



Profissionalidade docente no ensino superior: um estudo sobre o professor sem formação pedagógica formal

Teaching profession in college education: a research about the teacher without formal pedagogical formation

Alzira Buse Fernandez

Universidade Presbiteriana Mackenzie

Antonio Carlos Caruso Ronca

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Conselho Nacional de Educação

Resumo

Este artigo trata de uma pesquisa que buscou investigar os elementos significativos da profissionalidade de professores bem-sucedidos no ensino superior que, além do magistério, também atuam em outra profissão e que não possuem formação pedagógica formal. Para alcançar esse objetivo, foram aprofundadas, por meio de entrevistas semiestruturadas, as trajetórias profissionais, as características de um bom professor, o planejamento das suas aulas e o entendimento sobre a formação pedagógica. As abordagens teóricas que amparam as reflexões convergem para os estudos sobre a formação de professores e os diferentes elementos que a sustentam, tais como: identidade, profissionalidade e aprendizagem. A análise dos dados permitiu identificar e aprofundar as ações dos professores em sala, além dos sentidos e significados atribuídos à docência.

Palavras-chave: Formação de professores. Ensino superior. Formação pedagógica.

Abstract

This article reports a research that intends to investigate the key elements for the key elements for the professionalism path of well succeed college teachers, that besides teaching also have another profession and do not have formal pedagogical education. The professional paths, the features of a good professor, the planning of his lessons and the understanding on pedagogical formation of the participants had been deepened to achieve this goal, by the examination interviews half-structuralized. The theoretical structures that endorse the reflections converge to studies on the formation of teachers and the different elements that support it such as: identity, professionalism and teaching learning. The analysis of the data allowed to identify and to deepen the actions of the teachers in room, beyond the senses and meanings attributed to the teaching.

Keywords: Formation of teachers. College education. Pedagogical education.



1 O início

Onde começa a formação do professor? Na universidade? Nos cursos de Formação? Na sala de aula?

Essas e muitas outras perguntas nortearam o presente estudo sobre professores universitários e sua formação profissional. Neste artigo, pretendemos discutir o percurso desse trabalho e as suas conclusões mais importantes.

As novas relações, no mundo do trabalho, exigem encaminhamentos pedagógicos, cada vez mais complexos, que refletem no perfil de professores desejado pelas instituições. Algumas privilegiam aqueles profissionais que estão inseridos no mercado de trabalho; outras, preferem os que estão na academia, mais voltados à pesquisa.

Nesse cenário, também, temos observado diferentes perfis docentes: com formação pedagógica, sem formação pedagógica, bem-sucedidos, insatisfeitos com a profissão. Encontramos, inclusive, professores bem-sucedidos e que não possuíam formação pedagógica. Como conseguiram suprir essa condição tão necessária para a boa atuação em sala? De onde vem esse conhecimento? Por que não buscaram essa formação?

Nessa perspectiva, nossa intenção foi investigar os elementos significativos da trajetória profissional de professores de ensino superior que, além dessa profissão, também atuam em outra.

Os objetivos consistiam em investigar:

- a história dos professores, suas experiências como alunos e profissionais, a fim de verificar as razões que os levaram à escolha dessa profissão, suas aprendizagens, influências, situações significativas e dificuldades;
- o planejamento das aulas, para se examinar como selecionam o conteúdo, como entendem a aprendizagem do aluno, as estratégias de ensino, fontes, avaliação e a troca com os pares;
- as características do bom professor, percebidas pelos pesquisadores, levando-se em conta as características que reconhecem em si e que foram consideradas pelos alunos para destacá-lo como bom professor, aspectos que precisam aprimorar, e as sugestões para os iniciantes;

- o entendimento sobre a formação pedagógica, os motivos para não buscá-la formalmente e se existiram maneiras para compensá-la.

Com essa pesquisa, pretendemos contribuir com novas formas de se pensar a qualidade pedagógica, para que possa ser útil na formação de professores e identificar características significativas desse novo perfil de professores universitários – sem formação pedagógica – que cada vez mais ocupam os espaços acadêmicos dos cursos de Educação Tecnológica, Faculdades Integradas, Centros Universitários e, timidamente, em algumas Universidades.

2 Revisão bibliográfica

As atuais políticas de formação, as condições sociais e de trabalho, o pouco reconhecimento do professor na sociedade, os programas e cursos de licenciatura que desvinculam a teoria da prática, causando desinteresse e descrédito, são alguns dos assuntos estudados, que retratam as dificuldades atuais e históricas pelas quais passa a profissão de docente. (GATTI, 1997; ANDRÉ, 2006, 1999). Há uma série de problemas sociais, políticos e econômicos, que extrapolam a questão da formação docente. Ainda assim, várias pesquisas revelam que muitos professores conseguem superar as expectativas e apresentar resultados significativos na sua atuação. Profissionais que, mesmo em condições adversas, conseguem desenvolver seu trabalho de forma eficiente e atender aos objetivos da educação e da sociedade. Professores que, embora apresentem formação pedagógica incompleta, trazem títulos de bons docentes, bem-sucedidos, com desempenho exemplar.

Afinal, o que fazem esses profissionais para serem reconhecidos em seus meios pela sua atuação? Como e por que são considerados bons professores?

As pesquisas na área, às vezes, diferenciadas, contraditórias e outras vezes complementares, apontam motivos para se debruçar sobre esse tema. As conclusões desses trabalhos criam hipóteses, retomam discussões e abrem novas perspectivas para se pensar a educação e a qualidade do ensino.

Estudos realizados sobre o assunto (PAGNEZ, 2007; ROHRBACHER, 2005; PIMENTEL, 2005; CUNHA, 2003) trazem novas reflexões e delimitam possíveis respostas, que instigam outros estudos.



Todas essas pesquisas estudadas analisam, de diferentes formas, a questão do bom professor e sua formação. Mas, em todos esses estudos, observamos que os autores se deparam com a formação pedagógica, não formal, de muitos sujeitos entrevistados. O aprofundamento desse dado nos leva para a sua história de vida e a momentos significativos de aprendizagens.

2.1 Formação de professores

Até bem pouco tempo, a formação de professores era estudada na área de didática, sendo investigada na linha da prática de ensino. Com o avanço dos estudos teóricos, pesquisas e contribuições de outras áreas como a Psicologia, a formação de professores expande sua contribuição para a educação e está se constituindo um campo autônomo da ciência. (GARCIA, 1999). Segundo esse autor, a definição e configuração de alguns elementos contribuem para a caracterização enquanto área autônoma. São eles: um objeto de estudo definido; uma metodologia, nesse caso, sendo evidenciada a pesquisa-ação, o estudo de caso etnográfico e a história de vida; e uma produção de pesquisa considerável, também constatada pelos estudos realizados por vários autores nacionais e internacionais; entre outros aspectos. Além disso, para se tornar um campo autônomo, a Formação de Professores precisa ter um reconhecimento das políticas públicas e estar incorporada nas leis. Esse aspecto certamente contribuiria para o reconhecimento social da profissão de professor e para a valorização do magistério.

Mas, afinal, que professor é esse que se pretende formar? Qual é sua função social? Quais as vias de acesso à formação?

Segundo Mellouki e Gauthier (2004), o professor tem a função de interpretar criticamente e contextualizar os referenciais culturais em prol da formação dos seus alunos. Esses autores aprofundam o papel do professor e apontam três funções específicas dessa profissão: 1º – intérpretes reflexivos e transmissores de uma cultura; 2º – produtores e divulgadores do conhecimento, e ações pedagógicas; 3º – agente socializador, guardião, responsável pela consolidação das regras de conduta e das maneiras de ser, valorizadas pela sociedade e pela escola. Nessa função, os autores discutem a questão do trabalho e o reconhecimento oficial do caráter profissional da formação docente. Constatam que essa atitude da sociedade em relação ao profissional-



professor poderia auxiliar na confirmação da identidade coletiva da profissão e contribuir para uma valorização maior, junto à sociedade e ao Estado.

Na perspectiva da função docente dentro da escola, o professor é visto como um agente que recebeu, oficialmente, a incumbência de transmitir a cultura e o saber historicamente acumulado. Ele poderá influenciar tanto as atitudes quanto as percepções e perpetuá-las ou não, ao longo da história. Esse é o seu papel mediador – de reprodução ou transformação da cultura vigente – traço permanente da identidade docente, que o diferencia das demais profissões. O professor ocupa uma posição diferenciada nas relações sociais, as quais exigem da formação uma melhor compreensão do seu ofício e das expectativas em relação à sua atuação.

Para os autores acima citados, o papel mais significativo do professor é o de herdeiro e intérprete da cultura. Como herdeiro da cultura que o constitui, ele faz parte de um contexto social, político, econômico, histórico, recebendo influência desse contexto na constituição da sua identidade. Assim como os alunos que ensina, o professor tem a oportunidade, em suas aprendizagens e reflexões, de se distanciar da cultura primeira e percebê-la criticamente. Nessas aprendizagens, ele pode atuar como mestre crítico-intérprete e auxiliar seus alunos a situar o conhecimento dentro de uma consciência reflexiva, crítica e histórica. Ao incentivar o desenvolvimento profissional consciente, criativo e comprometido com as questões da comunidade, seria possível encontrar alunos mais conscientes da verdadeira realidade política, econômica e social em que estão inseridos e qualificados para transformá-la. Concebendo a profissão docente como gnosiológica, política, estética e moral, pode-se transformá-la numa profissão voltada à curiosidade, à “leitura do mundo”, da palavra, para uma nova compreensão do contexto e a possibilidade de mudança.

A formação de professores está se tornando um instrumento importante para a transformação social; daí a necessidade de aprofundar seu entendimento. A maioria dos cidadãos, em algum momento da sua vida, passa pelas mãos do professor e carrega dele um pouco do seu jeito, seu modo de ser, seu conhecimento, sua prática e sua visão de mundo. A responsabilidade é grande. No ensino superior, isso se evidencia na prática profissional do aluno, na sua perspectiva de transformação social e no seu compromisso com a humanidade.



2.2 A constituição da identidade docente

Outra questão importante sobre o tema Formação do Professor, refere-se aos estudos sobre a Identidade. Essa análise torna-se necessária ao se considerar a história pessoal, social e política do professor como influenciadora dos seus saberes, práticas e atitudes. O estudo da identidade está relacionado com o da subjetividade, dos processos cognitivos, emocionais e das relações sociais que influenciam a maneira de ser da pessoa. (REY, 2003 apud STANGHERLIM, 2007).

Como indivíduo singular, o professor tem seu modo próprio de estar no mundo, numa dada realidade, num contexto histórico definido. Essa característica própria influencia sua forma de agir, suas relações e seus pensamentos. A identidade é um processo em movimento, constitui-se singularmente, mas, também, nas relações com a sociedade. No movimento de constituição identitária, existem aspectos da história que permanecem cristalizados e outros que são reconstruídos, resignificados em um processo de evolução.

Nesse sentido, a identidade influencia, também, a aprendizagem do professor, ocupando um lugar de destaque. Na aprendizagem de adultos, as experiências acumuladas amparam os novos conhecimentos, sendo seu ponto de partida. (PLACCO; SOUZA, 2006). A base da aprendizagem está na linguagem, na atribuição de sentidos e significados, elementos influenciados pela identidade do indivíduo.

Segundo Placco e Souza, a condição de aprendiz passa pela subjetividade, metacognição, história de vida pessoal e profissional e é amparada nos saberes e experiências vividas. Por identidade, os autores entendem:

[...] processo de construção e reconstrução, formação e deformação, um movimento em que o docente assume formas identitárias, via processo de identificação e não identificação com as atribuições que lhe são dadas por si mesmo e pelos outros com quem se relaciona. (PLACCO; SOUZA, 2006, p. 21).

Os autores ressaltam que existe uma relação de forças entre a percepção que os outros atribuem ao indivíduo, e o sentimento e percepção que o próprio indivíduo tem de si mesmo. Esse movimento de forças é compreendido por Dubar (1997) (apud PLACCO; SOUZA, 2006) como uma tensão constante entre atribuir significados e pertencer a uma cultura.



Essas considerações são relevantes ao se pensar no professor como profissional, na sua prática, na sua formação e atitudes em sala, porque transitam pelas vivências anteriores como aluno e pelas experiências na condição de docente. Os sentidos e significados atribuídos à profissão podem passar por esses processos identitários e nem sempre são relevados nos cursos de formação docente.

Outro aspecto importante sobre o tema é a influência dos modelos na constituição do sujeito professor. Tais modelos são adquiridos nos processos de socialização primária e secundária, podendo influenciar a atuação dos professores. (RONCA, 2007). Um modelo de professor guardado na memória, por exemplo, pode levar a comportamentos e atitudes semelhantes dos alunos no futuro. Para a autora, a identidade se processa ao longo da vida, num "continuum". As experiências vividas na infância, adolescência e fase adulta, a partir das relações que o sujeito estabeleceu com os familiares, parentes, amigos, professores, auxiliariam na configuração de uma imagem e percepção de si mesmo.

Segundo Tardif (2002), até mesmo a opção profissional pode ser derivada da experiência de ter familiares na área de educação. As observações e o contato constante com a rotina de professores familiares ou parentes poderiam levar ao ofício do magistério, no futuro.

O autor, também, menciona a experiência dos professores, como inspiradora dos saberes docentes. Vivenciar situações que, ao longo da vida tornaram-se significativas, poderiam resultar em ações docentes referenciadas nessas vivências. O que não implica dizer que seria uma forma de imitação, pois, no processo de constituição da identidade, constroem-se, desconstroem-se e reconstroem-se internamente modelos. (RONCA, 2007). O modelo é entendido como um "[...] outro significativo, uma fonte de inspiração, um parâmetro de recriação." (RONCA, 2007, p. 67). Para a autora, só é significativa a relação mestre-educando que proporcione a emancipação e não um padrão a ser cegamente seguido.

Nessa linha de pensamento, em que os modelos ocorrem ao longo da vida e não só no contato familiar e escolar, ressalta-se o significado dos pares professores como modelos que também podem inspirar e auxiliar o professor no próprio reconhecimento das suas potencialidades. Daí a importância de se incentivar nos cursos de formação, nos encontros pedagógicos bem como nos



momentos informais da instituição, a troca entre os pares. Mesmo não havendo evidência desses incentivos, as trocas continuam ocorrendo.

Além da importância dos modelos identitários na constituição da identidade docente, a experiência de trabalhar, no magistério, constitui uma fonte inesgotável de conhecimentos e aprendizagens para o professor. Segundo Tardif (2002, p. 56), o trabalho transforma a identidade do trabalhador na medida em que se dedica à sua realização: “[...] se uma pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa, ela faz também alguma coisa de si mesma: sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade.” O tempo traz registros do realizado, bem como pode modificar o saber trabalhar e a forma de entender o sentido desse trabalho.

O percurso de construção e reconstrução da identidade do professor parte da concepção de que o conhecimento não é absoluto e de que as experiências e práticas precisam estar ancoradas em princípios éticos, de autonomia, investigativos, críticos e reflexivos. A formação do professor deveria se basear nesses pressupostos, encorajando-o a buscar seus saberes através da sua experiência profissional, da sua realidade social e do seu contexto histórico, conforme comenta Nóvoa:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas, sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. (NÓVOA, 1995, p. 25).

O conhecimento é disponível a todos, mas a sua aquisição é singular, tem sua forma, seu momento, sua influência cultural/social, e o professor precisa estar atento a esse processo para estimular, adequadamente, a curiosidade do grupo. Além disso, existem conhecimentos apreendidos pelo professor que não são necessariamente ensinados, mas utilizados nas suas práticas. O aprofundamento dos processos identitários e da constituição da identidade do professor poderia contribuir com formas de se pensar sobre esses conhecimentos.



2.3 O bom professor

As transformações que ocorreram na estrutura social, principalmente no cenário da educação, do trabalho e da cidadania, passaram a exigir uma nova reflexão sobre as concepções, ações e comportamentos dos professores. (MAUÉS, 2003). Essas transformações levaram à redefinição de conceitos como qualidade, competência, profissionalidade e, por consequência, acabaram recaindo em uma nova definição do bom professor.

O que é ser um bom professor nesse cenário? O que se exige desse profissional? Mais precisamente, do bom professor universitário, que conhecimentos, habilidades e atitudes são necessários para que alcance a formação dos seus alunos com maior qualidade? Todas essas questões estão presentes, hoje, nas discussões sobre formação dos professores.

Jacques Delors, coordenador do Relatório para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, sob o título "Educação: Um tesouro a descobrir", apresenta quatro pilares básicos que podem se tornar referência para o futuro da educação. São eles: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto e aprender a ser.

No primeiro pilar, "aprender a conhecer", a aprendizagem está relacionada à apreensão de estratégias cognitivas para o alcance do conhecimento. Para Delors (1999, p. 92) "[...] aprender para conhecer supõe, antes de tudo, aprender a aprender, exercitando a atenção, a memória e o pensamento."

No segundo pilar, "aprender a fazer", o autor aprofunda o entendimento da prática como um elemento de aprendizagem. Levanta questões sobre como preparar o aluno para o trabalho, quando, ainda, não sabe que profissional será no futuro. Aprender a fazer é mais do que qualificar profissionalmente o aluno, está relacionado ao desenvolvimento de competências que tornem o indivíduo capaz de enfrentar situações novas.

No terceiro pilar, "aprender a viver junto", Delors (1999) traz a reflexão dos valores que precisam estar presentes na educação. É importante aprender a ser solidário, cooperar, saber se colocar no lugar do outro, respeitar. Além disso, salienta a necessidade de conscientização da cidadania, ou seja, estimular o aluno a se comprometer com a construção de uma sociedade mais democrática, humana e solidária.



No quarto e último pilar, “aprender a ser”, o autor discute a necessidade de valorizar as potencialidades do aluno: “[...] memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se [...]” (DELORS, 1999, p. 102), contribuindo assim para o desenvolvimento total do indivíduo. Para isso, é importante não negligenciar na educação nenhuma das potencialidades de cada indivíduo.

Pensar a educação dentro da configuração trazida nesse Relatório por Delors (1999) implica, também, refletir sobre a função social da escola e analisar, criticamente, o quanto ela está conseguindo atingir seus objetivos educacionais, sociais e políticos. Além disso, o relatório poderia levar a uma discussão sobre a qualidade da formação, para que fosse possível aproximar os quatro pilares básicos da educação ao desempenho profissional docente.

Segundo Imbernón (2001), a profissão docente, no seu início, caracterizava-se pela posse de certos conhecimentos e pela capacidade de ensiná-lo. Para a educação atual, essa caracterização histórica está ultrapassada, pois é insuficiente para se pensar a nova profissão docente exigida no cenário atual. As peculiaridades dos contextos em que se educa tornam-se cada vez mais relevantes (as relações entre professores e alunos, escola e comunidade, a cultura e as aprendizagens formais e informais).

Além disso, tornar a aprendizagem do aluno uma experiência significativa exige um esforço de planejamento, conhecimento do grupo e das suas aprendizagens anteriores. Um bom professor, que se preocupa com a aprendizagem dos seus alunos, precisa estar atento a essas questões.

A aquisição do conhecimento, portanto, é um processo amplo e não linear. Cada pessoa tem um modo de aprender, um estilo cognitivo de processar a informação que recebe. Perceber essas peculiaridades no aluno e em si mesmo são tarefas que exigem habilidades do professor. Esse é um dos requisitos importantes da atuação docente.

Imbernón (2001) também ressalta que as pesquisas sobre competência, até esse momento, não conseguiram construir uma característica comum aos bons professores. O desenvolvimento profissional, portanto, poderia ser um incentivo à melhoria da prática e conseguiria atingir o objetivo de aumentar a qualidade docente.

Embora considere a formação pedagógica um elemento de fundamental importância, Imbernón (2001) reconhece que ela não é o único



elemento para se garantir um significativo desempenho. É possível realizar uma boa formação e, paradoxalmente, deparar-se com outros aspectos do desenvolvimento da profissão que não possibilitem a qualidade do ensino como, por exemplo, o salário, a demanda do mercado de trabalho, o clima de trabalho institucional, perspectivas de carreira na profissão, as estruturas hierárquicas. Mas, então, como é possível encontrar bons profissionais que não tiveram, na sua formação, elementos suficientes para garantir um considerável desempenho?

Essa indagação pode ser analisada sob o ponto de vista de Nóvoa (1995) que traz a importância de se estudar a pessoa do professor que está inserida no profissional. Analisar sua trajetória, valores, influências podem imprimir visibilidade a essa questão. Para esse autor, o “eu pessoal” e o “eu profissional” são elementos inseparáveis, uma vez que a profissão docente está impregnada de histórias, valores, afetos e relações que influenciam nas aprendizagens e atitudes.

Tardif (2002) reforça, ainda, esses aspectos ao analisar a trajetória pré-profissional do professor. Segundo esse autor, os saberes docentes parecem ser adquiridos, inclusive no processo de socialização primária e secundária. Esses processos teriam peso significativo no entendimento da natureza dos saberes, do saber-fazer, e do saber-ser a serem utilizados na socialização profissional do professor, influenciando, assim, o bom desempenho do professor.

Desta forma, pode-se dizer que uma parte importante da competência profissional dos professores tem raízes em sua história de vida, pois, em cada ator, a competência se confunde enormemente com a sedimentação temporal e progressiva, ao longo da história de vida, de crenças, de representações, mas também de hábitos práticos e de rotinas de ação. (TARDIF, 2002, p. 69).

Dessa maneira, as experiências familiares ou escolares retidas na memória funcionariam como um elemento norteador das ações iniciais docentes.

Tais considerações reforçam o entendimento da singularidade na profissionalização do professor. A unicidade das suas vivências e experiências o tornariam um ser exclusivo que aprendeu a utilizar recursos internos, próprios para os seus propósitos profissionais.



Da perspectiva de que a ação de ensinar precisa considerar os valores e a realidade na qual está inserida, pode-se inferir que a concepção do bom professor passa, inclusive, por esses parâmetros. Assim, analisar o que é ser um bom professor implica investigar quais as variáveis da educação que estão norteando essa análise.

2.4 Profissão docente – a influência da trajetória do professor na construção da sua profissionalidade

Assim como existe uma diversidade de entendimentos sobre assuntos específicos da educação, na profissão docente os temas profissionalidade, profissionalismo, desenvolvimento profissional e profissionalização passam pelos mesmos dilemas. Longe de estabelecer uma lógica estanque aos temas citados, o objetivo dessa sessão é investigar, com mais profundidade, os conceitos e as discussões que estão sendo traçadas atualmente.

Os efeitos da globalização têm trazido novas demandas sociais e políticas nos espaços escolares. Esses efeitos apresentam um paradoxo para a sociedade, na medida em que há uma glorificação da sociedade do conhecimento e, em contrapartida, um desprestígio dos professores. (NÓVOA, 2007). Tal contradição também atinge o professor de ensino superior, quando se percebe o excesso de expectativas na sua atuação e o pouco incentivo ao seu desenvolvimento profissional.

Em face das mudanças sociais e frequentes questionamentos pelos quais vem passando a educação, nesses últimos tempos, o tema profissionalidade vem ganhando destaque nas políticas internacionais da educação e nas pesquisas. (ROLDÃO, 2007). A autora revela que o destaque ocorre, principalmente, no ensino superior, nível que vem se evidenciando pela crescente complexidade do ato de ensinar e pela expansão do número de instituições de ensino.

Por profissionalidade, a autora entende um conjunto de atributos, construídos socialmente, que possibilitam distinguir uma profissão de outras, igualmente relevantes e valiosas. Esse entendimento está amparado em pressupostos teóricos como os de Gimeno Sacristán (1998), o qual apresenta a profissionalidade docente como um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessários ao bom desempenho da função do ensino. Compreensão semelhante tem Imbernón (2001, p. 23) que considera a profissionalidade



ou profissionalismo como “[...] características e capacidades específicas da profissão.”

Os conceitos trazidos pelos autores destacam a profissionalidade como um tema que contempla as especificidades da função do ensino. Embora caracterizada de diferentes formas ao longo da história, a ação de ensinar é o fator que distingue o docente das demais profissões. No entanto, o aparecimento de um grupo profissional estruturado em torno da função do ensino é uma característica da modernidade (a partir do séc. XVIII). A necessidade de entender a educação como um bem público contribuiu de forma decisiva para a emergência da *profissionalização docente* (trajetória profissional do professor que não se inicia, necessariamente, com o ingresso no magistério).

Na história da formação da identidade docente, o processo de profissionalização não foi linearmente construído; pelo contrário, foi repleto de momentos difíceis, lutas e conflitos, recuos, hesitações etc. Hoje, essas tensões continuam sendo identificadas, resultado de fatores como: massificação escolar, dispositivos previstos na legislação e propostas curriculares que, muitas vezes, imobilizam as instituições de ensino. Mesmo com essas tensões, a profissão docente possui um elemento central, que permanece intacto nas discussões: o conhecimento que a profissão exige. Esse elemento contribuiria para distinguir a profissão docente das demais.

Segundo Roldão (2007), o “conhecimento sobre o ensinar” é um importante elemento que precisa ser aprofundado nos estudos sobre a profissionalidade, para que não se reduza a profissão a práticas que se esgotam na realização do ato de ensinar. Aponta, inclusive, alguns fatores como responsáveis pelo pouco esclarecimento sobre a especificidade do conhecimento docente. Entre os fatores, estão: a complexidade da função, as diferenças pessoais e profissionais no desempenho, os diferentes significados sobre o conceito de ensinar observado ao longo da história da educação, a sociedade em que a profissão está inserida com todas as suas contradições, entre outros. Além disso, a função de ensinar não pode ser discutida sem envolver a época histórica, a sociedade e as questões conceituais específicas presentes naquele período. Em nível superior, por exemplo, esses fatores podem ser percebidos ao se analisar o retrato atual das IES e dos seus professores. Os perfis diferenciados e as exigências políticas, econômicas e sociais reforçam as mudanças acadêmicas e repercutem sobre a atuação do professor, seu conhecimento, seu ensino e sua formação. O ensino tem sido, muitas vezes, direcionado



à formação do aluno para o mercado de trabalho, tendo, como pano de fundo, a globalização, o desenvolvimento tecnológico, as condições de trabalho e as características da sociedade em que ele ocorre. Essa realidade atual traz novas demandas à profissão do professor, demandas estas que, até bem pouco tempo, não faziam parte das suas atribuições.

Os efeitos das transformações sociais, políticas e econômicas que recaem sobre a profissão docente, podem ser examinados sob o prisma da não formação. Professores sem formação pedagógica formal estão vulneráveis aos novos cenários educacionais. As precárias condições de trabalho, o vínculo empregatício diferenciado (autônomos, cooperativados), os baixos salários, o pouco incentivo das instituições no desenvolvimento profissional dos professores, são alguns aspectos que contribuem para o não investimento integral do professor na profissão docente. Em algumas circunstâncias, isso resulta na necessidade de dividir a atividade docente com outra profissão, por exemplo.

A história pessoal e profissional é um ponto de referência, mas não único. A construção da profissionalidade continua acontecendo ao longo da carreira, quer seja na sala de aula (como professor ou aluno) quer seja nas mais diferentes vivências profissionais com as quais o professor se depara.

2.5 O professor sem formação pedagógica formal

Encontra-se, muitas vezes, o entendimento de que a formação pedagógica resume-se à apropriação de recursos didático-pedagógicos que auxiliam e facilitam a atuação do professor em sala de aula no ensino superior. Essa formação teria, como principal objetivo, o desenvolvimento da competência pedagógica do professor.

Os cursos com essa finalidade podem ser verificados dentro das licenciaturas, pós-graduações *lato sensu* (didática do ensino superior), mas são valorizados, primordialmente, nos Mestrados e Doutorados. Estes últimos, inclusive, constituem pré-requisitos para o ingresso no magistério superior.

A formação pedagógica, muitas vezes, é confundida com formação na área da didática. Um dos fatores que podem influenciar esse pensamento é o fato de que, em sua história, a Formação de Professores era pesquisada e discutida dentro da área da didática, mais especificamente na relação com



a prática de ensino. Esse entendimento reducionista acaba prejudicando a própria formação docente que estaria voltada, apenas, para a prática pedagógica, perdendo outros elementos indispensáveis para o desenvolvimento profissional do professor como a formação crítica, científica e reflexiva. Analisar esses aspectos torna-se importante ao se pensar nas dificuldades encontradas, atualmente, nos cursos de formação. Cursos com características receituárias, métodos prontos e acabados, extremamente teóricos que não estimulam o pensamento crítico do professor, tampouco sua relação com a realidade vivida em sala de aula, trazem, como resultado, um trabalho reduzido, ao treinamento, com aulas repetitivas, provas sem sentido, descaracterizando, assim, a visão da universidade como um espaço privilegiado de produção do saber.

62 Outra questão a se considerar é a formação pedagógica oferecida nos cursos de Mestrado e Doutorado, já que esses cursos estão mais voltados à formação científica do que para a formação didático-pedagógica. Segundo Gatti (1997), os cursos de Mestrado e Doutorado, em sua extensão, não conseguiram alcançar completamente esse objetivo. Ao discutir os desafios atuais para a formação do professor, a autora analisa o duplo termo “professor pesquisador” no ensino superior. Ensinar e pesquisar são ações diferentes e nos Mestrados e Doutorados é a pesquisa que está em primeiro plano. E mesmo com esse retrato, os Mestrados e Doutorados continuam com a incumbência de formar professores para o ensino superior, como prevê o Artigo 66 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Esses aspectos tornam-se importantes ao se pensar no professor sem formação pedagógica, já que as dificuldades encontradas nos cursos de formação *lato sensu* e *stricto sensu* podem desviar ou protelar a procura desses cursos por esse perfil de professores. É importante ressaltar que esses aspectos podem contribuir para a explicação do perfil da não formação. Outros aspectos como as condições de trabalho, o pouco incentivo das instituições e das políticas públicas atuais, o próprio entendimento da profissão docente como uma área que precisa de constante aprimoramento e habilidades específicas a desenvolver, entre outros, também fazem parte dessa situação atual.

O perfil do professor sem formação pedagógica ainda é pouco explorado nas pesquisas acadêmicas. No entanto, ao se analisar estudos direcionados à formação, ao conceito de docência, à qualidade do ensino, à competência pedagógica (PAGNEZ, 2007; PIMENTEL, 2005; ROHRBACKER,



2005; CUNHA, 2003; CASTANHO, 2002) é possível deparar-se com esse perfil.

Dentre as poucas pesquisas encontradas sobre o tema, destaca-se a realizada por Vasconcelos (1998, p. 43), autora que aprofunda as características do professor sem formação pedagógica e suas implicações para o ensino superior. O perfil desse profissional é tratado como “profissional liberal-docente” e tem como característica “[...] pessoas dedicando-se, parcial ou integralmente, ao magistério [...]” motivadas pelo prazer que o ensino superior proporciona, quando permite a convivência com jovens e com o mundo acadêmico e por se sentirem gratificados em repassar experiências e vivências práticas para os jovens que estão se preparando para o mercado de trabalho, depois de terem alcançado um destacado patamar profissional. A pesquisa da autora também revela que, embora esses professores tenham prazer pelo magistério, não há interesse em desistir da sua dedicação à outra profissão. Do ponto de vista institucional, os resultados apontaram, por um lado, a valorização da docência pela possibilidade de atualizar a prática profissional dos alunos; por outro, evidenciaram as dificuldades pedagógicas e administrativas encontradas pelo pouco envolvimento com a instituição. A autora, por fim, defende, como proposta de trabalho, a necessidade de uma formação pedagógica, já que sua ausência prejudicaria a indispensável competência pedagógica no ensino superior.

Por formação pedagógica, a autora entende: “Conhecimentos de Filosofia da Educação, de Política Educacional, de Psicologia do Desenvolvimento e da Educação, pelo domínio das questões de ensino (avaliação, currículo, estrutura do sistema educacional etc.).” (VASCONCELOS, 1998, p. 44).

Dessa análise, surgem as questões: uma formação pedagógica nos termos em que a autora coloca seria suficiente para garantir a competência de um professor? Se a resposta é positiva, então como se explica a competência de um professor sem formação pedagógica? Estaria ele buscando e alcançando uma formação diferente das tradicionais?

As respostas para essas indagações ainda merecem aprofundamento teórico e científico, mas algumas análises trazem caminhos possíveis para



um entendimento maior sobre o assunto. Ao se referir sobre os caminhos de formação, o autor tece considerações importantes:

Deve-se superar a dependência profissional. Basta de esperar que outros façam por nós as coisas que não farão. A melhoria da formação e do desenvolvimento profissional do professor reside em parte em estabelecer os caminhos para ir conquistando melhorias pedagógicas, profissionais e sociais, e também no debate entre o próprio grupo profissional. (IMBERNÓN, 2001, p. 110).

O incentivo à autonomia e à iniciativa própria, as discussões entre os pares, são alguns aspectos importantes ressaltados pelo autor, o qual, também, revela que essa nova era de mudanças e incertezas constantes nos cenários mundiais exige um profissional da educação diferente, com novas competências pedagógicas, além de uma formação científica e política.

[...] abrir caminho para uma verdadeira autonomia profissional compartilhada, já que a profissão docente deve compartilhar o conhecimento com o contexto. Isso implica uma mudança nos posicionamentos e nas relações com os profissionais, já que isolados eles se tornam mais vulneráveis ao entorno político, econômico e social. [...] A aquisição de conhecimentos por parte do professor é um processo complexo, adaptativo e experimental. (IMBERNÓN, 2001, p. 15).

64

A discussão da profissão docente é conduzida para além da formação pedagógica, trazendo, como objeto de estudo, os caminhos que o próprio professor busca para alcançar seu desenvolvimento profissional. Nessa linha de análise, os saberes docentes têm muito a contribuir porque podem, inclusive, ser considerados dentro do perfil do professor sem formação pedagógica formal.

Segundo Tardif (2002), existem diferentes formas de se analisar os saberes construídos pelos professores. Esses saberes são referenciados pelo autor com base em três dimensões: social, temporal e plural. Os saberes sociais são adquiridos na relação com o outro (aluno, pares, instituição, sociedade), no contexto de uma socialização profissional; os saberes temporais ocorrem ao longo da vida do professor, mesmo antes que inicie sua carreira docente; e finalmente, os saberes plurais, que emanam de várias fontes: "O saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no



próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente.” (TARDIF, 2002, p. 18).

As mais diferentes experiências vividas que produzem saberes pelos professores podem ser tratadas à luz das três dimensões que o autor menciona. Tais experiências podem iniciar antes mesmo do ingresso na docência, na fase pré-profissional. (TARDIF, 2002). Muitos saberes são adquiridos nas fases de socialização primária e secundária, refletindo a dimensão temporal dos saberes profissionais do professor. Existem marcadores afetivos conservados na forma de preferências ou repulsões, além de referenciais de tempo e de lugares para fixar experiências na memória. Os modelos identitários podem ser formados por meio desse processo de estruturação temporal. Portanto, muitos saberes sobre o ensino, a função docente e concepções a respeito dos alunos, provêm da própria história do professor, “[...] principalmente de sua socialização enquanto aluno.” (TARDIF, 2002, p. 68).

Nessa temporalidade, a experiência ocorre, inclusive, durante a fase de graduação do professor, mesmo que o curso não tenha objetivos para a docência. A vivência de um aluno de administração, por exemplo, poderia trazer elementos que seriam utilizados como referência, caso, no futuro, ele escolhesse como profissão a docência. Nessas experiências, há uma aprendizagem de comportamentos e de práticas pedagógicas que podem se transformar em modelos de atuação ou de referências negativas que serão evitadas.

Um aspecto a ressaltar, nesse sentido, é que a experiência como alunos também traz raízes tradicionalistas sobre a forma de ensinar, a concepção de aluno, a visão da educação e o papel da escola. Tardif (2002, p. 74-75) reforça que essa vivência pode levar a um “[...] papel institucionalizado do professor [...]”, que pode expressar dificuldades em acatar o novo, por manter “[...] esquemas de ação e interpretação implícitos, instáveis e resistentes através do tempo.” Essa cristalização de ideias e comportamentos poderia ser um dos aspectos que explicaria as dificuldades de alguns professores (com ou sem formação formal) em analisar, criticamente, a sua atuação docente ou mudar comportamentos.

Outro fator importante que poderia sinalizar o desenvolvimento profissional dos professores sem formação pedagógica formal seriam as experiências



provindas da prática docente. Ao ingressar na docência, o professor continua produzindo saberes que são, ao longo do tempo, reconstruídos. A atividade de ensino é um processo complexo que envolve os mais diferentes saberes: pedagógicos, sociais, culturais, afetivos, políticos, históricos, etc. É na atuação profissional que o professor aprende e coloca em ação os saberes de que dispõe. Os processos formativos não estão somente nos cursos de formação inicial e continuada, mas nas mais diferenciadas vivências pelas quais passa o professor. O cotidiano da sala de aula, por exemplo, pode ser um “lócus” de construção de saberes, pois eles fornecem elementos que auxiliam na resolução de questões específicas da sala de aula. As situações reais vividas em sala podem ser geradoras de saberes docentes.

3 A pesquisa

A pesquisa foi realizada com sete professores de ensino superior tecnológico dos cursos de Gestão de Processos Empreendedores e Sistemas da Informação, em uma instituição particular, de ensino superior tecnológico, da cidade de São Paulo.

66

A coleta de dados ocorreu em dois momentos complementares, a partir dos seguintes procedimentos: aplicação de questionário aos alunos que escolheram os bons professores e entrevistas semiestruturadas com os professores escolhidos por esses alunos.

Os resultados foram aprofundados com base na Análise de Conteúdo (FRANCO, 2003) e permitiram identificar e discutir os elementos significativos que sustentam as ações dos professores em sala e os sentidos e significados atribuídos à docência.

4 Análise dos resultados

A preocupação central nesta pesquisa foi investigar a trajetória profissional dos bons professores de ensino superior que não têm formação pedagógica formal. As questões que nortearam essa proposição central foram trazidas novamente, a fim de auxiliar na elaboração das conclusões e considerações. Como a história dos professores vivida, enquanto alunos e profissionais,



os levaram a escolher a docência? Que aprendizagens, influências, situações significativas e dificuldades ajudaram a configurar sua profissionalidade? De que forma reconhecem sua competência profissional? Como entendem e compensam a formação pedagógica?

Essas questões foram construídas com o objetivo de contribuir com outras formas de se pensar a formação de professores, levando em conta esse novo perfil docente que surge, expressivamente, nos cursos de ensino superior tecnológicos.

Para aprofundar o conhecimento sobre os saberes dos professores entrevistados, foi essencial retornar às experiências vivenciadas ao longo da trajetória de vida, nos momentos de socialização primária e secundária, elementos fundantes da constituição identitária.

A análise da categoria Trajetória Profissional possibilitou perceber que a formação do professor ocorre muito antes de ele chegar à sala de aula, constatação que concorda com as concepções de Tardif (2002), quando aprofunda o período pré-profissional docente. Todos os entrevistados revelaram que algum membro da sua família é ou foi professor. Nesse sentido, conhecer as experiências profissionais dos familiares ajudou a entender de que forma elas influenciaram nas escolhas profissionais dos sujeitos entrevistados. Quando esses chegam às salas de aulas, já trazem memórias dos seus processos educativos (experiências, concepções, atitudes, valores vividos em espaços familiares/escolares e outros). Conviver com essa profissão, na infância, parece ter provocado interesses pela educação, mesmo que as escolhas tenham ocorrido bem mais tarde. Dessas influências familiares, verificou-se que alguns professores entrevistados não identificam essa relação, retratando como uma escolha que ocorreu aleatoriamente. A convivência com outras profissões dos pais, da mesma forma, parecem trazer influências na vida do professor.

Os mestres modelos foram trazidos, igualmente, pelos entrevistados como elementos influenciadores de atuação e escolhas, e foram mais reconhecidos do que os modelos familiares. Dessas relações, os professores relataram experiências positivas e negativas e ambas são referências para sua atuação e conduta com os alunos. Esse fato compartilha as conclusões de Ronca sobre seu sujeito de pesquisa:

Com os autênticos mestres estamos sempre aprendendo, não apenas conteúdos culturais, mas também valores. [...] Esses valores,



uma vez internalizados, iluminam escolhas, ações e posicionamentos e todas as situações e possibilitam que a identidade, a atividade, a consciência e a afetividade articuladas promovam o nascimento do novo, metamorfose. [...] Pela natureza dos vínculos construídos, envolvendo o diálogo e a escuta cuidadosa, o mestre possibilita aos alunos vivenciarem esses valores que se traduzem em ideias fundantes para uma ação concreta. (RONCA, 2007, p. 125).

As entrevistas ainda permitiram encontrar, inesperadamente, um mesmo mestre modelo de dois professores entrevistados – o bom professor dos bons professores. Ambos trazem os mesmos reconhecimentos e admiração por esse mestre. Para esses sujeitos, a convivência com esse mestre foi a mais significativa porque, além de influenciar valores, princípios e atuações, ele foi o responsável pelo ingresso dos professores na faculdade.

Além da influência das socializações primárias e secundárias nos processos de escolha e aprendizagens dos professores, muitos saberes foram construídos na prática profissional. O cotidiano das salas de aula, a prática com os alunos e a convivência com o ambiente acadêmico foram elementos significativos de aprendizagem docente. Pelas entrevistas, foi possível perceber que todos os entrevistados reconhecem e valorizam a formação pedagógica.

Constatou-se, ainda, outro ambiente que contribuiu, informalmente, com a aprendizagem e a formação pedagógica do professor: o ambiente organizacional. A relação com os pares nas empresas, a dedicação a uma outra profissão, as experiências em sala de aula com os treinamentos, a inserção em outra cultura profissional parecem influenciar a atuação dos professores entrevistados. As atividades que desempenham na área de treinamento estão próximas das atividades do magistério: planejamento das aulas, estratégias de ensino, avaliações, etc. Porém, o foco de aprendizagem é outro, mais objetivo e voltado a metas organizacionais. Infelizmente, no ensino superior não há muito incentivo à troca entre os docentes e esses espaços acabam sendo ocupados em outro ambiente, que parece viabilizar essas experiências. Nas empresas, nem todos os profissionais que conversam sobre as aulas com os professores são da área acadêmica, mas, mesmo assim, interessam-se pelo ensino e compartilham informações, ideias e conhecimentos. Esse ambiente funciona como um espaço informal de formação para os entrevistados.



Sobre esse aspecto da outra profissão, verificou-se que a docência abriu possibilidades profissionais dentro da empresa. O *status* de ser professor contribuiu para que a empresa valorizasse sua carreira gerencial. Nesse fato, percebe-se um contraponto com a profissionalização docente. Nessa pesquisa, percebe-se que a docência é mais privilegiada fora do seu ambiente profissional do que na própria faculdade. Isso é constatado pela falta de investimento na carreira do professor, a desvalorização, as difíceis condições de trabalho, etc; situações diante das quais muitos profissionais se deparam.

Quanto à atuação do professor, percebeu-se que não existem receitas prontas para o planejamento das aulas e elaboração das estratégias de ensino. O que ocorre são experiências vivenciadas, acumuladas, analisadas e refletidas com responsabilidade, ousadia e coragem e compartilhadas no cotidiano acadêmico e organizacional. Há uma profunda preocupação em direcionar o ensino ao mercado de trabalho, à realidade profissional com a qual o aluno vai se deparar. Por outro lado, as questões importantes do seu mandato histórico de transmissor e intérprete dos conhecimentos culturais, sociais e políticos, perdem espaço para as informações e as demandas atuais da profissão. Alguns professores até se referiram aos conhecimentos acumulados pela humanidade e valorizaram durante as entrevistas, mas o exíguo tempo das aulas, das disciplinas e do curso não permite muitas discussões teóricas sobre esses assuntos.

Ao analisar a categoria “o bom professor”, fica claro para os entrevistados a importância dos mestres modelos, como inspiradores de suas atuações, de quem buscaram referências das melhores formas de lecionar, de se relacionar com os alunos e de significar a docência. Os professores acreditam que o que define um bom professor é o profundo conhecimento sobre o conteúdo da disciplina, o reconhecimento do potencial do aluno, o alcance da relação entre o mundo acadêmico e o mundo do trabalho, o bom relacionamento com os alunos e a clareza e sentido que atribuem ao ensino. Além disso, o que se espera de um professor, hoje, é que exerça um papel de mediador para a aprendizagem do aluno, levando em consideração os conhecimentos que o aluno já possui. Outrossim, apontam, também, que os bons resultados alcançados por seus alunos avaliam seu desempenho, na medida em que estes conseguem boas colocações profissionais, estágios, havendo, inclusive, relatos de casos de desistências no curso que foram revertidas. Por fim, os



valores que acreditam estar próximos da boa atuação docente são: o respeito às diferenças no grupo, a preocupação com o outro, paixão por aquilo que faz, a humildade em admitir que não tem todas as respostas, a capacidade de se colocar no lugar do outro, entre outros.

Para os professores, todos esses aspectos precisam ser valorizados pelos iniciantes, quando decidem pelo magistério. Além disso, existe um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que precisam ser considerados e desenvolvidos ao longo da trajetória profissional. Esse conjunto é adquirido de várias formas: na experiência prática, na troca com os pares, nas fontes teóricas e nos cursos de formação de professores. As políticas de formação precisam levar isso em conta nos planejamentos e estratégias de ação, incluindo as experiências anteriores à profissão do ensino, as quais estão permeadas de sentidos e significados a respeito da docência.

70 O conhecimento que os professores entrevistados têm a respeito da formação pedagógica está permeado por informações generalistas de que esta deve buscar melhores formas de atuação em sala e de se conseguir a aprendizagem do aluno. Durante as entrevistas, a maioria tratou a formação pedagógica como sinônimo de formação de professores, com a expectativa de alcançar elementos para a prática de ensino. Outros elementos indispensáveis para o desenvolvimento profissional do professor – como a formação crítica, científica e reflexiva – não foram citados. Todos os entrevistados reconhecem a importância da formação pedagógica formal e sugerem que muitas das suas dificuldades ocorrem pela sua ausência.

Dessas concepções, partem as expectativas sobre os cursos para a formação pedagógica, destacando a que eles têm para o mestrado como um programa de estudos que traria os conhecimentos sobre práticas de ensino. Nesse sentido, os entrevistados fazem uma distinção entre os mestrados na área de educação e os de outras áreas específicas de atuação profissional. O interesse maior estaria nos mestrados em educação, já que outros aprofundamentos foram alcançados em cursos de pós-graduação *lato sensu* de administração, engenharia, sistemas da informação, etc. Da mesma forma, apontaram o mestrado como um elemento indispensável para o progresso na profissão. Isso foi constatado nos comentários sobre a carreira de professor quando mencionaram, como objetivo para o desenvolvimento e ascensão profissional, o ingresso no mestrado.



Outro dado sobre as expectativas com relação à formação pedagógica é o desejo de que os professores consigam adquirir um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessários ao bom desempenho em sala e, principalmente, que essa formação seja tratada com base na realidade do professor, dos seus conhecimentos prévios, das suas dificuldades e das suas necessidades. Para que isso seja possível, é fundamental o papel do formador, que precisa se perceber como um facilitador das aprendizagens dos professores, um mediador das discussões do grupo. Um formador que traga, além dessas demandas, outros conhecimentos ainda não percebidos pelo seu grupo, mas que não deixam de ser importantes, como os de Filosofia da Educação, Política Educacional, Psicologia do Desenvolvimento e da Educação, inclusive, noções sobre Currículo. (ROLDÃO, 2007; VASCONCELOS, 1998).

Embora haja a constatação de que é necessário ingressar no mestrado e o desejo de realizá-lo, muitos docentes ainda não conseguiram iniciar pela falta de tempo (ocupada com as aulas e a outra profissão) e de condições financeiras. O acesso ao mestrado torna-se muito difícil para os profissionais que têm mais de uma ocupação. O investimento maior está na profissão que traz maiores resultados financeiros e, segundo os entrevistados, a docência ainda não conseguiu atingir esse objetivo.

A falta da formação pedagógica formal parece levar os professores entrevistados a buscar outros recursos de formação: memórias das suas experiências como alunos, das convivências familiares, modelos identitários, aprendizagens informais alcançadas em outros ambientes profissionais, troca com os pares docentes e reflexões sobre suas práticas de ensino. Esses seriam os elementos significativos utilizados pelos professores sem formação pedagógica formal entrevistados e é desses elementos que parece surgir a qualidade do seu ensino, enriquecida, igualmente, de valores que fundamentam sua competência: respeito, humildade, comprometimento, empatia, reconhecimento, entre outros.

Embora os entrevistados percebam a qualidade no seu ensino, observou-se que as dificuldades, as dúvidas e necessidades acompanham os professores entrevistados. Muitos revelaram que a falta de formação pedagógica formal pode ser um dos motivos dessas dificuldades. Esses aspectos permitem constatar que a formação pedagógica formal é indispensável para o desenvolvimento profissional do professor. No entanto, a configuração



que se apresenta, hoje, dos cursos de formação pedagógica tem trazido poucos avanços para a profissionalidade do professor, conforme o entendimento de Gatti (1997). A desmotivação e o descrédito em relação a esses cursos levaria à discreta pouca procura e ao abandono no percurso. Além disso, o pouco incentivo das instituições de ensino superior, as condições financeiras e a falta de tempo são outros agravantes constatados.

Considerações finais

No entendimento de que a formação de professores vem se constituindo como um campo de estudo e não, apenas, um curso específico para a docência, seria importante considerar e aprofundar pesquisas a respeito dos elementos significativos que compõem a profissão docente e que são gerados na trajetória pessoal do professor. Elementos que trazem conhecimentos, habilidades e atitudes indispensáveis à profissionalidade docente e que não podem deixar de ser considerados nos cursos de formação.

72

O presente trabalho permitiu identificar e examinar, com mais detalhes, esses elementos da trajetória profissional do professor, principalmente, porque os entrevistados utilizavam esses elementos como únicas referências para sua atuação profissional (já que não havia formação pedagógica formal) e ainda conseguiam qualidade no exercício do magistério superior, reconhecida pelos alunos e pela instituição de ensino.

Discutir essas questões não teve o objetivo de descaracterizar a formação pedagógica e destituir o seu valor, mas de repensá-la, nos moldes hoje, oferecidos de conscientizar a sociedade da sua importância política social e de aproximá-la das reais necessidades do seu público.

Referências

ANDRE, Marli Elisa Dalmazo Afonso; IGARI, Camila; COSTA, Celeste; NOVIKOFF, Cristina; ALVES, Cristovam da Silva; CUNHA, Delcimar; COUTINHO, Gisele; PAGNEZ, Karina Soledad Maldonado Molina; SILVERSTRE, Magali; GATTI, Márcia de Carvalho; HOBOLD, Marcia; PACHECO, Marcia Maria Dias Reis; ANDRADE, Roberta Rotta Messias de. Pesquisas



sobre formação de professores: uma análise das racionalidades. **Educação & Linguagem**, São Bernardo do Campo, v. 14, p. 90-104, 2006.

ANDRE, Marli Elisa Dalmazo Afonso. Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 301-309, dez. 1999.

BRASIL. Lei n.º 9.394, 20 de dezembro de 1996. Fixa diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] União**, Poder Executivo, Brasília, DF, v. 134, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996.

CASTANHO, Maria Eugenia. O professor do ensino superior e sua prática pedagógica. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, São Paulo, v. 6, n. 10, p. 51-62, 2002. Disponível em: <<http://www.interface.org.br/revista10/artigo1>>. Acesso em: 27 fev. 2010.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. 15. ed. Campinas: Papirus, 2003.

_____. Ensino como mediação da formação do professor universitário. In: MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: INEP, 2000.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir – relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI**. 2. ed. São Paulo: Editora Cortez, 1999.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Porto, Porto Editora, 1997.

FRANCO, Maria Laura Pugliese Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília: Plano Editora, 2003.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **A formação de professores: por uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora/González Sanmamed M., 1999.

GATTI, Bernadete. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de a Renovação**. Campinas: Autores Associados, 1997.

GIMENO SACRISTÁN, José. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Tradução Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed., 1998.



IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, p. 89-117, mar. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16831.pdf>>. Acesso em: 28 fev. 2010.

MELLOUKI, M'Hammed; GAUTHIER, Clemon. O professor e seu mandato de mediador, herdeiro, intérprete e crítico. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, maio/ago. 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.uni.unicamp.br>>. Acesso em: 28 fev. 2010.

NÓVOA, Antonio (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

_____. **Nada substitui o bom professor**. Sindicato dos professores de São Paulo, Sinpro, 2007. Disponível em: <http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2010.

PAGNEZ, Karina Soledad Maldonado Molina. **O ser professor na área de saúde**. 2007. 192 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

PIMENTEL, Maria da Gloria. **Professor em construção**. 10. ed. Campinas: Papirus, 2005.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Lucia Trevisan de. (Org.). **Aprendizagem do adulto professor**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

REY, Fernando Luis González. **Pesquisa qualitativa e subjetiva**: os processos de construção da informação. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

ROHRBACHER, Erika. **Professores bem-sucedidos no ensino superior**: influências na formação, concepções e contribuições. 2005. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005. ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 94-103, jan./abr. 2007.

RONCA, Vera. **Docência e admiração (da imitação à autonomia)**. São Paulo: Edesplan, 2007.

STANGHERLIM, Roberta. **Subjetividade e identidade no desenvolvimento profissional de formadores**. 2007. 176 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.



TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VASCONCELOS, Maria Lucia **Docência na universidade**. 2. ed. São Paulo: Papyrus Editora, 1998.

Profa. Dra. Alzira Buse Fernandez
Universidade Presbiteriana Mackenzie | São Paulo
Centro de Ciência Biológicas
Departamento de Psicologia
Núcleo de Pesquisa em Psicologia Organizacional e do Trabalho
E-mail | alzirabuse@mackenzie.br

Prof. Dr. Antonio Carlos Caruso Ronca
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo | São Paulo
Programa de Pós Graduação em Psicologia da Educação
Grupo de Pesquisa Dimensão subjetiva da
desigualdade social e suas diversas expressões
Conselho Nacional de Educação
Câmara de Educação Superior
Email | accronca@uol.com.br

75

Recebido 3 maio 2010

Aceito 17 maio 2010