



Revista Diálogo Educacional

ISSN: 1518-3483

dialogo.educacional@pucpr.br

Pontifícia Universidade Católica do Paraná  
Brasil

de Souza Hobold, Márcia; Schüller Menslin, Mônica  
A implicação do trabalho do formador na constituição da profissionalidade dos licenciados  
Revista Diálogo Educacional, vol. 12, núm. 37, septiembre-diciembre, 2012, pp. 783-801  
Pontifícia Universidade Católica do Paraná  
Paraná, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189124308010>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica  
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal  
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto



# **A implicação do trabalho do formador na constituição da profissionalidade dos licenciados**

*The implication of trainer's work in the constitution of professionalism of licensed teachers*

**Márcia de Souza Hobold<sup>[a]</sup>, Mônica Schüler Menslin<sup>[b]</sup>**

<sup>[a]</sup> Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), professora do Programa de Mestrado em Educação na Universidade da Região de Joinville (Univille), coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Formação Docente (Getrafor), Joinville, SC - Brasil, e-mail: mhobold@gmail.com

<sup>[b]</sup> Mestranda em Educação pela Universidade da Região de Joinville (Univille) na linha de pesquisa Trabalho e Formação Docente, integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Formação Docente (Getrafor), Joinville, SC - Brasil, e-mail: monicasmenslin@gmail.com

---

## **Resumo**

Considerando a importância da formação inicial como um espaço imprescindível para o aprimoramento das potencialidades profissionais dos futuros professores, este artigo tem como objetivo central conhecer a implicação do trabalho do professor formador na constituição da profissionalidade dos egressos nos cursos de licenciatura, em face à

corresponsabilidade social das universidades para com a formação docente e, também, as sugestões dos professores para o aperfeiçoamento do curso de formação. A pesquisa tem como fundamento a abordagem qualitativa e foi realizada com 40 professores egressos de oito cursos de licenciatura, de uma universidade localizada na Região Sul do país. Para a coleta de dados foi utilizada a entrevista semiestruturada. Os autores que fundamentam teoricamente os dados são Beillerot (1996), Charlot (2000), Imbernón (2004) e Mizukami (2005). A pesquisa revelou que os professores que atuam como formadores nas licenciaturas implicam diretamente na constituição dos saberes e nas práticas de ensino dos que ingressam na docência. Os dados são instigantes, sendo que são derivados das falas dos professores formados, e contribuem para análises e reflexões a respeito da formação das licenciaturas. Os dados indicam a necessidade de repensar aspectos didático-pedagógicos dos formadores, sendo que muitos dos egressos referem-se à desatualização dos conhecimentos e da prática pedagógica. Outra afirmação recorrente, nas falas dos depoentes, indica a necessidade urgente de aproximação entre professor formador e escola. Os professores egressos trouxeram sugestões importantes para a melhoria dos cursos de formação inicial tanto para o âmbito institucional como para o pedagógico.

**Palavras-chave:** Trabalho e formação de professores. Professor formador. Profissionalidade docente.

### **Abstract**

*Considering the importance of formation as an area essential to the improvement of the professional potential of future teachers, this article was aimed at knowing the implication of the work of the teacher trainer in the constitution of the professionalism of graduates in licenciature courses, in the face of social responsibility of universities with teacher training and also the teachers' suggestions for improving the training course. The research is based on the qualitative approach and was conducted with 40 teachers who come from eight undergraduate degrees from a university located in the south. We used semi-structured interview to collect data. The authors who based theoretical data are Beillerot (1996), Charlot (2000), Imbernón (2004) and Mizukami (2005). The survey revealed that teachers who act as instructors in undergraduate directly involve the acquisition of knowledge and practices in the teaching of those entering teaching. The data are provocative, and are derived from the discourse of trained teachers,*

*and contribute to analysis and reflection about the training of graduates. The data indicate the need to rethink aspects of the didactic-pedagogical trainers, and many of the graduates refer to outdated knowledge and pedagogical practice. Another recurring claim, in the words of the interviewees, indicates the urgent need for closer ties between school and teacher formation. Teachers graduate bring important suggestions for the improvement of initial formation courses for both the institucional and teaching frameworks.*

**Keywords:** *Work and formation of teachers. Teacher former. Teacher professionalism.*

---

## Introdução

As discussões atuais sobre políticas de formação de professores com suas contradições e possibilidades, impulsionam as universidades a definirem seu posicionamento diante dessa formação. Ao fazer uma análise histórica desse posicionamento, percebeu-se que no início do ano de 1980 representou ruptura em relação ao pensamento tecnicista característico dos anos de 1960 e 1970 e foi marcado por um movimento de democratização da sociedade que trouxe importantes contribuições para a educação e para a maneira de olhar a escola e o trabalho pedagógico, considerando as relações de determinação que se configuravam. Entre os anos 1990 e 1999, considerada a “Década da Educação”, constituiu-se em marco para os processos de reformas. Nesse contexto, insere-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASI, 1996), que suscitou discussões a respeito do novo modelo educacional para o Brasil e, particularmente, sobre os novos parâmetros da formação de professores com:

[...] mudanças no sistema de financiamento, no currículo nacional, nos sistemas de avaliação, na utilização da informática e da televisão, na organização da gestão, no estabelecimento de parcerias com organizações não governamentais, entre outras (CAMPOS, 1999, p. 134).

A investigação sobre a profissão docente nos meios acadêmicos e centros de pesquisa, principalmente da referida década, tem crescido consideravelmente. Esse crescimento favoreceu debates fundamentados em análises empíricas e teóricas e, por conseguinte, uma reflexão cada vez mais aprofundada sobre o tema.

Na esteira do processo de reformas, ações e medidas implementadas pelas políticas públicas desde o início da década de 1990, estão concepções de educação, de formação e de escola que merecem ser discutidas e analisadas quando se investiga o trabalho e a formação docente. Implica levar em conta que as mudanças, tanto sociais, quanto econômicas, provocaram transformações nos sistemas de ensino e, também, no mercado de trabalho e no perfil dos professores. Elevou-se o número de matrículas no ensino básico e, por consequência, aumentou o número de vagas para professores e expandiram-se os cursos de licenciatura.

Entretanto, essa expansão não necessariamente veio acompanhada de uma formação de professores qualificada. Assim, diante da necessidade de adequação, vivencia-se nesses últimos anos, um movimento de reorganização curricular nos cursos de licenciatura. A formação inicial – no nível de graduação, considerada de suma importância para o processo de constituição da profissionalidade docente, é um momento ímpar para estabelecimento de relações interpares, aprofundamentos diversos, tanto os específicos de área, quanto os voltados para discussões mais amplas sobre concepções de mundo e de educação; e a universidade é um *locus* privilegiado para o desenvolvimento dessa formação. Desse modo, concorda-se com a afirmação de Imbernón (2004, p. 61) a respeito do papel a ser desempenhado pelas instituições formadoras:

As instituições ou cursos de preparação para a formação inicial deveriam ter um papel decisivo na promoção não apenas do conhecimento profissional, mas de todos os aspectos da profissão docente, comprometendo-se com o contexto e a cultura em que esta se desenvolve. Devem ser instituições ‘vivas’, promotoras da mudança e da inovação.

Tendo em vista essa perspectiva teórica, a presente pesquisa tem como objetivo conhecer a implicação do trabalho do professor

formador na constituição da profissionalidade dos egressos nos cursos de licenciatura, em face à corresponsabilidade social das universidades para com a formação docente e, também, as sugestões dos professores para o aperfeiçoamento do curso de formação.

## **O trabalho do formador e a constituição da profissionalidade**

Pesquisar o trabalho do professor formador torna-se relevante, tendo em vista o crescente aumento dos cursos de licenciatura e dos cursos de formação continuada no país, desde o início dos anos de 1990.

O trabalho do professor formador é significativo e, ao mesmo tempo, de suma importância para a constituição da profissionalidade dos futuros professores. Ao exercer sua atividade profissional, o formador implica diretamente na formação e concepção pedagógica do futuro professor, pois não só os conteúdos, mas as formas de trabalhá-los e os valores a eles associados atuam como um referencial na aprendizagem da docência, no desenvolvimento de sua prática na sala de aula e na constituição da profissionalidade.

A profissionalidade docente constitui-se com base nas diversas experiências de vida, entre as quais tem peso as acadêmicas e as profissionais. Para Gimeno Sacristán (1995, p. 65), a profissionalidade docente é vista como “a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”.

Assim, considera-se que os professores formadores, que trabalham nos cursos de licenciatura, participam ativamente da formação dos professores para atuarem na educação infantil, ensino fundamental e médio. Gatti (1991), já no início da década de 1990, chamava a atenção sobre o importante papel desses cursos na formação e prática dos egressos das licenciaturas.

## O professor formador e o seu trabalho

Para compreender melhor o conceito de formador recorre-se a Beillerot (1996), que explicita que essa denominação é recente no contexto do trabalho docente. O autor destaca que são terminologias do contexto europeu, mas, também podem ser compreendidas no contexto brasileiro. O autor esclarece que tanto “formador” como “formação” são termos recentes, pelo menos na França e surgiu pela/na expansão da educação de adultos no início dos anos de 1970, quando foi promulgada uma lei que se referia à formação profissional permanente. Como a lei mencionava a palavra “formação” o termo “formador” se impôs como decorrência e cinco anos mais tarde, mesmo sem uma regulamentação oficial, toda pessoa que trabalhava com ensino de adultos passou a ser “formador”.

Beillerot (1996, p. 2) faz uma diferenciação entre o formador de base, que é aquele que forma o docente e o formador de formadores, que “é antes de tudo um profissional da formação que intervém para formar novos formadores ou para aperfeiçoar, atualizar etc., o formador em exercício”.

Então, o formador de base é aquele que forma novos professores, ou seja, os que lecionam em cursos de licenciatura, normal superior, Pedagogia; enquanto que, o formador de formadores, atua na formação daqueles que serão responsáveis pela formação de futuros docentes formadores.

Outra autora que ajuda a entender o conceito de formador, mais especificamente a sua função, é Mizukami (2005, p. 69), que os reconhece como:

[...] os profissionais envolvidos nos processos formativos de aprendizagem da docência de futuros professores ou daqueles que já estão desenvolvendo atividades docentes: os professores das disciplinas Práticas de Ensino e Estágio Supervisionado, o das disciplinas pedagógicas em geral, os das disciplinas específicas de diferentes áreas do conhecimento e os profissionais que acolhem os futuros professores.

Tendo em vista a compreensão de quem são e o que fazem os formadores, pode-se dizer que o professor formador tem uma significativa responsabilidade, seja na formação dos futuros professores como na

própria prática pedagógica dos professores em exercício. Essa responsabilidade está intimamente relacionada com a constituição da profissionalidade, pois, os professores em formação utilizam-se dos modelos, sejam eles positivos ou não, para o desenvolvimento da atividade docente.

Nesse sentido, o papel do professor formador nos cursos de formação inicial deve se pautar no estímulo aos futuros professores para a continuidade dos estudos, análises do cotidiano escolar, responsabilidade na educação das crianças, jovens e/ou adultos, assim como, na reivindicação de melhores condições de trabalho. O respeito pela profissão de professor e pelo compromisso com o crescimento social e, conseqüentemente cultural do país, deve ser frisado e elaborado no curso de formação inicial. Entende-se, assim como Imbernón (2004, p. 55), que:

[...] a formação inicial é muito importante, já que o conjunto de atitudes, valores e funções que os alunos de formação inicial conferem à profissão será submetido a uma série de mudanças e transformações em consonância com o processo socializador que ocorre nessa formação inicial. É ali que se geram determinados hábitos que incidirão no exercício da profissão.

Nesse sentido, a pesquisa buscou dados para conhecer até que ponto os cursos de formação inicial, mais especificamente, o trabalho do professor formador, contribui para a constituição da profissionalidade dos egressos das licenciaturas, bem como quais as sugestões que os egressos das licenciaturas indicam para o aprimoramento dos cursos de formação de professores.

### **Caminho metodológico**

Os dados foram obtidos por meio de 40 entrevistas com egressos das licenciaturas de Letras, Matemática, Ciências Biológicas, Educação Física, Artes Visuais, História, Geografia e Pedagogia, de uma universidade comunitária, localizada em uma cidade do sul do Brasil. Para preservar



a identidade dos professores entrevistados todos os nomes doravante citados são fictícios.

A abordagem que direcionou a estruturação e a análise dos dados da pesquisa é a qualitativa que para Gatti e André (2010, p. 30-31):

[...] vieram a se constituir em uma modalidade investigativa que se consolidou para responder ao desafio da compreensão dos aspectos formadores/formantes do humano, de suas relações e construções culturais, em suas dimensões grupais, comunitárias ou pessoais.

Com o respaldo e compreensão da abordagem que norteia a pesquisa, apresenta-se uma breve caracterização ou perfil dos 40 professores entrevistados. Quanto à idade vale a pena destacar que foram entrevistadas 31 professoras (78%) e nove professores (22%), com idade entre 23 e 48 anos. As idades dos professores apresentam-se assim distribuídas: 28 (70%) participantes estavam na faixa etária entre 23 e 28 anos; seis (15%) entre 29 e 34 anos; três (7,5%) entre 35 e 40; três (7,5%) acima de 41 anos. Considerando a informação sobre a idade dos docentes ressalta-se que estes, na maioria (70%), são jovens.

Quanto ao tempo de trabalho nas instituições educacionais consta-se que 23 (58%) professores têm dois anos de experiência, nove (22%) têm três anos e oito (20%) trabalham a um ano como docentes.

Quanto à modalidade de ensino em que atuam 24 (60%) trabalham na rede pública, 12 (30%) na rede privada e quatro professores (10%) que trabalham, ao mesmo tempo, na rede pública e na rede privada de ensino.

Tendo em vista esses dados, pode-se sintetizar que os entrevistados são na maioria do sexo feminino, característica historicamente marcante no magistério da educação básica, jovem em idade e na atividade docente e, em sua maioria, trabalha na rede pública de ensino.

Como instrumento para a coleta de dados foi escolhida a entrevista semiestruturada, tendo em vista a relativa flexibilidade, pois poderiam ser formuladas novas questões no decorrer da conversa. Segundo Mattos (2005) uma das vantagens deste tipo de entrevista é a

possibilidade de acesso à informação além do que se propôs, podendo esclarecer aspectos que complementam os dados da pesquisa. Isso possibilita o aprofundamento da investigação, bem como a definição de novas estratégias e de outros instrumentos para a coleta de dados.

Os sujeitos participantes da pesquisa, neste caso os egressos dos cursos de licenciatura, foram selecionados de forma aleatória por meio de um pacote estatístico para ciências sociais, *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versão 17.0. Esse programa selecionou cinco egressos do total de formandos dos anos de 2007 e 2008, de cada licenciatura.

O ano de formatura foi delimitado com base em Huberman (1992), que explicita que entre um e três anos de docência é reconhecido como a entrada na carreira, em que o professor passa pela fase de “sobrevivência”, e que pode ser explicado como o choque com a realidade. Desse modo, compreende-se que nesses primeiros anos os professores buscam modelos/referências de seus formadores para o desenvolvimento do seu trabalho nas instituições escolares, o que contribui com a análise dos dados desta pesquisa: proximidade do egresso e seu professor formador.

Os egressos foram contatados, via telefone, momento em que lhes foram explicados os objetivos da pesquisa, questões referentes ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), e sobre a necessidade de gravar as entrevistas. Ao aceitar participar da pesquisa, já se agendava horário e local. Desse modo, ressalta-se que as entrevistas ocorreram em diferentes lugares: escolas, universidade e residência do entrevistado. Ressalta que os dados, em sua maioria, foram coletados pela bolsista do PIBIC/CNPq, Jully Fortunato Buendgens, que participou ativamente da pesquisa.

## Plano de análise dos dados

Os procedimentos utilizados para a análise dos dados foram os seguintes: as entrevistas foram agrupadas no Programa Excel, conforme a questão norteadora e, neste momento, procurou-se identificar tendências

que geraram um conjunto de categorias descritivas. As categorias são conceitos básicos que procuram refletir os aspectos gerais e essenciais, suas conexões e relações.

As categorias devem corresponder às condições concretas de cada tempo e lugar. Elas não são algo definido de uma vez por todas e não possuem um fim em si mesmas. Elas ganham sentido enquanto instrumento de compreensão de uma realidade social concreta, compreensão esta que, por sua vez, só ganha sentido quando assumida pelos grupos e agentes que participam de uma prática educativa (CURY, 2000, p. 21).

Para tanto foram utilizadas cores para identificar os trechos correspondentes às categorias. Para formular a categoria inicial foi necessário ler várias vezes o material até chegar a um “nível de impregnação do conteúdo” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Em seguida, separaram-se os trechos destacados e, criaram-se gráficos/esquemas para aglutinar as recorrências, contradições e complementaridades.

## **Análise e discussão dos dados**

Os dados obtidos basearam-se no trabalho do professor formador e procuraram responder ao objetivo central: “conhecer a implicação do trabalho do professor formador na constituição da profissionalidade dos egressos nos cursos de licenciatura, em face à corresponsabilidade social das universidades para com a formação docente e, também, as sugestões dos professores para o aperfeiçoamento do curso de formação”. O conceito de implicação, proveniente do latim *implicatiōne*, que em português significa entrelaçamento, contribui para uma melhor compreensão sobre como os sujeitos pesquisados são afetados neste processo de interação. Numa análise preliminar, percebeu-se que os dados das entrevistas enfatizam que as ações pedagógicas desenvolvidas pelo professor formador, acompanhadas dos estudantes em sala de aula, se entrelaçam e se

complementam, formando uma rede de interações, de compartilhamento e de trocas recíprocas. Tal processo é evidenciado de forma explícita ou implícita nas relações humanas existentes do espaço educativo, pois é *da* e *na* dimensão relacional entre professor formador e estudantes que se constrói o conhecimento profissional docente.

Para conhecer a implicação do trabalho do professor formador na constituição da profissionalidade dos egressos é necessário ir um pouco mais além e entender o termo “implicação” a partir de Barbier (2002), quando este indica que implicar consiste sempre em reconhecer simultaneamente a sua dupla direção. Ao mesmo tempo em que alguém ou algo implica, também é implicado pelo outro na relação interativa. Segundo Barbier (2002, p. 102):

Chamo implicação, hoje, o sistema de valores últimos (os que o ligam à vida), manifestados em última instância, de uma maneira consciente ou inconsciente, por um sujeito em interação na sua relação com o mundo, e sem a qual não poderia haver comunicação.

Nesse sentido, pode-se considerar que, tanto professor formador quanto o estudante, numa relação dialógica, se interrelacionam e se modificam mutuamente. A sala de aula constitui-se, dessa forma, em local de aprender e de ensinar. Conhecer é fundamental para o exercício do ofício de professor. O curso superior de licenciatura – ainda que seja considerado o “início” da formação profissional – constitui um espaço e um tempo privilegiado para a problematização, produção e aprendizagem de conhecimentos básicos para o desenvolvimento da prática pedagógica e constituição da identidade profissional.

A sala de aula é também um campo de relações e, foi constatado que, cerca de 11 (28%) professores egressos, valorizam a questão relacional como importante para a constituição de sua profissionalidade. A maioria desses egressos indicou ter se referenciado positivamente em alguns dos seus professores ao assumirem a profissão docente. Os valores, atitudes e práticas adotadas pelos formadores foram apreendidas no decorrer de sua formação e colocadas em prática no exercício da docência.

Assim, os processos relacionais desenvolvidos no interior da universidade, se expressam no interior da sala de aula, no trabalho do professor, em determinados contextos e condições. Charlot (2000, p. 78) confirma esta implicação afirmando que:

A relação com o saber (o aprender) é a relação de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros. É relação com o mundo como conjunto de significados, mas também, como espaço de atividades, e se inscreve no tempo (grifos nossos).

Essa confirmação é feita por meio de afirmações dos egressos indicando que, o fato dos formadores conversarem com eles, valorizarem suas iniciativas, respeitando-os, lembrando de seus nomes, lendo mensagens de incentivo durante as aulas, demonstrando prazer em ensinar, sendo democráticos e cuidadosos na escolha da forma de avaliação, deixaram marcas positivas para a sua formação. Um dos estudantes afirmou que considerava um dos formadores como um bom exemplo a ser seguido, pois, segundo ele: *“conduzia a aula com clareza, com bom humor, sem pressão ou chantagem”*.

A prática pedagógica desenvolvida de forma mais democrática marcou a formação de outro egresso. Isso foi evidenciado pela fala dele ao afirmar que chamou muito a atenção a forma respeitosa como o formador tratava os licenciandos, demonstrando ter clareza da necessidade de construir a relação com os alunos *“[...] de uma maneira democrática”*.

O que pode-se observar por meio desta fala é que certos princípios que contribuem para a ação educativa são interiorizados no decorrer do desenvolvimento da formação inicial. Assim, os licenciandos assumem determinados esquemas ou imagens da docência. Segundo Imbernón (2004, p. 63): [...] os modelos com os quais o futuro professor aprende, perpetuam-se com o exercício de sua profissão docente uma vez que esses modelos se convertem, até de maneira involuntária, em pauta de sua atuação.

Os egressos explicitaram as boas influências dos formadores nos cursos de licenciatura pelo jeito de explicar, mostrar imagens, exigindo sempre mais dos estudantes, oferecendo dicas e macetes para facilitar

a aprendizagem. Um dos entrevistados afirmou que esse tipo de professor “[...] *fez inovar as minhas ideias*”.

O que chamou a atenção nesta pesquisa foi o fato de haver três casos de entrevistados que afirmaram que, graças à intervenção positiva dos professores no curso de licenciatura, eles não desistiram de levar adiante o curso de formação docente. O mais interessante é que esses entrevistados afirmaram que, quando iniciaram o curso, não tinham a intenção de serem professores, só que no decorrer da graduação, conforme afirmou um deles: *“alguns professores foram fundamentais para esse processo de mudança do meu pensamento”*. E outro disse nunca esquecer a fala de uma professora, incentivando “[...] não, não desiste”. Um terceiro entrevistado disse que ficou marcada em sua memória a aprendizagem que teve com uma de suas professoras: *“[...] a professora me chamou e pediu para eu refazer o texto. [...] Eu cheguei em casa bem triste querendo desistir, sabe. [...] Daí ela falou: é isso que é estudar”*.

Depoimentos como esses indicam a importância do papel do formador de professores. Por isso, mais do que ser um professor que se relaciona bem com os alunos, é necessário que ele também aprenda, continuamente, novos conhecimentos em sua dinâmica pessoal e os articule com seu processo de desenvolvimento profissional.

Apesar de alguns dos egressos relatarem que foram influenciados positivamente pelos professores formadores, outros indicaram que houve pouca ou nenhuma influência. Os egressos apontaram que os formadores deram maior ênfase à teoria e deixam de trabalhar aspectos relativos à prática; 15 (37%) professores criticaram aspectos relacionados à didática dos formadores. Alguns depoimentos consistiram nas seguintes argumentações:

*[...] na faculdade você aprende teoria, teoria, teoria... Quando você vai para a sala de aula, você se depara com uma realidade totalmente diferente.*

*[...] reprovo totalmente o método que eles ensinavam, reprovo a maneira como eles tratavam a interatividade com os alunos. De jeito algum me espelho neles.*

Os professores comentaram sobre a questão da desatualização dos professores formadores e que esta implica no trabalho deles nas escolas. Os entrevistados afirmaram que não sabiam como ensinar, como contextualizar e/ou evidenciar o conhecimento para seus alunos. Segundo os egressos, tal desatualização, se deve à idade avançada dos professores formadores que, na visão destes, está alicerçada na desmotivação para a atualização dos conhecimentos e práticas educativas. Alguns dos entrevistados consideraram os professores do curso de licenciatura como pessoas que deveriam ter se aposentado efetivamente da universidade. Referiram-se a eles como: [...] *Pessoas de uma geração mais antiga, alguns já aposentados.* [...] *Professores distantes da realidade* [...].

Ao analisar esses depoimentos e recorrendo-se a Huberman (1992), pode-se inferir que alguns professores dos cursos de formação estabelecem certa distância afetiva, atitude em parte causada pela diferença de idade entre professor e estudante, podendo causar incompreensão mútua. A diferença de idade entre os licenciandos e seus professores durante a formação, segundo os egressos, e em determinados cursos, foi descrito como possível motivo para o distanciamento, que pode envolver tanto a reprodução dos antigos modelos de educação, em que o estudante aprende e o professor ensina, na concepção de transmissão de conhecimentos, quanto o distanciamento entre professor formador e a realidade do cotidiano atual da escola.

As constatações oriundas da análise dos dados possibilitam inferir que há necessidade de ampliar as discussões por parte do coletivo que constitui os cursos de formação de professores, pensar em mudanças na estruturação do currículo, ressignificando-o e transformando-o em uma proposta de formação que equilibre os aspectos teóricos e práticos da docência, bem como que leve em consideração o desenvolvimento profissional dos próprios formadores.

Outro dado relevante obtido na pesquisa refere-se ao distanciamento dos professores formadores das escolas, sejam elas públicas ou privadas. Um dos entrevistados chegou a afirmar que não é possível um professor ensinar o que não conhece, ou ensinar o que pensa saber sobre a

realidade existente em uma determinada escola. Os egressos expressaram ideias semelhantes sobre a questão:

*Então é assim, os professores da faculdade deveriam vivenciar um pouco mais essa realidade.*

*[...] a gente [...] sai de lá com uma visão romântica de transformar o mundo e quando tu chega na escola a realidade é totalmente diferente [...].*

Diante desses depoimentos, salienta-se que, é importante que a universidade e a escola estabeleçam parcerias que contribuam para uma formação mais próxima da realidade da profissão de professor. Assim evitar-se-ia, parcialmente, o conhecido “choque com a realidade”, muito mencionado pelos egressos das licenciaturas. Não é por acaso que iniciativas de aproximação entre universidade e escola, tal como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), mantido pelo governo federal, tem como foco central a aproximação entre professores da universidade e professores das escolas de educação básica.

Em síntese, destaca-se que os resultados desta pesquisa não são novos, ou seja, persistem, ao longo da história da formação inicial de professores, e indicam/reafirmam situações que precisam ser equalizadas e/ou repensadas para aprimorar/remodelar os cursos de formação docente.

### **As sugestões para o aprimoramento das formações dos egressos dos cursos de licenciatura**

As sugestões propostas pelos egressos dos cursos de licenciatura podem ser agrupadas em institucionais, no que se referem às condições efetivas para a realização do trabalho docente, tais como: carga horária para a atividade docente, recursos para o acompanhamento dos estudantes estagiários, organização e carga horária para reuniões coletivas, espaços e recursos para o desenvolvimento profissional, maior incentivo financeiro para bolsa de estudos, dentre outros; e pedagógicas, do âmbito da sala de



aula. Entretanto, compreende-se que essas estão interligadas e que uma depende da outra, principalmente as práticas pedagógicas que dependem das condições de trabalho oferecidas pelas instituições formadoras.

Sugestões para o âmbito institucional: laboratórios de informática e de artes; incentivo à continuidade dos estudos; oferta de cursos de pós-graduação; aproximação entre universidade e escola; desenvolvimento de projetos multidisciplinares e integradores; ampliação de projetos financiados para bolsas de estudo, tanto para a pesquisa como para a extensão; valorização, ampliação, acompanhamento e incentivo ao desenvolvimento dos professores formadores.

Sugestões para o âmbito pedagógico: integração entre atividades teóricas e práticas, visitas de campo para conhecer a realidade das escolas, maior exigência aos licenciandos em relação aos estudos, mudança nas práticas pedagógicas, ampliação do tempo de discussão nos grupos e seminários, debate e aprendizagem sobre o trabalho com a inclusão e diversidade, incentivo ao debate sobre práticas observadas e vivenciadas nas escolas.

As sugestões apresentadas pelos professores egressos das licenciaturas possibilitam repensar, de alguma forma, as atividades, ações e práticas dos cursos de formação inicial. As “vozes” dos professores apresentam possibilidades de formação e de revisão da prática de formação de professores existente na atualidade.

As diferentes falas dos egressos dos cursos expressam visões, sentimentos e perspectivas em que é preciso valorizar os aspectos positivos e contributivos indicados, objetivando repensar o processo de formação com vistas à constituição da profissionalidade dos futuros professores.

### **Breves considerações finais**

Os dados desta pesquisa explicitaram que a relação pedagógica em sala de aula, em alguns aspectos, está em conflito. Infere-se que o “mal-estar” atribuído pelos entrevistados decorre do distanciamento entre os

conteúdos ensinados e a realidade da escola e entre formadores e licenciandos. Parece que, em muitos momentos, o processo de ensino e aprendizagem encontra-se calcado em conteúdos factuais, sem nenhum significado ou sentido para os alunos (SOUZA, 2002).

É necessário levar em consideração que o formador influencia diretamente na formação e concepção pedagógica do futuro professor, pois não só os conteúdos, mas as formas de trabalhá-los e os valores a eles associados atuam como uma espécie de modelo na aprendizagem da docência. É também o momento em que se desenvolvem mais significativamente as imagens sobre o que é ser professor, seja pelo contato com os conteúdos das disciplinas, seja pelas experiências, interações e práticas às quais, nessas situações, os estudantes são expostos.

Como ressalta Imbernón (2004, p. 65), “na formação inicial devem ser fornecidas as bases para que o futuro professor possa construir um conhecimento pedagógico especializado”. Como um começo da socialização profissional, a formação inicial deve possibilitar ao futuro professor uma bagagem sólida de conhecimentos que o capacite para assumir a tarefa educativa com rigor e seriedade, refletindo sobre suas escolhas e decisões, analisando suas ações à luz do entorno em que atua e do contexto mais amplo da educação, com a responsabilidade e o compromisso que todo ato educativo requer.

Considera-se que a pesquisa trouxe dados significativos para (re)pensar o trabalho do professor formador como imprescindível na constituição da profissionalidade dos egressos das licenciaturas. Além disso, mesmo que de forma sucinta, apresenta dados que, bem articulados e discutidos pelos formadores, poderão servir para o aprimoramento dos cursos de formação de professores.

## Referências

BARBIER, R. **Pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro, 2002. (Série Pesquisas em Educação, 3).

BEILLEROT, J. **La formación de formadores**: entre la teoría y la práctica. Buenos Aires: UBA Novedades, 1996. (Serie Los documentos, 1).

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, 23 dez. 1996. p. 27833. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75723>>. Acesso em: 13 jul. 2012.

CAMPOS, M. M. A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: modelos em debate. **Educação & Sociedade**, v. 20, n. 68, p. 126-142, dez. 1999.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CURY, C. R. J. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez, 2000.

GATTI, B. A formação dos docentes: o confronto necessário professor x academia. **Cadernos de Pesquisa**, n. 81, p. 70-74, 1991.

GATTI, B.; ANDRÉ, M. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**: teoria e prática. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 29-38.

GIMENO SACRISTÁN, J. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995. p. 63-92.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p. 31-61.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2004.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MATTOS, P. L. C. L. A entrevista não estruturada como forma de conversação: razões e sugestões para sua análise. **Revista de Administração Pública**, v. 4, n. 39, p. 823-847, jul./ago. 2005.

MIZUKAMI, M. da G. N. Aprendizagem da docência: professores formadores. In: ROMANONSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O.; JUNQUEIRA, S. R. A. J. (Org.). **Conhecimento social e conhecimento universal: aulas, saberes e políticas**. Curitiba: Champagnat, 2005. v. 5, p. 69-80.

SOUZA, V. L. T. Relações interpessoais e universidade: desafios e perspectivas. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. de S. (Org.). **As relações interpessoais na formação de professores**. São Paulo: Loyola, 2002. p. 35-49.

Recebido: 02/06/2012

*Received:* 06/02/2012

Aprovado: 10/07/2012

*Approved:* 07/10/2012