

Licenciaturas da Universidade Federal de Viçosa: um olhar de professores em exercício sobre seu processo de formação inicial¹

Teachers' education courses of the Universidade Federal de Viçosa: a look of in-service teachers about their initial training

*Carmen de Almeida Martins²
Rita de Cássia de Alcântara Braúna³
Ana Cláudia Lopes Chequer Saraiva⁴
Alvanize Valente Fernandes Ferenc⁵*

RESUMO: Pretende-se neste trabalho identificar a potencialidade dos saberes docentes desenvolvidos na formação inicial, frente à docência; identificar as percepções dos professores sobre o “ser professor”; e apresentar proposições visando ao estreitamento das relações universidade-escola. Foram entrevistados quinze professores de Viçosa-MG, graduados nos cursos de Licenciatura da UFV. Os dados foram tratados pela análise de conteúdo. Considera-se necessário investir nos currículos das licenciaturas favorecendo a relação teoria/prática e assim aproximar a universidade das escolas, beneficiando o desenvolvimento profissional docente.

ABSTRACT: The aim of this work is to identify the potentiality of teacher knowledge developed in initial training, compared to teaching activity; to identify the teacher's perceptions about “being a teacher”; and to present proposals aimed at narrowing the university-school relations. Fifteen teachers of the city of Viçosa-MG have been interviewed; all of them have graduated at UFV teachers' education courses. The data were treated by content analysis. It is necessary to support the curriculum of the teachers' education courses to make easier the theory/practice relationship and then put together the university and the schools, to benefit the teaching professional development.

PALAVRAS-CHAVE: Identidade docente. Saberes docentes. Ser professor.

KEYWORDS: Teacher identity. Teachers' knowledge. Being teacher.

I. INTRODUÇÃO

A sociedade passa por constante processo de transformação cultural, de valores, de interesse, de necessidades. Dentro desse contexto, faz-se necessário buscar

entender como o professor, mergulhado na cultura pedagógica e institucional da escola, constrói sua identidade profissional. Conhecer como, durante sua formação inicial e através do exercício de sua profissão, o professor vai desenvolvendo um saber profissional (DINIZ, 2006, p. 41).

Assim, em conformidade com Nóvoa (1995), Guimarães (2004) e Pimenta (2008), afirmamos o relevante papel da formação inicial na constituição das identidades profissionais dos professores, destacando, no entanto, os processos de socialização vivenciados pelos diferentes grupos de professores como elementos que compõem essas identidades.

Os cursos de licenciaturas têm, portanto, papel de desenvolver nos alunos conhecimentos e habilidades, valores e atitudes que lhes possibilitem permanentemente ir construindo seus saberes-fazer docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. (PIMENTA, 2008, p. 18).

Assim sendo, estabelece-se aqui o discurso acerca da dissociação entre teoria e prática no campo da formação de professores. Inúmeras pesquisas têm se dedicado a analisar como os professores julgam a contribuição dos cursos de formação inicial no desempenho do seu exercício profissional: a conhecida afirmação de que a teoria que se adquire na formação, na prática, é outra (ALVES-MAZZOTTI, 2008; BRAÚNA; REIS, 2008).

Considerando, portanto, essa tensão existente entre o campo de formação e o campo de atuação profissional dos professores da rede básica de ensino de Viçosa, pretende-se, no presente trabalho, investigar em que medida os cursos de licenciatura da Universidade Federal de Viçosa têm contribuído para a constituição das identidades dos profissionais por ela formados, que tipo de saberes ela tem possibilitado a eles e quais suas percepções a respeito do “ser professor”.

2. REVISÃO DE LITERATURA

2.1. IDENTIDADE DOCENTE

Autores como Nóvoa (1995), Guimarães (2004) e Pimenta (2008) têm demonstrado como a formação inicial possui papel de destaque na constituição

1 O presente trabalho recebeu a premiação Menção Honrosa, conferida pela Universidade Federal de Viçosa, por apresentação, em Sessão Oral, no Simpósio de Integração Acadêmica da UFV/SIA 2011. É parte de projeto financiado pela Fapemig.

2 Bolsista IC CNPQ, Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa. E-mail: carmen.martins@ufv.br

3 Professora do Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa. Coordenadora/Orientadora. E-mail: rbrauna@ufv.br

4 Professora do Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa. Co-orientadora. E-mail: aclaudia@ufv.br

5 Professora do Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa. Co-orientadora. E-mail: avalente@ufv.br

das identidades docentes, sendo os processos de socialização vivenciados pelos professores os elementos constituintes dessas identidades. Portanto, espera-se que os cursos de licenciatura formem o professor que desenvolva no futuro profissional “conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente ir construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano” (PIMENTA, 2008, p.18).

Dessa forma, o professor, num processo de construção contínuo, constitui sua identidade profissional e assim se encontra em um permanente processo de “metamorfose”, uma vez que a identidade profissional é constantemente movida por experiências interpessoais, num processo de ação-reflexão-ação.

Segundo Pimenta (2008), a identidade profissional do professor é dinâmica e constituída historicamente da sua significação social, da revisão das tradições e dos significados sociais atribuídos à profissão, da ratificação de práticas tradicionais que ainda são significativas, da dialética entre teoria e prática, do sentido atribuído, pelo professor, à sua profissão, das redes de relações desses professores nas diversas instâncias sociais.

Para Nóvoa (1995), a formação não é resultado de acúmulo de conhecimentos ou técnicas, mas de um trabalho de reflexividade crítica acerca das práticas e da ressignificação constante da identidade pessoal. Tal identidade, segundo Costa e Silva (2003), se traduz em diferentes estratégias de acordo com a forma como os atores de um grupo se relacionam com a instituição, com a organização, com o futuro e com o modo como esses atores vivem essas articulações.

Segundo Guimarães (2004), a identidade não se apresenta como algo acabado e pode ser categorizada em “identidade para si” – representação de si próprio – que os cursos de formação inicial contribuem para que os novos professores desenvolvam ou fortaleçam, e em “identidade para os outros” – representação da profissão pela sociedade.

A identidade social se define, portanto, no contexto de negociação identitária que incorpora atos de atribuição e de pertença, num processo de procura e oferta de identidades possíveis, ou seja, a identidade não é mais que o resultado simultaneamente estável e provisório, individual e coletivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e definem as instituições. Nesse sentido, os cursos de formação inicial podem desempenhar um papel importante na constituição das identidades profissionais de professores, pois proporcionam, pelas suas características de tempo contínuo, além do conhecimento específico de um campo do saber, vivências e experiências coletivas a certo grupo. No entanto, é no contexto da prática profissional que o professor terá condições de avaliar e mobilizar o repertório de saberes adquiridos, na pior das hipóteses, refutando-o, e na melhor das hipóteses, traduzindo-o e submetendo-o às certezas construídas na prática e na experiência. Assim, os saberes experienciais emergem como núcleo vital do saber docente, saberes estes que não são como os demais, mas antes formados

de todos os demais, retraduzidos e “polidos” (TARDIF, 2002).

2.1. SABERES DOCENTES

Os saberes da docência compõem um dos aspectos que configuram a identidade docente, sendo importante compreender quais saberes são mobilizados pelo professor durante sua ação docente. Diante de tal relevância, diversos autores têm se preocupado em classificar os saberes docentes, podendo-se destacar Tardif (2007), Pimenta (2008) e Gauthier et al. (2006).

Para Tardif (2007), os saberes docentes são amplos e plurais, sendo classificados como profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais. Os saberes da formação profissional referem-se aos conhecimentos adquiridos no processo de formação dos professores; os saberes disciplinares correspondem aos diversos campos do conhecimento sob a forma de disciplinas; saberes curriculares são aqueles presentes nos programas escolares norteadores da ação do professor; saberes experienciais nascem da experiência, com base no trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio.

A tipologia empregada por Pimenta (2008) é constituída por saberes da experiência que se formam através do conhecimento prévio sobre o que é e como é ser professor, uma vez que passamos boa parte da vida dentro do convívio escolar e também pela experiência do cotidiano docente em que atuam os professores “num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediada pela de outrem – seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores” (p.20); saberes do conhecimento são os específicos para lecionar uma determinada área disciplinar, assim como mediar tais conhecimentos possibilitando que “os alunos trabalhem os conhecimentos científicos e tecnológicos, desenvolvendo habilidades para operá-los, revê-los e reconstruí-los com sabedoria” (p.23); e saberes pedagógicos constituídos na prática, no momento de confronto e reelaboração dos saberes didáticos e dos saberes da ciência pedagógica e que devem ser construídos “a partir das necessidades pedagógicas postas pelo real” (p. 25).

Ao relacionar os saberes docentes ao processo de profissionalização, Gauthier et al. (2006, p. 19) afirmam a existência de duas barreiras que impediram a emergência de saberes profissionais: a “própria atividade docente, por ser uma atividade que se exerce sem revelar os saberes que lhe são inerentes”, ou seja, ofício sem saberes e a “das ciências da educação, por produzirem saberes que não levam em conta as condições concretas do exercício do magistério”, ou seja, saberes sem ofício.

Em contraposição a essa visão de ensino que não reconhece os saberes do ofício docente numa dimensão profissional, os autores concebem o ensino como a mobilização de vários saberes. O saber disciplinar são aqueles saberes produzidos cientificamente a respeito do mundo. O professor se utiliza desses saberes, mas não os produz. É equivalente ao conhecimento, ao domínio dos conteúdos, às matérias disciplinares. O saber curricular são os saberes científicos

selecionados e organizados nos programas escolares por funcionários do Estado ou especialistas das diversas disciplinas. O saber das ciências da educação são os conhecimentos que o docente adquire em sua profissão sobre os diversos aspectos do ofício e da educação de modo geral. É um saber próprio do professor e que não se relaciona diretamente com a atividade docente. O saber da tradição pedagógica é o saber de dar aulas, constituído pela representação que cada um tem da escola. O saber da tradição pedagógica será adaptado e modificado pelo saber experiencial e validado ou não pelo saber da ação pedagógica. O saber experiencial é o saber obtido pela própria experiência, vivido de forma pessoal e privada. Dessa forma, as experiências ficam restritas à sala de aula e o saber é criado por meio de pressupostos e argumentos, não sendo, portanto, validado cientificamente. O saber da ação pedagógica é o saber experiencial validado através de pesquisas realizadas em sala de aula. Para Gauthier *et al.* (2006, p.34), “não poderá haver profissionalização de ensino enquanto este tipo de saber não for mais explicitado, visto que os saberes da ação pedagógica constituem um dos fundamentos da identidade profissional do professor”.

3. METODOLOGIA

Este trabalho compõe a segunda parte do projeto de pesquisa “Licenciaturas da Universidade Federal de Viçosa em debate: relações entre campos de formação e atuação profissional”, sendo o tratamento de dados de natureza qualitativa.

Primeiramente, elaborou-se um roteiro de entrevista com onze perguntas de forma a atender os objetivos propostos pela pesquisa. Posteriormente, selecionaram-se 15 dos 52 professores participantes da fase inicial do projeto. Tais professores, que atuam como coordenadores, gestores e docentes, no Ensino Fundamental e Médio, nas redes pública e particular de ensino do município de Viçosa- MG, graduaram-se em cursos de Licenciatura Plena, pela Universidade Federal de Viçosa, nos últimos dez anos.

Levou-se em consideração a porcentagem de professores por curso de formação, sexo e disponibilidade em conceder entrevista, ficando o número de sujeitos da pesquisa distribuídos conforme a Tabela I.

As entrevistas foram realizadas em locais e horários escolhidos pelos professores. Todos os entrevistados consentiram com o uso do gravador, o que possibilitou a realização de uma transcrição fidedigna.

Após essa etapa, partiu-se para a análise de conteúdo das entrevistas que, segundo Bardin (1977, p. 78 apud FRANCO, 2008, p. 24):

... pode ser considerada como um conjunto de técnicas de análises de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens... A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e de recepção das mensagens, inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não).

As categorias foram elaboradas a partir das perguntas do roteiro de entrevista, sendo constituídas por fragmentos das respostas dos professores, que

foram sendo criados à medida que surgiam nas respostas.

Tabela 1 - Número de professores entrevistados segundo o curso de formação inicial, sexo e nome*.

Curso de formação inicial	Masculino		Feminino		Total	
	N.º	Nome	N.º	Nome	N.º	%
Pedagogia	0	-	6	Érica, Laura, Clara, Larissa, Maria, Cecília	6	40,0
Letras	1	Túlio	2	Aline, Rosa	3	20,0
Matemática	1	Pedro	1	Paula	2	13,3
Física	2	Rogério, João	0	-	2	13,3
Química	0	-	1	Bruna	1	6,7
Biologia	1	André	0	-	1	6,7
Total	5	-	10	-	15	100

Fonte: Dados da pesquisa.

* Os nomes dos professores são fictícios, com o intuito de manter o anonimato.

Desse modo, as categorias de análise criadas e analisadas foram: Saberes Docentes, Relação Universidade-Escola e Percepções sobre o “Ser Professor”, que se divide em seis subcategorias: Motivação, Características, Cotidiano Escolar, Futuro na Profissão e Papel do Professor.

Nas tabelas de categorias optou-se por criar dois grupos: Pedagogia e Outras Licenciaturas. A criação desses dois grupos se deve ao fato de a formação desses profissionais se distinguir no que concerne ao currículo dos cursos e aos campos de atuação profissional.

4. RESULTADOS

Os resultados alcançados foram organizados segundo as categorias de análise criadas com intuito de auxiliar na compreensão geral da montagem do trabalho, ficando organizados em Saberes Docentes, Relação Universidade-Escola, Percepções sobre o “Ser Professor” que se divide em seis subcategorias: Motivação, Características, Cotidiano Escolar, Futuro na Profissão e Papel do Professor e, por último, a categoria “Ser professor”, elaborada com intuito de finalizar a pesquisa compreendendo qual a percepção do professor sobre si em sua atuação.

4.1. SABERES DOCENTES

Procuramos identificar quais saberes, desenvolvidos durante o processo de formação inicial, eram praticados pelos professores na atuação docente. Para tanto, buscou-se compreender a visão geral do curso de graduação, assim como a fundamentação teórica e a formação pedagógica que estes cursos ofereceram aos docentes.

Partindo da atividade profissional, as respostas com maior recorrência entre as professoras das séries iniciais do ensino fundamental foram de que o curso de pedagogia “habilitou mais para supervisão que para a docência”, “não contribui ou habilita para a prática” e que o curso é “associado a teorias”. Os professores das demais licenciaturas também concordam que o curso está associado a teorias e também afirmam que “o aprender a dar aula ocorreu durante a docência”. Dessa forma, observamos que a visão geral do curso de graduação para as pedagogas e demais licenciados foi a de um curso teórico e que não capacita para a docência.

Pode-se inferir sobre tais dados que, de acordo com a tipologia de Gauthier *et al.* (2006), para os professores egressos dos cursos de formação inicial da UFV os saberes disciplinares chegaram perto da excelência enquanto os saberes da experiência foram pouco explorados durante o curso, como observado na fala da professora Larissa: “É claro que a gente sabe que tudo que é teórico e você precisa buscar a prática, mas eu acho que em termos do que a universidade ofereceu de prática foi muito pequeno, foi só o estágio de final de curso de coordenação.”

Os demais saberes elencados pelos autores – curricular, das ciências da educação, da tradição pedagógica e da ação pedagógica – não aparecem nos discursos dos professores, sendo relevante averiguar, em futuras pesquisas, o porquê desse silenciamento.

Quanto à fundamentação teórica dos cursos analisados, os professores das duas categorias afirmam que o embasamento teórico norteia, auxilia e fundamenta a prática docente além de afirmarem que a fundamentação teórica do curso foi completa.

Os resultados supracitados parecem indicar que os saberes pedagógicos (PIMENTA 2008) foram construídos pelos professores a partir dos saberes disciplinares proporcionados pelos cursos de formação inicial em diálogo com os saberes da experiência adquiridos durante a docência.

A formação pedagógica oferecida pelo curso de formação inicial possibilitou, para a maioria dos professores, o aprendizado de técnicas que auxiliam no processo de ensino aprendizagem, norteando suas práticas. Contrariamente a essa visão, algumas pedagogas veem que a formação pedagógica não acrescentou muito para a prática docente, e os demais licenciados declaram que a formação pedagógica foi adquirida na vivência da sala de aula.

Pesquisa conduzida por Ferenc e Braúna (2010) sobre a formação inicial e os processos de desenvolvimento profissional de professores mineiros vai ao encontro dos resultados obtidos, pois mostrou avaliações positivas sobre os cursos de formação no que concerne aos fundamentos teóricos e aos conteúdos de ensino, mas, em contrapartida, houve avaliações negativas em relação ao preparo do profissional para atuar em sala de aula.

4.2. RELAÇÃO UNIVERSIDADE-ESCOLA

Os professores de ambos os grupos afirmaram que a relação universidade es-

cola ainda se encontra distante e que necessita de uma parceria recíproca entre elas. Para que ocorra esse estreitamento, faz-se necessário colocar os dois em contato como uma forma de o professor que atua na escola enxergar a visão da universidade sobre a profissão docente, sendo também uma forma de o aluno universitário enxergar a realidade da sala de aula, aprender meios de despertar o interesse do aluno dentro da sala de aula e compreender, na realidade, o que é ser professor.

Os professores indicaram meios de proporcionar contato, efetivo e significativo, do futuro professor com a sala de aula e outros espaços escolares, através de projetos, estágios, monitorias, e a universidade ofereceria cursos de capacitação e oficinas tanto nas próprias escolas como em seus espaços educacionais como museus, ludoteca.

Para os professores das diversas licenciaturas, as disciplinas de metodologia de ensino deveriam ser mais específicas para cada curso e, para as pedagogas, que fossem mais voltadas para os diversos conteúdos a serem trabalhados na educação das séries iniciais.

Os professores foram questionados sobre quais melhorias poderiam ser sugeridas para o curso de formação inicial em que se formaram. Os professores, pedagogas e demais licenciados concordam que são dois aspectos: as disciplinas de metodologia de ensino e o estágio supervisionado.

Tanto das licenciaturas quanto da pedagogia, os professores concordam que se faz necessário que os cursos de formação inicial possibilitem ao futuro professor contato com a prática, estreitando a relação entre eles. Dessa forma, sugeriram algumas maneiras de aproximar a teoria da prática durante a formação inicial:

“Vincular um ‘momento prático’ à teoria para que o aluno compreenda a finalidade das teorias estudadas” (Laura); “Ter mais prática no curso no sentido de ir pra sala de aula” (Bruna); “Estreitar a relação teoria e prática” (Larissa); “O estudante de licenciatura tem que dar aula de alguma maneira. É inserir o indivíduo dentro da sala de aula” (André).

Esses dados nos levaram a perceber que os professores veem a necessidade de construir um saber experiencial antes de atuar na docência para que possam se preparar melhor para o mercado de trabalho.

O Estágio Supervisionado, presente nos cursos de formação inicial, foi visto pelos professores como espaço de apreensão e desenvolvimento de saberes da experiência e que ele deveria ser revisto em seus diversos aspectos tais como:

- A participação efetiva dos estudantes dentro dos diversos espaços escolares;
- Os estudantes proporem auxiliar e desenvolver projetos na escola;
- Aumentar a carga horária para seis meses, ou durante todo o ano, de forma que o aluno possa compreender a dinâmica da escola;

- Estabelecer parceria mais organizada entre a universidade/curso e a escola onde irá ocorrer o estágio;
- Escola obter o retorno (feedback) do professor coordenador e do aluno estagiário; e
- Ter estágios ao longo de todo o curso para auxiliar e direcionar o aluno a traçar objetivos que orientem suas escolhas.

Segundo Frenec e Braúna (2010, p. 234), apesar de o estágio curricular não ser o espaço exclusivo da relação teoria/prática dos cursos de formação, ele é

“entendido como lugar de aprendizagem da profissão. É ele o momento oportuno de resolver as questões das diversas disciplinas e estabelecer diálogo com especialistas da escola - oportunidade de se experimentar o fazer profissional, de construir a identidade profissional”.

4.3. PERCEPÇÕES SOBRE O “SER PROFESSOR”

Com intuito de analisar a percepção dos professores sobre os diversos aspectos do “ser professor”, foram contemplados os temas motivação para a escolha da profissão, características do professor, cotidiano, relacionamentos no espaço escolar, futuro da profissão e do papel do professor.

4.3.1. MOTIVAÇÃO

Comumente entre os dois grupos, a principal motivação pela procura por cursos de formação de professores foi a influência de professores do ensino básico e ensino superior. A empregabilidade também surge como fator significativo entre os dois grupos. Para o grupo das demais licenciaturas, o principal motivo para a escolha da profissão foi a vontade de ser professor. Outro motivador que difere o grupo das pedagogas do grupo das demais licenciaturas foi cursar o curso de pedagogia como complementação do curso de magistério.

A identificação com a profissão ficou evidente quando o discurso dos professores sai do pretérito ao responderem à pergunta “por que você escolheu a profissão de professor?” e passam a relatar os motivos atuais por estarem na profissão. Dessa forma, observamos que a maioria dos professores está atualmente em sala de aula pela satisfação, identificação e gosto pela profissão.

Esses dados estão de acordo com pesquisa promovida pela Unesco (2004) a respeito das características sociais, econômicas e profissionais de professores do ensino fundamental e do ensino médio em todo o Brasil que mostrou ser de 64% a proporção de professores satisfeitos com a profissão, mesmo em condições de trabalho difíceis. Além disso, os dados deste trabalho nos levam a observar que há uma satisfação e identificação maior com a profissão entre as pedagogas.

4.3.2. CARACTERÍSTICAS

Entre as características julgadas necessárias ao professor, as de natureza pessoal

(paciência, criatividade, humildade e tolerância) foram consideradas, por ambos os grupos, as mais importantes para atuação docente e, em seguida, os saberes do conhecimento. Esses dados nos levam a refletir que, por mais que os saberes do conhecimento estejam presentes no curso de formação inicial, segundo os próprios entrevistados que reconhecem sua importância na prática docente, quando abordamos as características do professor, tais saberes aparentam importância secundária.

Esse levantamento nos faz considerar que a identidade docente não é construída apenas com conhecimentos acumulados, a dimensão pessoal é o cerne do processo identitário da profissão docente, pois “o professor é a pessoa, e uma parte importante da pessoa é o professor” (NÓVOA, 1992, p. 15).

Outra característica julgada necessária ao professor, também por ambos os grupos, foi o gostar da profissão e o respeito que o professor deve ter em relação aos alunos e à profissão.

Quando os professores das demais licenciaturas foram questionados a respeito de como o curso auxiliou na obtenção das características acima colocadas, a maioria compreende que essas são habilidades do perfil do indivíduo, sendo que uma minoria reconheceu que o curso auxiliou no desenvolvimento das características pessoais. O grupo das pedagogas reconheceu que o curso foi a base de conhecimentos para obter as características do ser professor, mas que as características de professor não foram obtidas na formação inicial, mas sim na prática dentro da sala de aula.

4.3.3. COTIDIANO ESCOLAR: DIA-A-DIA E RELACIONAMENTOS

Os professores, pedagogas e demais licenciados, ao responderem sobre sua vida cotidiana, enfatizaram o quanto a profissão, a vida do professor é estressante, cansativa, corrida e desgastante. A maioria dos professores afirmou que o professor tem uma carga de trabalho excessiva, superior à carga horária de sala de aula, além de precisar trabalhar em mais de uma escola ou em mais de um cargo, caso das professoras formadas em pedagogia, que trabalham em cargos administrativos na mesma escola em que lecionam.

Pedagogas e demais licenciados, ao serem questionados sobre seu relacionamento com os alunos, afirmaram ter uma relação boa e que procuram colocar para os alunos a autoridade de professor, mantendo uma relação de equilíbrio entre o diálogo e a imposição de regras necessárias para o bom desenvolvimento das aulas. No entanto, para as professoras pedagogas, numa relação entre professor e aluno deve existir carinho e afeto enquanto, para os demais professores, essa relação deve ter uma proximidade profissional para que seja viável lidar com as dificuldades que existem nessa relação.

Parece-nos que a afetividade é um aspecto marcante na relação entre as professoras pedagogas e seus alunos, tornando este aspecto um ponto de diferenciação entre os dois grupos no que diz respeito à prática docente.

A relação dos professores com os pais dos alunos foi considerada boa

por ambos os grupos. Entretanto, os professores das outras licenciaturas afirmam que o contato entre professor e pais de alunos é restrito e ocorre em reuniões de pais ou quando chamados à escola, como relata a professora Paula: “os que vêm à escola, que têm interesse, são os pais de alunos esforçados, dedicados. Aqueles pais de alunos ‘problema’ só vêm quando são chamados”.

As professoras pedagogas têm um relacionamento de diálogo e contato direto com os pais já que “os pais levam os filhos pra dentro da sala de aula, aí o professor já tem um contato maior com os pais porque é diferente aqui [na educação infantil] do segmento do sexto ao nono e Ensino Médio” (Larissa).

Quando questionados sobre a relação com os coordenadores/supervisores/diretores e com os colegas professores, as respostas foram de uma relação muito boa, sendo que entre os professores e coordenadores/supervisores/diretores existe, para os licenciados, uma relação de diálogo aberto e para as pedagogas essa relação é tranquila, ou seja, não existem atritos ou dificuldades impostas. Os professores licenciados têm uma relação de respeito mútuo e de amizade entre os colegas de profissão, o que os leva a trocar saberes e experiências.

4.3.4. FUTURO NA PROFISSÃO

Os professores de ambos os grupos esperam que possam ocorrer maior valorização e reconhecimento profissional juntamente com a melhoria nas condições de trabalho como visto em sugestão da professora Maria: “espero que melhore um pouco, que a gente tenha um plano de carreira que assegure os nossos direitos de uma aposentadoria decente. [...] Queria que o professor tivesse um pouco mais de reconhecimento e um pouco mais de estabilidade”.

Um dado que chama atenção nessa categoria é a questão da capacitação. As pedagogas aspiram realizar cursos de Mestrado enquanto os demais licenciados visam também ao doutoramento. Essa necessidade de formação contínua também visa a cursos de intercâmbio entre escolas e universidade, assim como capacitação gratuita com intuito de atualizar os conhecimentos pedagógicos.

Tais dados nos dão pistas de que o desenvolvimento profissional e a formação inicial e continuada para esses professores são compreendidos como “evolução e continuidade” (MARCELO GARCIA, 1999, p.137 *apud* FRENEC; BRAÚNA, 2010, p. 238), um processo que requer atualizações constantes que capacitem os indivíduos para dar uma resposta adequada ao instável mundo dos novos cenários de trabalho (ZABALZA, 2004, p. 145 *apud* FRENEC; BRAÚNA, 2010, p. 238).

Observou-se também que as pedagogas aspiram continuar na profissão, seja em sala de aula ou em outras funções escolares, com a direção e supervisão. Já entre os licenciados, essa identificação com a sala de aula é menos expressiva. Suspeita-se que tal fato se deva à identidade de cada curso de formação, pois, ao ingressar no ensino superior, a futura pedagoga faz a opção pelo ofício de professor das séries iniciais do ensino fundamental, já os professores das demais licenciaturas têm a expectativa de serem biólogos, físicos, linguistas, matemáticos

e químicos, sem a preocupação com a educação básica (MELLO, 2010).

4.3.5. PAPEL DO PROFESSOR

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), o papel do professor é “apresentar os conteúdos e atividades de aprendizagem de forma que os alunos compreendam o porquê e o para que do que aprendem, e assim desenvolvam expectativas positivas em relação à aprendizagem e sintam-se motivados para o trabalho escolar (p. 48).” Coloca também que “cada aluno é sujeito de seu processo de aprendizagem, enquanto o professor é o mediador na interação dos alunos com os objetos de conhecimento” (p. 61).

Boa parte dos professores de ambos os grupos concorda com as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais sobre o papel do professor na educação. No entanto, a maioria das pedagogas e uma pequena parte dos licenciados entendem que o papel do professor nos dias atuais engloba atividades que vão além das capacitações e habilidades do professor. Diante disso, ambos os grupos, principalmente as pedagogas, manifestaram que existe um grande esforço para exercer o papel do professor, mas que nem sempre se consegue alcançar o desejável como explica a professora Larissa sobre o papel do professor:

Tá cada vez mais conteudista. O conteúdo, ele é importante, mas eu não faço nada com o conteúdo se eu não souber aplicar, eu não vou além se eu não estimular o aluno a buscar. [...] o fim da educação, o fim da sua aula não pode ser a prova, a nota, é querer muito pouco, é menosprezar muito o papel do professor.

Para os licenciados, o professor não tem conseguido exercer seu papel por motivos como a falta de proximidade com o aluno e o tempo para se dedicar mais à profissão. Essa questão fica clara nas palavras do professor André: “[exercer] o papel do professor, de construtor de uma nova consciência, esse não temos tempo e nem temos proximidade que deveríamos ter com os alunos pra fazer isso”.

Essa divergência de opiniões entre os dois grupos – as pedagogas entendem que fazem o máximo para alcançar os objetivos da educação e os licenciados pensam que o professor não consegue exercer a profissão – pode ser compreendida segundo a fala da professora Laura ao afirmar que “o professor de educação infantil até o quinto ano consegue exercer melhor isso que o professor do sexto ao nono ano”, mostrando um traço identitário característico de cada grupo.

4.4. SER PROFESSOR

Finalizamos as entrevistas questionando os professores: “Pra você, o que é ser professor?” Dessa forma, criou-se uma última categoria de análise com intuito de reafirmar a percepção dos professores sobre o “Ser Professor”, compreendendo qual a abrangência da profissão docente na percepção de si mesmos

como professores.

A percepção sobre o “ser professor” para os dois grupos de professores está principalmente voltada para o amor à profissão, dedicação e para a formação de cidadãos buscando assim a transformação da sociedade. Outras percepções em comum entre os grupos foram a busca constante pelo conhecimento e a paciência.

Apesar de traços comuns nas suas percepções sobre o ser professor, os grupos aqui analisados têm representações identitárias diferenciadas, e os resultados encontrados vão ao encontro dos resultados de Alves-Mazzotti (2007) em pesquisa na qual propôs identificar as representações da identidade de professores do ensino fundamental no Rio de Janeiro, constituída por dois grupos: um com professores do primeiro, segmento do ensino fundamental, e o outro com professores do segundo segmento.

Os professores licenciados percebem o “ser professor” como aquele que tem vocação, que é um profissional e que motiva o aluno para o aprendizado com profissionalismo. Para a autora, os professores do segundo segmento também se entendem como profissionais e motivadores do aprendizado já que se esforçam para lidar com as dificuldades que se interpõem entre eles e seus alunos.

Já as professoras pedagogas veem o professor como aquele que deve ser responsável e comprometido com sua profissão, que atua além da sua profissão e tenha esperança de melhorias na educação e nas políticas públicas. Para Alves-Mazzotti (2007), os professores do primeiro segmento atribuem à sua identidade um sentido associado à função docente e se sentem obrigados a assumir funções que consideram ser da família. Segundo a autora, sua pesquisa pareceu indicar que a desvalorização da profissão docente afeta mais profundamente a identidade profissional dos professores do primeiro segmento.

5. CONCLUSÃO

Os cursos de formação de professores da Universidade Federal de Viçosa, segundo a percepção dos professores entrevistados, podem ser considerados excelentes em termos de saberes disciplinares, no entanto, o saber experiencial é pouco desenvolvido durante os cursos, ficando restrito aos estágios. Dessa forma, o curso não habilita o futuro docente para a realidade da sala de aula. Além disso, os demais saberes elencados pelos autores – curricular, das ciências da educação, da tradição pedagógica e da ação pedagógica – não aparecem nos discursos dos professores, sendo relevante averiguar, em futuras pesquisas, o porquê desse silenciamento.

As principais sugestões de melhorias para os cursos de formação inicial, levantadas pelos professores, foram para as disciplinas de metodologia de ensino, que deveriam ser mais específicas para cada conteúdo, e modificações nos moldes do estágio supervisionado, possibilitando uma experiência mais rica e significativa.

Os motivos que levaram os professores a escolher a profissão de professor foram a influência de professores do ensino básico e superior e a

empregabilidade, apesar da desvalorização profissional. Malgrado as diversas motivações que levaram à escolha da profissão docente, o nível de satisfação e identificação com a profissão é alto, principalmente entre as pedagogas, mesmo em condições de trabalho difíceis.

O cotidiano dos professores foi considerado estressante e cansativo, pois, muitas vezes, trabalham em duas ou mais escolas, e o trabalho sempre se estende para fora do ambiente escolar.

Entre as características julgadas necessárias ao professor, as de natureza pessoal foram consideradas mais importantes para atuação docente e, em seguida, os saberes do conhecimento. Esse levantamento nos faz considerar que a dimensão pessoal é intrínseca à identidade docente, não sendo possível desmembrar tais características do indivíduo.

No tocante ao relacionamento dos professores no espaço escolar, podemos ressaltar que, em relação aos alunos, esse relacionamento se baseia no equilíbrio entre o diálogo e a autoridade professoral. No entanto, para as pedagogas, esse relacionamento deve estar envolto de carinho e afeto enquanto para os demais licenciados, deve ser profissional. Sobre o relacionamento dos professores com os pais de aluno, percebeu-se que também existe uma divergência entre os dois grupos, uma vez que para as pedagogas tal relacionamento é baseado no contato direto e no diálogo e, para os licenciados, ele é restrito e distante, ocorrendo contato apenas quando os pais são chamados à escola para falar particularmente sobre os filhos. Esses aspectos diferenciais entre os dois grupos de professores parecem indicar uma constituição identitária própria a cada um deles, o que merece uma verificação mais ampla.

Os professores aspiram por um futuro no qual a profissão docente possa ser mais valorizada e passe a ter maior reconhecimento profissional. A formação continuada também está nos planos futuros dos professores, indicando que compreendem a necessidade de atualização para lidar com as exigências atuais da sociedade e assim melhorar sua atuação. As professoras pedagogas pretendem continuar em sala de sala ou na escola exercendo outras funções enquanto os licenciados não apresentam, em sua maioria, essa aspiração. Esse aspecto também é uma dos diferenciais identitários entre os dois grupos de professores.

Os professores compreendem que seu papel na educação é mediar a aprendizagem e motivar os alunos a se interessarem pelo conhecimento, no entanto, a maioria das pedagogas veem que o papel do professor engloba ações que vão além das capacitações e habilidades do professor. Quanto à capacidade em exercer esse papel, os dois grupos reconhecem que existe um grande esforço para alcançar os objetivos da educação, mas que nem sempre é possível atingirmos tais metas. Os motivos para tal são diversos, entre eles, a falta de tempo para se dedicar à profissão.

Ser professor, na percepção dos professores, é amar a profissão, é formar cidadãos capazes de transformar a sociedade, é trocar experiências, é buscar constantemente por conhecimento e é ter paciência.

Mas os professores licenciados entendem que para ser professor é preciso ter vocação e motivar os alunos para o aprendizado. Para as pedagogas, o professor deve ser responsável e comprometido com sua profissão, deve atuar além da sua profissão e ter esperanças de melhoria na educação e nas políticas públicas.

Considera-se que ainda é necessário investir nos currículos das licenciaturas a fim de favorecer a relação teoria e prática por meio de atividades integradoras capazes de aproximar a universidade das escolas do ensino básico.

Considerando a formação de professores um processo contínuo que não se esgota na formação inicial, é desejável a realização de atividades por parte da universidade e das escolas que favoreçam o desenvolvimento profissional docente nas dimensões individual e coletiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações do trabalho do professor das séries iniciais: a produção do sentido de “dedicação”. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v.89, n.223, p. 522-534, set/dez. 2008.
- _____. Representações da identidade docente: uma contribuição para a formulação de políticas. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, Dec. 2007.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRAÚNA, R. C. A.; REIS, A.C.L. *A construção de identidades profissionais de estudantes de Pedagogia da Universidade Federal de Viçosa*. Relatório de Pesquisa, CNPq, 2008.
- DINIZ, J. E. *Formação de Professores – pesquisas, representações e poder*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p.15-52.
- FRANCO, M. L. P. B. *Análise de conteúdo*. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.
- FRENEC, A. V. F.; BRAÚNA, R. C. A. Os professores mineiros, sua formação e suas aprendizagens nos processos de desenvolvimento profissional. In: CALDERANO, M. A. (org.). *Campos e Vertentes: formação, trabalho docente e avaliação sistêmica*. Juiz de Fora: UFJF, 2010. p. 227-241.
- GAUTHIER, C.; MARTINEAU, S.; DESBIENS, J.; MALO, A.; SIMARD, D. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Unijuí, 2006. p. 17-37.
- GUIMARÃES, V. S. *Formação de professores: saberes, identidade e profissão*. Campinas, SP: Papirus, 2004, p. 25-60.
- MELLO, G. N. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. *Revista Ibero-Americana de Educación*, n. 25, p. 147-174, Jan./Abr. 2001. Disponível em: < <http://www.rieoei.org/rie25a06.PDF>>. Acesso em: 04 Ago. 2011.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: _____. (coord.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p.13-33.

- NÓVOA, A. Os professores e as histórias de suas vidas. In.: _____. (org.) *Vidas de professores*. Porto: Porot Editora, 1992. p. 12-30.
- PIMENTA, S.G. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. In: _____. (Org.) *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, p. 15-34, 2008.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 8. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 31-55.
- UNESCO. *O Perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam*. São Paulo: Moderna, 2004.

Recebido em: 15/03/2012

Aceito em: 04/04/2012