REIS, M. F. C.; FORESTI, M. C. P. P. **Oficinas pedagógicas como espaço de formação docente: A problematização da prática**. Disponível em: <http://www.unesp.br/prograd/ixcepf/.../10eixo_relatos.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2011.
- PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002. 279 p.
- ZABALZA, M. A. **O ensino universitário: Seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004. 239 p.