



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

TALITA ALMEIDA RODRIGUES

AS CRENÇAS DE DISCENTES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FACED/UFC SOBRE  
O *BOM* PROFESSOR E A FORMAÇÃO INICIAL

FORTALEZA  
2017

TALITA ALMEIDA RODRIGUES

AS CRENÇAS DE DISCENTES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FACED/UFC SOBRE  
O *BOM* PROFESSOR E A FORMAÇÃO INICIAL

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre. Linha de concentração: Educação, Currículo e Ensino. Eixo Formação de Professores. Orientadora: Prof.<sup>a</sup>. Dra. Bernadete de Souza Porto

FORTALEZA  
2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Biblioteca Universitária  
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

R617c Rodrigues, Talita Almeida.

As crenças de discentes do curso de Pedagogia da FAGED/UFC sobre o bom professor e a formação inicial / Talita Almeida Rodrigues. – 2017.

281 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2017.

Orientação: Profa. Dra. Bernadete de Souza Porto.

1. Crenças. 2. Bom professor. 3. Formação inicial do pedagogo . I. Título.

CDD 370

---

TALITA ALMEIDA RODRIGUES

AS CRENÇAS DE DISCENTES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FACED/UFC SOBRE  
O *BOM* PROFESSOR E A FORMAÇÃO INICIAL

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre. Linha de concentração: Educação, Currículo e Ensino. Eixo Formação de Professores. Orientadora: Prof.<sup>a</sup>. Dra. Bernadete de Souza Porto

Aprovado em: 17/07/2017.

BANCA EXAMINADORA

---

Professora Dra. Bernadete de Souza Porto (Orientadora)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Professor Dr. Evanildo Costeski  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Professora Dra. Silvia Maria Nóbrega-Therrien  
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

FORTALEZA  
2017

## AGRADECIMENTOS

À Cristo, Deus encarnado, por sua infinita misericórdia e amor. Pelo seu afago e acolhimento nos momentos em que me vi aflita e com medo; por sempre me haver dado direção, me fazendo entender que seus desígnios são, verdadeiramente, bons, perfeitos e agradáveis. Ter ingressado no Mestrado na UFC não era um sonho apenas meu. Entendi, com o tempo, que era nosso, meu e de Deus. Posso, então, agora atestar que, de fato, como versa em Eclesiastes 7:8, melhor é o fim das coisas do que o começo delas.

Aos meus pais, Paulo e Graça, pela compreensão de que eu precisava de auxílio, apoio em vários sentidos. Por terem, juntos, me dado as condições objetivas para realizá-lo. Estiveram tão perto, mesmo quando nada falaram ou nada cobraram, que este trabalho não é só meu, mas é nosso.

Aos meus irmãos, Ana Carolina e Paulo Eduardo, pela parceria desde a infância. Pelos momentos de distração que me proporcionaram quando precisei me desvencilhar deste universo acadêmico, me possibilitando rir de bobagens tão importantes. Nessa incoerência “bobagens importantes”, mostraram-me que a vida é regada por bons sorvetes, deliciosos sanduiches e irresistíveis *pizzas*.

À professora doutora Bernadete Porto, por toda a sua paciência, parceria, compromisso e dedicação na orientação deste trabalho, por todas as vezes que se sentou comigo para me mostrar caminhos possíveis e por ter me deixado à vontade para escolher o que me dava mais prazer; por ter possibilitado muitas aprendizagens, mesmo quando eu achava que não aprenderia em dado momento. Reconheço que ela “comprou” a ideia quanto aos estudos sobre o *bom* professor juntamente comigo e sonhamos, juntas, com uma formação docente em que a integralidade dos sujeitos não seja desconsiderada. Por todos esses anos – desde a graduação – que estivemos juntas, só posso ser grata, pois ao me mostrar quão amante é da docência e de suas possibilidades, amei-a, também, de modo inteiro e orgulhosa por ser professora. Findando esse ciclo, digo, como tão belamente canta Milton Nascimento: “eu sou maior do que era antes, estou melhor do que era ontem”, como docente, como pessoa. Conquista partilhada, porque é na partilha que nos tornamos mais fortes e resistentes.

Aos professores doutores Evanildo Costeski, Ercília Braga e Silvia Nóbrega-Therrien, pelas valiosas contribuições para a elaboração final deste trabalho. Pelas questões que suscitaram, sugestões que deram e pelo olhar atento e cuidadoso que dedicaram ao trabalho defendido no exame de qualificação, em outubro de 2016. Fizeram-me refletir e buscar o melhor caminho que privilegiasse de modo agregador as contribuições partilhadas. Sou grata pelas indicações de leitura, pelas inferências e perguntas que me fizeram e por terem, de maneira acolhedora e gentil, aceitado participar da formulação desta pesquisa, bem como da minha constituição e desconstituição na qualidade de professora e iniciante pesquisadora.

Ao Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Ludicidade - Ceará (GEPEL), coordenado pela professora doutora Bernadete Porto. Nossas tardes de encontro renderam vivências singulares, divertidas e afetuosas. Propiciaram ideias para a escrita dessa dissertação, alargaram sonhos e aguçaram desejos. Os participantes, professores dos mais variados espaços escolares, com suas falas, posicionamentos e ações, forneceram-me *insights* valiosos no decorrer do tempo em que estivemos juntos.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Universidade Federal do Ceará (UFC), com quem cursei as disciplinas, obrigatórias e optativas. Nossos encontros me possibilitaram aprendizagens enriquecedoras, levando-me a compreensões mais amplas acerca da docência. Além do mais, contribuíram significativamente para a realização deste trabalho e das concepções que pude aprimorar quanto ao ofício do bom professor.

Aos professores que tive durante a graduação em Pedagogia na Universidade Federal do Ceará/Faculdade de Educação. Em especial a Luciane Goldberg, Rose Machado, Justino Sousa, Messias Dieb, Silvia Helena, Ingrid Louback, Robério Sacramento, Tania Viana, Hildemar Rech. Foram inspiração para este trabalho. Compõem a minha aquarela em relação ao *bom* professor. Ensinaram-me, cada um ao seu modo, valores e princípios que permeiam a docência. Mesmo que não estejam cientes disso, aprendi com eles sobre respeito, compromisso, ética, bom senso, tolerância, dedicação, humanidade.

Aos alunos participantes da pesquisa, pelo tempo disponibilizado para o encontro. Foram momentos imprescindíveis, não só para a realização desta busca, mas, também, para a promoção de aprendizagens e confrontos com o real. Oportunizaram-me conhecer e buscar compreender suas crenças, regadas por sentimentos, emoções, lembranças, sorrisos, por vezes, olhos marejados, em virtude da rememoração que a entrevista promoveu em relação ao bom

professor. Juntos, na realização das entrevistas, vivemos momentos muito especiais que perpassam as contribuições científicas e acadêmicas.

Às amigas que ganhei nesse período: Damares Oliveira, Silvana Mendes, Nerice Pinheiro, Tatiana Paz. Partilharam comigo dores e alegrias desse momento de formação, desconstituição e incessante reconstituição. Juntas, demos sentido a esse tempo, por via desses encontros, regados de cumplicidade e carinho. Tê-las por perto foi de elevada importância para “amortecer” o influxo produzido quando é chegada a hora da escrita: a solidão. Nos cafés que tomamos, almoços que tivemos, risos que partilhamos, abraços que nos demos, pude sentir que linhas da vida nos uniam e que estas, não seriam apenas “nós”, mas seriam, na verdade, laços!

Às amigas de jornada da vida, que embelezam meu cotidiano com ternura e amor, cumplicidade e boas gargalhadas; que dividem os doces e os instantes mais amargos que também ocorrem, um dia ou outro. À Marianna Albuquerque, Thais Feitosa, Rebeca Brandão, Marianna Theali, Michely Oliveira, Juliana Saboia, Thamires Saraiva, Nacélia Lopes, Keine Castro, Laís Lyra.

Às amigas Flávia Marques e Abiqueila Noronha, com as quais dividi sabores e dissabores da docência durante os anos de 2014 e 2015, quando juntas lecionamos para o 2º ano do Ensino Fundamental I em uma escola da rede particular do Município de Fortaleza/CE. Encantaram-me pela dedicação e o carinho que empenhavam nas relações estabelecidas com as crianças e o trabalho que realizavam diariamente. Tornaram-se amigas de perto. Cumplices do ofício.

Igualmente, sou grata a duas queridas professoras que pude conhecer durante as disciplinas de Estágio que cursei na graduação em Pedagogia, professoras Amélia e Rebeca, ambas de escolas da rede pública de ensino do Município de Fortaleza. Elas foram essenciais para o meu encantamento com a docência. Acolheram-me de modo por demais amoroso, cuidadoso e estimulador. Nenhuma vez sequer me desencorajaram. Foram doces e destinaram-me olhares atentos. São professoras queridas e preciosas que sempre levarei em meus pensamentos e no coração. Os momentos que partilhamos juntas, em sala, com as crianças, foram significativos para o desenvolvimento deste trabalho - lembranças que estão no meu imaginário e me rendem, sempre, sorrisos.

Ao professor João Vianney Campos de Mesquita, Acadêmico Titular da Cadeira de número 37 da Academia Cearense de Língua Portuguesa, por ter realizado a correção gramatical e estilística da dissertação, a diagramação e formatação final do trabalho.

Ao corpo de funcionários da Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Universidade Federal do Ceará (UFC), que gentilmente prestaram serviços quando precisei, sendo sempre atenciosos e dedicados.

À Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro na realização desta pesquisa, imprescindível ao seu desenvolvimento.

Àqueles que, certamente, a memória me traiu, mas que, sempre quando me viam, desejavam--me sucesso, bons sentimentos e felicidade com este trabalho; pelos abraços e sorrisos que destinaram a mim e; por terem lembrado de mim em suas preces. Sou grata a cada um.



## **O menino que carregava água na peneira**

Tenho um livro sobre águas e meninos.  
Gostei mais de um menino  
que carregava água na peneira.

A mãe disse que carregar água na peneira  
era o mesmo que roubar um vento e  
sair correndo com ele para mostrar aos irmãos.

A mãe disse que era o mesmo  
que catar espinhos na água.  
O mesmo que criar peixes no bolso.

O menino era ligado em despropósitos.  
Quis montar os alicerces  
de uma casa sobre orvalhos.

A mãe reparou que o menino  
gostava mais do vazio, do que do cheio.  
Falava que vazios são maiores e até infinitos.

Com o tempo aquele menino  
que era cismado e esquisito,  
porque gostava de carregar água na peneira.

Com o tempo descobriu que  
escrever seria o mesmo  
que carregar água na peneira.

No escrever o menino viu  
que era capaz de ser noviça, monge ou mendigo ao mesmo tempo.

O menino aprendeu a usar as palavras.  
Viu que podia fazer peraltagens com as palavras.  
E começou a fazer peraltagens.

Foi capaz de modificar a tarde botando uma chuva nela.  
O menino fazia prodígios.  
Até fez uma pedra dar flor.

A mãe reparava o menino com ternura.  
A mãe falou: Meu filho você vai ser poeta!  
Você vai carregar água na peneira a vida toda.

Você vai encher os vazios  
com as suas peraltagens,  
e algumas pessoas vão te amar por seus despropósitos!

*“Nesse mundo de tantos anos, entre tantos outros,  
que sorte a nossa hein? Entre tantas paixões,  
esse encontro nós dois, esse amor...”*  
Vanessa da Mata

## RESUMO

Durante a trajetória escolar e/ou acadêmica, muitos professores passam pela vida dos alunos. Com suas práticas e atitudes, com os relacionamentos estabelecidos, marcam positiva ou negativamente a vida desses sujeitos. Desse modo, ao longo dos anos, vão se sedimentando as crenças que os discentes possuem acerca dos bons professores. Que atitudes e práticas se destacam? O que caracteriza o fazer pedagógico desses professores? Como o estudo sobre essas questões pode contribuir para reflexões críticas e novos direcionamentos para a Formação Inicial de Professores? Partindo de pontos inquietantes como esses, esta pesquisa guiou-se por meio do seguinte objetivo geral: compreender as crenças dos discentes do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará, sobre o “*bom professor*”, descrevendo-as e relacionando-as com a formação inicial. Este, por sua vez, desdobrando-se nos seguintes objetivos específicos: evidenciar a importância que as crenças docentes possuem em relação ao trabalho que desenvolvem; descrever as concepções predominantes sobre o *bom professor* no pensamento pedagógico brasileiro; refletir sobre a Pedagogia e suas problemáticas, explicitando os saberes que compõem a formação docente; apresentar as crenças sobre o “*bom professor*”, compreendendo e descrevendo a visão de graduandos no curso de Pedagogia sobre as características inerentes a esse profissional, estabelecendo diálogo constante com a formação inicial de professores, seus desafios e dilemas. O interesse pelo estudo das crenças dos discentes em relação ao bom professor tem um de seus alicerces na compreensão, juntamente com Soares (2005), Soares e Bejarano (2008), Arroyo (2013), Gay (1995), de que tais concepções influenciam e balizam as práticas docentes. Tais crenças têm suas fundações, muitas vezes, durante os longos anos da escolarização básica. Para a realização deste estudo, utilizou-se o referencial de Hume (2004; 2004), Bourdieu (2015) e Thugendat (1982), para tratar sobre a formação da crença na mente humana, de modo que este conceito pudesse ser percebido transposto do campo religioso. Os pressupostos metodológicos da pesquisa estão calcados no Materialismo Histórico-Dialético (PAULO NETO, 2011; TRIVIÑOS, 2013), com abordagem qualitativa. Referida investigação foi realizada com alunos do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará. O procedimento metodológico para a geração dos dados se deu com a realização de entrevistas semiestruturadas. Os métodos adotados para o manuseio dos dados foram a Análise do Discurso (MAINGUENEAU, 2015) e Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016). O segundo teve sua importância vinculada à formação das categorias. Com suporte no estudo sobre o material produzido por intermédio das entrevistas realizadas, foi possível chegar as seguintes categorias: Bons professores são realizadores da

humana docência; Articulam saberes; Aliam teoria e prática; São realizadores de práxis; Possuem vasta metodologia; São agentes políticos; Se percebem na condição de eternos aprendizes; Compreendem a profissionalização docente; Têm afeto pelo trabalho que realizam; e Espelham-se em *bons* professores que já possuíram. Com a origem nas crenças, então, foram feitas relações e reflexões quanto à formação inicial de professores, na busca pela compreensão de algumas de suas problemáticas, tendo sido possível pensar caminhos e reafirmar concepções. Com isso, esta pesquisa pontua como tessituras finais, não apenas, as crenças, como também os seus achados, e, na mesma medida, a conclusão de que bons professores possuem uma diversidade de saberes e fazeres docentes, o que não quer dizer que esses profissionais podem ser percebidos como um todo harmonioso. Nesse mote, destaca, também, que as crenças quanto ao bom professor dialogam com uma gama de outras crenças e questões, reverberando no entendimento de que esse ramo do saber interage com a concepção que se tem em relação à escola, à Educação, ao ofício docente, ao ensino, à aprendizagem, entre outros, influenciando as ações, atitudes e direcionamentos que, cotidianamente, sustentam a prática pedagógica.

Palavras-chave: Crenças. Bom professor. Formação Inicial do Pedagogo.

## ABSTRACT

During the academic trajectory many teachers pass through students' lives with their practices and postures establishing relationships changing positively or negatively the lives of these students. So, over the years, the beliefs that the students have about the good teachers are settled. What standpoints and practices stand out? What characterizes the pedagogical doing of these teachers? How can the study of these questions contribute to critical reflections and new directions for Initial teacher formation? Based on disturbing questions such as these, this research was guided by the following general objective: To understand the beliefs of Pedagogy course students from Federal University of Ceará, about the "good teacher", describing and relating them to their initial formation. This, in turn, unfolding in the following specific objectives: to highlight the importance that teaching beliefs have in relation to the work that they develop; Describe the predominant conceptions about the good teacher in Brazilian pedagogical thinking; Reflecting on Pedagogy and its problems, explaining the knowledge that make up teacher education; Presenting the beliefs about the "good teacher", understanding and describing the vision of undergraduates in the course of Pedagogy on the characteristics inherent to this professional. Also establishing a constant dialogue with the initial formation of teachers, their challenges and dilemmas. The interest in the study of students' beliefs that the good teacher has his/her foundations in understanding, along with Soares (2005), Soares and Bejarano (2008), Arroyo (2013) and Gay (1995) And change the teaching practices. Such beliefs have their foundations, often, during the long years of basic schooling. For this study, the reference of Hume (2004; 2004), Bourdieu (2015) and Thugendat (1982) was used to deal with the formation of belief in the human mind, so that this concept could be perceived beyond Religious field. The methodological assumptions of the research are based on the Historical-Dialectical Materialism (PAULO NETO, 2011; TRIVIÑOS, 2013), with a qualitative approach. This research was carried out with students of the Pedagogy course of the Faculty of Education of the Federal University of Ceará. The methodological procedure for the generation of the data occurred with the accomplishment of semistructured interviews. The methods adopted for data manipulation were Discourse Analysis (MAINGUENEAU, 2015) and Content Analysis (BARDIN, 2016). This last one, having its importance linked to the process of formation of the categories. From the study on the material produced through the interviews conducted, it was possible to arrive at the following categories: good teachers are directors of human teaching; Articulate knowledge; Theory and practice; Are practitioners of praxis; Have a broad methodology; Are political agents; Perceive themselves in the condition of eternal apprentices;

Professorship; Have affection for the work they do and are mirrored in good teachers they have already had. From the beliefs, then, relationships and reflections were made regarding the initial formation of teachers, in the search for the understanding of some of their problems, and it was possible to think ways and reaffirm conceptions. Thus, this research points to the conclusion that good teachers have a diversity of knowledges and professorships, which is not noticed that these professionals can be perceived as a harmonious whole. In this context, he also emphasizes that beliefs about the good teacher interact with a range of other beliefs and questions, reverberating in the understanding that this branch of knowledge interacts with the conception that one has ab outschool, education, teaching, learning, among others, end up influencing the actions, postures and directions that daily support pedagogical practice.

Keywords: Beliefs. Good teacher. Initial Formation of the Pedagogue.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

|            |  |     |
|------------|--|-----|
| Figura 1 — | Instalações internas da FACED/UFC..... | 221 |
| Figura 2 — | Instalações Internas da FACED/UFC..... | 221 |

## LISTA DE GRÁFICOS

|  |     |
|--|-----|
| Gráfico 1 – Distribuição do quantitativo de participantes da pesquisa..... | 113 |
| Gráfico 2 – Assuntos abordados na entrevista semiestruturada.....          | 129 |



## LISTA DE QUADROS

|   |     |
|---|-----|
| Quadro 1 – Caracterização dos saberes docentes segundo Maurice Tardif (2014).....   | 92  |
| Quadro 2 – Caracterização dos sujeitos participantes da pesquisa quanto ao sexo, idade e escolarização básica.....                | 114 |
| Quadro 3 – Caracterização dos sujeitos participantes da pesquisa quanto ao curso.....   | 116 |
| Quadro 4 – Caracterização dos sujeitos participantes da pesquisa quanto ao exercício da docência .....                            | 117 |
| Quadro 5 – Calendário da realização das entrevistas.....  | 128 |
| Quadro 6 – Apresentação das crenças dos sujeitos participantes da pesquisa acerca do <i>bom professor</i> .....                   | 141 |
| Quadro 7 – Excerto das falas dos sujeitos que representam a crença de que <i>bons</i> professores são realizadores da práxis..... | 187 |
| Quadro 8 – Excerto das falas dos sujeitos que ilustram a crença de que <i>bons</i> professores têm vasta metodologia.....         | 194 |
| Quadro 9 – Excerto das falas dos sujeitos que ilustram a crença de que o <i>bom professor</i> se percebe eterno aprendiz.....     | 211 |
| Quadro 10 – Caracterização dos saberes docentes segundo Clermont Gauthier (2013) .....  | 272 |
| Quadro 11 – Caracterização dos saberes docentes segundo Selma Garrido Pimenta (2012) .....  | 274 |
| Quadro 12 – Caracterização do Perfil do Egresso nos currículos vigentes do curso de Pedagogia da FACED/UFC .....                  | 275 |

## SUMÁRIO

|                |  |            |
|----------------|--|------------|
| <b>1</b>       | <b>INTRODUÇÃO</b> .....  | <b>19</b>  |
| <b>2</b>       | <b>POR QUE CRENÇAS? A FORÇA CONSTRUTIVA DESSE SABER E SUA<br/>RELAÇÃO COM A DOCÊNCIA</b> .....                               | <b>34</b>  |
| <b>3</b>       | <b>AS CONCEPÇÕES SOBRE O BOM PROFESSOR NO PENSAMENTO<br/>PEDAGÓGICO BRASILEIRO</b> .....                                     | <b>58</b>  |
| <b>3.1</b>     | <b>Do tradicionalismo às teorias críticas da educação: as imagens sobre os bons<br/>professores</b> .....                    | <b>60</b>  |
| <b>3.2</b>     | <b>A crise da escola: insuficiência de <i>bons</i> professores</b> .....   | <b>73</b>  |
| <b>4</b>       | <b>PANORAMA DA FORMAÇÃO INICIAL: PROBLEMÁTICAS E<br/>SABERES – A TEIA EM QUE SE FORMA O (<i>BOM</i>) PROFESSOR</b> .....     | <b>80</b>  |
| <b>4.1</b>     | <b>A formação inicial de professores: algumas problemáticas</b> .....  | <b>81</b>  |
| <b>4.2</b>     | <b>Os saberes que configuram a prática docente</b> .....   | <b>87</b>  |
| <b>5</b>       | <b>“VOCÊ ME PERGUNTA AONDE EU QUERO CHEGAR”: OS<br/>CAMINHOS DA PESQUISA</b> .....   | <b>101</b> |
| <b>5.1</b>     | <b>O <i>locus</i> da pesquisa</b> .....  | <b>109</b> |
| <b>5.1.1</b>   | <b><i>Os currículos vigentes</i></b> .....   | <b>110</b> |
| <b>5.2</b>     | <b>Os sujeitos participantes</b> .....   | <b>112</b> |
| <b>5.2.1</b>   | <b><i>Critérios estabelecidos para a escolha dos participantes da pesquisa</i></b> .....                                     | <b>120</b> |
| <b>5.2.1.2</b> | <b><i>A disciplina de Didática no Curso de Formação de Professores</i></b> .....   | <b>121</b> |
| <b>5.2.1.3</b> | <b><i>A prática docente</i></b> .....  | <b>124</b> |
| <b>5.2.1.4</b> | <b><i>Desejo pela docência como profissão</i></b> .....  | <b>126</b> |
| <b>5.3</b>     | <b>Instrumento de coleta de dados: a entrevista semiestruturada</b> .....  | <b>126</b> |
| <b>5.4</b>     | <b>Método de análise dos dados</b> .....   | <b>129</b> |
| <b>6</b>       | <b>LUZ ALÉM DAS CORTINAS: AS CRENÇAS DE ALUNOS DO CURSO DE<br/>PEDAGOGIA DA FACED/UFC SOBRE O <i>BOM</i> PROFESSOR</b> ..... | <b>133</b> |
| <b>6.1</b>     | <b>As concepções de <i>crença</i> para os sujeitos participantes da pesquisa</b> .....                                       | <b>135</b> |
| <b>6.2</b>     | <b>As crenças sobre o “<i>bom professor</i>”: o que dizem os discentes?</b> .....  | <b>139</b> |
| <b>6.2.1</b>   | <b><i>O bom professor é realizador da “humana docência”</i></b> .....  | <b>143</b> |
| <b>6.2.2</b>   | <b><i>O bom professor articula saberes</i></b> .....   | <b>164</b> |

|         |  |     |
|---------|--|-----|
| 6.2.2.1 | <i>O bom professor alia teoria e prática</i> .....   | 175 |
| 6.2.2.2 | <i>Caso particular: a crença de Daniela</i> .....  | 181 |
| 6.2.2.3 | <i>O bom professor é realizador de práxis</i> .....  | 185 |
| 6.2.3   | <i>O bom professor tem vasta metodologia</i> .....   | 192 |
| 6.2.4   | <i>O bom professor é agente político</i> .....   | 200 |
| 6.2.5   | <i>O bom professor se percebe eterno aprendiz;</i> .....   | 210 |
| 6.2.6   | <i>O bom professor compreende a profissionalização docente</i> .....   | 218 |
| 6.2.7   | <i>O bom professor tem afeto pelo trabalho que realiza</i> .....   | 226 |
| 6.2.8   | <i>O bom professor se espelha em bons professores</i> .....  | 234 |
| 7       | <b>FEITO TAPECEIRO: A TESSITURA DOS FIOS NOS LEVAM À<br/>CONCLUSÕES SOBRE O BOM PROFESSOR</b> .....                      | 239 |
|         | <b>REFERÊNCIAS</b> .....   | 250 |
|         | <b>APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA</b> .....  | 269 |
|         | <b>ANEXO A – QUADRO COM OS SABERES DOCENTES SEGUNDO<br/>CLERMONT GAUTHIER</b> .....                                      | 272 |
|         | <b>ANEXO B – QUADRO COM OS SABERES DOCENTES SEGUNDO<br/>SELMA GARRIDO PIMENTA</b> .....                                  | 274 |
|         | <b>ANEXO C – QUADRO COM O PERFIL DO EGRESSO NOS<br/>CURRÍCULOS VIGENTES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA<br/>FACED/UFC</b> ..... | 275 |
|         | <b>ANEXO D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO<br/>(TCLE)</b> .....   | 279 |

## 1 INTRODUÇÃO

O correr da vida embrulha tudo.  
 A vida é assim: esquenta e esfria,  
 aberta e daí afrouxa,  
 sossega e depois desinquieta.  
 O que ela quer da gente é coragem.  
*Guimarães Rosa*

Esta pesquisa, cujo título é “*As crenças de discentes do curso de Pedagogia da FAGED/UFC sobre o bom professor e a formação inicial*”, foi realizada<sup>1</sup> de 2015.2 a 2017.1. A busca esteve alicerçada no seguinte objetivo geral: compreender as crenças dos discentes do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará, sobre o “*bom professor*”, descrevendo-as e relacionando-as com a formação inicial. Tal estudo está inserido na linha de pesquisa Educação, Currículo e Ensino, no Eixo de Formação de Professores, do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará – UFC.

O interesse por essa temática, Formação de Professores, tem suporte em minha trajetória escolar e acadêmica, bem como nas experiências que tive enquanto docente, nos passos ainda “temerosos” dados nas vivências das disciplinas de estágio e, mais à frente, como professora de uma escola da rede particular de ensino de Fortaleza/CE, para duas turmas do 2º ano do Ensino Fundamental I. É inegável que a trajetória escolar produz muitas marcas nos alunos. Convivemos com *bons* e maus professores. Aprendemos desde cedo como que se é professor. Vivenciamos horas com um ofício que um dia poderá vir a ser o nosso. E esses longos anos são marcantes para aqueles que se tornarão professores (MIZUKAMI, 1983). Durante minha escolarização básica, muitos docentes transitaram por entre as imagens que tenho acerca dos *bons* professores. Outros, de modo mais veemente, ainda se fazem piso do meu imaginário. São, portanto, parte do “combustível” que me impulsiona a estudar a formação e a prática docente desses profissionais que se destacam de maneiras diversas, em razão de variados aspectos.

---

<sup>1</sup> Esclarecemos que os textos referentes à Introdução e Conclusão desta dissertação aparecem na primeira pessoa do singular. Isto deve-se ao fato de entender que discorrem sobre aspectos muito pessoais (motivações para a pesquisa, compreensões, impressões entre outras) que são ditos a partir do envolvimento com a pesquisa e com o que advém a partir da compreensão dos dados gerados. Os saberes que foram sendo desenvolvidos e adquiridos ao longo dos estudos são particulares e subjetivos.

Posso inferir o mesmo sobre a formação em Pedagogia. Recordo com alegria e riso dos *bons* professores que partilharam comigo ensinamentos, saberes, atitudes e “doços sabores” da docência, mesmo sem descartar as dificuldades e problemáticas que também a compõem. Vê-los sendo professores foi importante para as inquietações que me possibilitaram chegar até aqui. Ainda me referindo ao período de graduação, acrescento que, durante 1 ano, fui bolsista do Programa de Iniciação à Docência (PID) na disciplina de Metodologia Científica, desenvolvendo atividades juntamente ao professor Dr. Messias Holanda Dieb. Esse tempo em que estivemos juntos, eu, ele e os alunos, constitui rico espaço para os entendimentos acerca do ofício docente no Ensino Superior. Além do mais, tive a oportunidade, em alguns momentos, de desenvolver atividades diretamente com os alunos.

Acrescento, ainda, que, a intenção de aprofundar estudos nessa área teve o primeiro “esboço” com o trabalho de conclusão de curso (TCC) que desenvolvi, sob, também, orientação da professora doutora Bernadete Porto. O TCC teve por título “Quem conta um conto aumenta um ponto? Reflexões sobre as características do bom professor na visão dos pedagogos”. Para a realização da pesquisa, apliquei questionários com alunos da FACED/UFC e com professoras de uma escola da rede particular de ensino do Município de Fortaleza/CE. Ao todo, participaram da pesquisa 33 alunos da graduação em Pedagogia da FACED/UFC e cinco professoras da escola particular, perfazendo, assim, um total de 38 questionários analisados. Como um dos apontamentos feitos pelos sujeitos participantes, destaco o que apareceu com maior frequência nas conceituações dos participantes da pesquisa sobre o *bom* professor: este profissional compreende a necessidade de constante aperfeiçoamento e aprofundamento nos estudos, estando em *continuum* processo de aprendizagem. Também foi possível perceber que os alunos e as professoras que responderam ao questionário disseram que *bons* professores lidam diariamente com uma quantidade significativa de problemas, mas que, ainda assim, realizam um trabalho que auferir notoriedade. Com esse entendimento, os participantes da pesquisa sinalizam a necessidade de que sejam revistas melhores condições salariais e de trabalho para os professores.

Em virtude, então, desses relatos em que evidencio o que me motivou a realizar esta pesquisa considero pertinente expor que percebo a validade e a significância dos estudos desta investigação no fato de que ela possibilita, por via de sua sistematização e achados, a todos aqueles que percorrem o caminho da Educação, que estão comprometidos com ela, um entendimento e uma reflexão sobre sua formação profissional e acerca dos subsídios que ela lhes proporciona. Sua importância também está no fato de possibilitar que o profissional docente possa se questionar sobre os caminhos que percorre com seus alunos em sala de aula,

principal ponto de encontro da Educação formal, podendo, assim, se necessário, dar novo rumo a uma caminhada que perdura enquanto o educador vive.

Percebo, desse modo, que com base no entendimento da importância da pesquisa para a formação inicial de professores, e não restringindo a ação docente ao “dar aulas”, aliado a uma consciência crítica e reflexiva, sobre suas ações diárias, a respeito da educação e seus processos, no que tange aos elementos que foram agrupados e que o tornaram professor e mais, no concernente as crenças que ele possui em relação ao bom exercício da docência e que fornecem subsídio para a sua prática, é que se pode dar novo sentido à prática pedagógica, na intenção de torná-la transformadora e emancipadora, porque já emancipada. É a apropriação do entendimento acerca de quem somos, como nos constituímos, o que fundamenta a replicação de nossas ações docentes, que possibilita nos posicionarmos de modo inteiro e seguro, a fim de procurarmos uma reconstituição do nosso “ser *bom* professor”. Por isso, este experimento, por via do que se propôs a realizar, aponta elementos não só para a revisão de práticas pedagógicas, bem como pode vir a subsidiar novas práticas e teorias (FAZENDA, 2010, p. 94).

Tendo, pois, exposto os motivos que me levaram a desenvolver esta busca de teor acadêmico e o interesse pela temática focalizada, bem como a compreensão que tenho quanto à sua significância e contribuição social, necessário se faz, então, apontar pesquisas realizadas, estudos desenvolvidos nesse mesmo campo de investigação, pois isto auxilia a melhor explicitar o objeto de estudo do texto sob relatório. De início, é pertinente destacar o fato de que esta investigação está ancorada em três eixos temáticos: *bom* professor, crença e formação inicial docente. Por isso aparecem referenciais, aqui na introdução, acerca desses três temas centrais, que constituem os pilares da dissertação. Busquei, pois, em relação a esses três fundamentos, estudos e pesquisas que pudessem contribuir para o desenvolvimento desta pesquisa. Início, pois, a exposição dos achados com a temática relativa ao *bom* professor.

No banco de dados da biblioteca da UFC, foi possível encontrar três estudos<sup>2</sup> feitos sobre o tema sob exame. São eles: um trabalho de conclusão de curso (TCC) que aborda as:

---

<sup>2</sup> Neste texto, as pesquisas realizadas estão apenas citadas, evidenciamos sua existência, pois se vinculam à Educação Infantil. Para maior aprofundamento, ver as referências bibliográficas. Apenas a título de exemplo, na pesquisa realizada por Farias (2012), os sujeitos entrevistados são crianças de cinco anos de idade, de duas escolas da rede pública de Fortaleza/CE. Os instrumentos para a coleta dos dados com as crianças foram entrevistas semiestruturadas, intervenções com fantoches e histórias previamente elaboradas que deveriam ser completadas. Com os demais sujeitos da pesquisa (professoras, coordenadoras, diretoras), foram realizados a observação participante, questionário e análise da proposta pedagógica das instituições. Como resultado, Farias (2012) obteve o dado conforme o qual, segundo as crianças, boas professoras são aquelas que são bonitas, felizes, alegres, afetuosas e que realizam atividades relacionadas a narração de histórias ou realização de desenhos. Outras respostas que apareceram bastante na fala das crianças foi que, boas professoras deixam que as crianças brinquem muito e são sempre muito legais.

*Concepções sobre o perfil do bom professor da pré-escola*, desenvolvido por Machado (2012), aluna egressa do curso de graduação em Pedagogia da Faculdade de Educação (FACED), e duas dissertações: *As representações de bom professor presentes em educadores infantis*, de Alves (2001) e *As concepções das crianças sobre as características de uma boa professora de educação infantil*, de Farias (2012), ambas alunas do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da UFC/FACED.

Importa, ainda, mencionar uma tese<sup>3</sup> de doutorado vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). A pesquisa foi realizada por Caren Bühler e tem por título “Bons professores que fazem a diferença na vida do aluno: saberes e práticas que caracterizam sua liderança”. Bühler (2010), objetivando conhecer *bons* professores, identificando seus saberes e suas práticas, realizou estudos em seis escolas da rede municipal da cidade de São Leopoldo, no Rio Grande do Sul. Para a geração dos dados da pesquisa, essa autora entrevistou a supervisora de cada uma dessas escolas, totalizando seis profissionais. Solicitou que cada uma delas apontasse um *bom* professor que lecionava na escola. Os profissionais apontados como possuidores de boa prática foram todos do sexo feminino, ou seja, Bühler (2010) entrevistou e observou o fazer docente de 6 professoras. As características que as supervisoras informaram acerca dessas professoras foram, em sua maioria, as seguintes: 1. Comprometimento com a aprendizagem e a escola; 1. Busca pelo aperfeiçoamento; 3. Capacidade de gerenciamento das problemáticas; 4; Dedicação vinculada à elaboração de planejamento, relacionamento e harmonia da sala de aula; 5. Envolvimento do professor com o desenvolvimento integral do aluno; 6. Inovação das metodologias. Assim, Bühler (2010) assevera que tais características a conduziram a compreender que *bons* professores, segundo as supervisoras, são aqueles que articulam saberes pedagógicos e administrativos. Em suas conclusões, a autora concede lugar de destaque ao entendimento de que o *bom* professor deixa marcas positivas e significativas no aluno, “fazendo a diferença em sua vida”. (BÜHLER, 2010, p. 127).

Já em consultas realizadas no site da *Scielo*<sup>4</sup>, há estudos que tratam sobre essa mesma temática. Encontrei alguns artigos produzidos por alunos dos cursos de nível superior. Dentre os cursos, destacam-se os de Enfermagem, Psicologia, Educação Física e Pedagogia. Uma dessas investigações se propõe compreender a representação social do *bom* professor no Ensino Superior (CANDIDO, ASSIS, FERREIRA, SOUZA, 2014). Sobre esta, podemos destacar que:

---

<sup>3</sup> Optamos por falar um pouco mais dessa tese, pelo fato de que consideramos que trouxe apontamentos importantes para a constituição desse trabalho, tendo nos ajudado a nos situarmos em torno dessa temática.

<sup>4</sup> *Scientific Electronic Library Online* – disponibiliza periódicos científicos nas mais variadas áreas de pesquisa.

o interesse pelo aprofundamento da temática se deu em razão de haver sido constatada a necessidade de promoção de ações que favoreçam a melhoria do Ensino Superior. Para a obtenção dos dados, foram aplicados questionários com 294 estudantes dos mais variados cursos de graduação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Por via dos questionários, foi possível dividir as respostas em duas categorias. A primeira, estando relacionada aos aspectos técnicos da profissão, e a segunda vinculada às interações professor x alunos. Como resultados do estudo realizado, os alunos destacam que a primeira categoria se sobressai em relação à segunda, ou seja, os alunos apontaram, com maior frequência, que *bons* professores são aqueles mais “tradicionais”, que se dedicam a transmitir conteúdos e têm “didática”. (CÂNDIDO, ASSIS, FERREIRA, SOUZA, 2014).

Outra pesquisa, esta, disposta no site da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), que tem por título: *Quem é o “bom professor” universitário? Estudantes e professores de cursos de licenciatura em Pedagogia dizem quais são as (ideais) qualidades desse profissional*, realizada por Schwartz e Bittencourt (2012), aponta as qualidades pessoais e profissionais do *bom* professor. Para a sua realização, foram elaborados sete questionários que abordavam distintos aspectos em relação a esse profissional. Participaram da pesquisa 70 alunos e 25 professores de cursos de licenciatura em Pedagogia de duas universidades federais do Rio Grande do Sul. Como achados da busca, dentre as qualidades pessoais do *bom* professor, destacaram-se as seguintes: capacidade de escutar o outro, compreensão, bom senso, coerência, democracia, bom humor, humildade, empatia, observação, curiosidade, flexibilidade e simpatia. Em relação às qualidades profissionais, tem-se que é indispensável a esse professor possuir competência sobre sua disciplina, ter responsabilidade, saber comunicar-se, realizar planejamento e ser organizado, demonstrar comprometimento, estar sempre se atualizando e possuir coerência nos processos avaliativos. Como qualidades “importantes”, atribuíram ênfase para a inteligência, pontualidade, experiência profissional, competência no uso das tecnologias, responsabilidade, competência sobre sua disciplina, comunicação, atualização, comprometimento, coerência nos processos avaliativos, planejamento, capacidade de trabalhar em grupo e organização. Com a análise dos dados, Schwartz e Bittencourt (2012), concluíram que

[...] foi possível observar que tanto os professores em formação quanto os professores em ação se assemelham em suas expectativas de como deve ser o professor ideal, distanciando-se, na maioria das vezes, de qualidades que prezam a racionalidade e aproximando-se de um perfil direcionado para interação entre docentes e discentes e a percepção de que não existe docência sem discência (FREIRE, 1998).



Diante de tal conclusão, e recordando os achados da pesquisa de Bühler (2010), as autoras que acima estão em evidência, explicam que o *bom* professor, para assim ser reconhecido, possui características que se relacionam com a sua subjetividade, o que, por sua vez, interfere em sua prática pedagógica. É importante destacar, ainda, o fato de que, segundo Farias *et al* (2014), a adjetivação que se faz ao se estudar as práticas de *bons* professores é “sempre relativa e historicamente situada”. Logo, diz respeito a um período histórico. Desse modo, cada sociedade possui concepções de homem, mundo, educação, ensino e aprendizagem peculiares e historicamente situadas. E mais: cada grupo pesquisado também informará concepções diversificadas que possuem acerca desse profissional, como é passível de perceber com amparo nos estudos já expostos.

Dentre todos esses escritos, conceituações e achados, como artigos, monografia, dissertações e teses, há uma investigação feita por Cunha (1989) e publicada pela Editora Papirus, que se relaciona bastante com o objeto de estudo deste trabalho. No livro<sup>5</sup> em questão, a título de exemplo, a autora identifica o fato de que os professores, reconhecidos como possuidores de uma boa prática, cedo se certificaram de que queriam exercer a profissão e que deram continuidade aos estudos relacionados ao trabalho que desenvolviam na busca de constante aperfeiçoamento. Além disso, eles marcaram positivamente os alunos, pelo relacionamento que estabeleceram entre eles, alunos e professor e, mais, pelo nível de cobrança que caracteriza a sua prática, ou seja, quanto mais cobravam, mais os alunos os consideravam *bons* professores.

Isto posto, digo que estas foram algumas das pesquisas advindas da busca realizada para ter acesso ao que já vem sendo estudado quanto a essa área de estudos<sup>6</sup>. Agora, no que concerne aos achados que contribuem significativamente para esta investigação quanto às crenças, recordando que esta dissertação tem por objetivo compreender as *crenças* que os alunos do curso de pedagogia da FACED/UFC possuem em relação ao *bom* professor, explicito, a seguir, alguns estudos envolvendo o desenvolvimento do conceito de crenças ligado à docência, ao ofício de professor, ao campo educativo. No sítio dos periódicos da CAPES<sup>7</sup>, encontrei 97<sup>8</sup> pesquisas que trabalham o conceito de crença nas mais variadas áreas de estudo. Por exemplo, há investigações que se detêm sobre as crenças religiosas, crenças morais, a crença que se tem

---

<sup>5</sup> Livro: *O bom professor e sua prática* (1989), de Maria Isabel da Cunha.

<sup>6</sup> No capítulo de análise dos dados, “Luz além das cortinas: as crenças de alunos do curso de pedagogia da FACED/UFC sobre o *bom* professor”, muitas outras pesquisas aparecem citadas e dialogam com as categorias e achados da pesquisa.

<sup>7</sup> CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

<sup>8</sup> O *link* para acesso as 97 pesquisas encontra-se disponível nas referências bibliográficas deste estudo.

relativamente à nutrição proporcionada pela amamentação nos meses iniciais da vida, a relação entre crenças e doenças mentais, as crenças que os alunos do ensino superior têm a respeito do ensino de Ciências e Matemática, entre tantas outras.

No sítio da *Scielo*, por sua vez, é que foi possível encontrar estudos e pesquisas que têm relação com a docência de modo mais direto. Propõem-se a estudar sobre a influência que as crenças dos professores exercem em sua profissão, no pertinente às crenças que os professores possuem em relação à fase inicial do desenvolvimento profissional, se as crenças que possuímos são legitimadas por via das práticas docentes e quais as crenças de professores e alunos a respeito dos erros das composições escritas.

Aqui, concedo destaque à pesquisa<sup>9</sup> relacionada às crenças dos professores e à influência que exercem na sua prática pedagógica, por considerar que traz contribuições relevantes para o meu estudo. Soares e Bejarano (2008) esclarecem que o termo “crenças”, nesse trabalho, relaciona-se intimamente com outros dois vocábulos: “convicções” e “certezas”. Denotam, ainda, nove características sobre as crenças que formularam com apoio nos estudos feitos, para, só depois, de modo conclusivo, exporem as definições que são fruto da pesquisa. As nove características que pontuam são as seguintes: 1. As crenças são elaborações individuais, mas produzidas a partir do contexto sociocultural, 2. As crenças nos dão segurança, 3. As crenças estão organizadas como um sistema que cria ou reforça outras crenças, 4. As crenças não têm preocupação primordial com a “verdade”, 5. As crenças são elaborações que não se limitam à racionalidade, 6. As crenças são saberes que se tornam sólidos e cristalizados, 7. As crenças interferem nas atitudes, 8. Há crenças mais consistentes do que outras, 9. As crenças podem ser modificadas. Após descrever cada uma das características elencadas, os autores, de modo conclusivo, defendem a ideia de que as crenças produzem certezas nas pessoas, mesmo quando estão relacionadas à subjetividade dos sujeitos. Ao se referirem aos docentes, destacam que as crenças que eles possuem guiam a prática em sala de aula, levando-os a considerar alguns conhecimentos relevantes e outros não.

Como aspecto negativo, por intermédio dessa pesquisa que realizaram, os autores puderam constatar que os cursos de formação de professores não levam em consideração as crenças que esses profissionais trazem de suas vivências. Ao lançarem uma proposta, Soares e Bejarano (2005) dizem acreditar que, além de dar importância às crenças dos professores, percebendo-as como elementos intimamente ligados à constituição da identidade desses profissionais, os cursos de formação docente também deveriam dar mais espaço para questões

---

<sup>9</sup> Essa pesquisa, publicada em formato de artigo, é fruto de um trabalho maior, que diz respeito a dissertação de mestrado de Soares (2005), defendida na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia.

que dizem respeito à afetividade, e não apenas a aspectos racionais desses sujeitos. Compreendem que, em assim procedendo, os cursos possibilitariam aos professores trazerem as crenças para o nível da consciência, para que, quando necessário, esses profissionais possam redimensioná-las.

Outras valiosas contribuições se deram com a publicação de alguns teóricos, como Arroyo (2013; 2014), Silva (2005), Hume (2004; 2009) e Bourdieu (2015). Com esses autores, foi possível realizar estudo sobre as crenças, desvinculando-a de uma ideia comum que a associa, essencialmente, ao campo religioso. Desse modo, com Hume (2004; 2009) e Bourdieu (2015), foram procurados os fundamentos da crença no pensamento, sem perder de vista a noção de que esse é um grande desafio para a própria Filosofia, como salienta Hume (2004; 2009).

A título de exemplo, posso inferir uma contribuição que advém de uma dessas publicações, e que evidencia um entrecruzamento com as concepções e achados de Soares e Bejarano (2008), pois, para Silva (2005), trabalhar com as crenças de professores é imprescindível para compreender o que, muitas vezes, fundamenta suas ações. Isto porque, segundo ela, as crenças docentes, por integrarem atos do cotidiano, passam a habitar o local do esquecimento, pelo fato de se tornarem “naturais”. Assim, defende a ideia de que os saberes que os professores vão adquirindo ao longo dos anos de sua prática em sala de aula vão se sedimentando e tornando-se crenças, “ou seja, adquirem uma base de confiança, e acabam por influenciar ou determinar as decisões e ações dos homens.” (SILVA, 2005, p. 30). Com essas assertivas, defendo, juntamente com esses autores que me possibilitam observar as crenças de modo mais profundo e desvelado, o argumento de que as suas contribuições para a compreensão da prática pedagógica docente são latentes.

Por fim, delineio, agora, o referencial teórico que diz respeito à formação inicial de professores<sup>10</sup>. Ao realizar revisão bibliográfica, busquei autores que, mesmo sem se utilizar da expressão “*bom professor*”, se dedicam a discorrer sobre como deveria se dar uma formação docente que possibilite a esses profissionais a boa atuação. Saliento que procurei autores que fornecessem suporte crítico e visão transformadora para as discussões e reflexões, bem como para os diálogos possíveis com as crenças e a formação inicial docente.

É importante, em primeiro plano, exprimir que os estudos relacionados à temática sob exame, formação inicial de professores, estabelecem estreita relação com outros temas de

---

<sup>10</sup> No decorrer da realização da pesquisa e mais, com a busca de compreender as crenças dos alunos do curso de Pedagogia da FAGED/UFC sobre o *bom professor*, novos elementos foram surgindo, o que levou à busca por outros autores além desses que estão descritos nessas linhas introdutórias.

pesquisa, pois este se configura como assunto “guarda-chuva, ou seja, ponto de ancoragem para diversos campos de estudo e investigação. São, portanto, esses “diversos temas”, como arcabouço teórico, que me possibilitam desenvolver o estudo que move minha visão investigativa. Por exemplo: identidade docente, didática, saberes docentes, proletarização e profissionalização do ofício de professor, unidade teoria e prática, entre outros, são temáticas que se relacionam intimamente com o meu objeto de estudo. Vários conhecidos e renomados autores se dedicam a estudar a fundo esses assuntos. Nóvoa (2003), Tardif (2006, 2007), Perrenoud (2001), Mizukami (1983), Brzezinski (2012), Pimenta (2011), Alves (1996), Imbernón (2009, 2011), Libâneo (1999, 2003), Therrien (2000), Veiga (1998), Carvalho (2006) entre outros, trazem preciosas contribuições para dar sustentação teórica ao estudo que me proponho realizar. Partindo disso, trago a seguir o que é pesquisado e dito acerca da temática Formação de Professores, visando a situar a pesquisa nesse campo de estudo.

Ao realizar levantamento das pesquisas produzidas e publicadas no campo de estudos que diz respeito à formação de professores, tem-se que a produção em maior escala se deu com início nos anos 1990 (FREITAS, 2003; TANURI, 2000; CASTRO, 2013). Subsidiadas pelos estudos críticos que ganharam notoriedade nos anos de 1970, com as pesquisas de Baudelot e Establet, (1971), Bourdieu e Passeron (1975), Althusser (1980) e aqui no Brasil com os trabalhos de Dermeval Saviani, Paulo Freire, Moacir Gadotti, José Carlos Libâneo, Selma Garrido Pimenta, Ilma Passos Alencastro Veiga, entre outros, tais pesquisas provocaram mudanças e sinalizam, ainda hoje, a necessidade de constante estudo caso se almeje uma formação de professores mais crítica e emancipadora.

Além disso, dissertações e teses também compõem o rol de pesquisas que dão visibilidade a essa temática. Há, ainda, os periódicos<sup>11</sup> que, com a publicação de artigos, contribuem para que se tomem o conhecimento do que é produzido e realizado em estudos relacionados à formação de professores em outras instituições de Ensino Superior do País. Toda essa crescente expansão do campo investigativo possibilita um ganho bem relevante para se pensar a Formação Docente e a Educação Escolar.

Tal perspectiva difere do que vinha sendo realizado nas décadas anteriores, até meados dos anos de 1980, quando o alvo das pesquisas até então publicadas tinha como foco apontar caminhos para a melhoria da educação escolar, na busca da compreensão dos motivos que levavam ao fracasso dessa instituição. Nesse período, difundiu-se a ideia de que o fracasso escolar residia no aluno ou no professor. Tanto que, se passou a comparar a escola com

---

<sup>11</sup> Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores (ISSN 2176-4360), Revista Iniciação e Formação Docente, Periódicos CAPES, Periódicos ANPAE.

empresas dos mais variados ramos, levando à compreensão de que, se a escola, assim como as demais empresas, fosse bem administrada, e se os professores fossem mais bem formados, tudo correria bem (SHIROMA e EVANGELISTA, 2003).

Contrapondo-se à perspectiva descrita no parágrafo anterior, Saviani (1985) propõe que se compreendam problemas enfrentados pela escola, e mais diretamente pelo professor, divisadas de outro ângulo. Brillantemente, ele esclarece essa problemática quando expõe a contradição que os docentes são submetidos na formação profissional inicial. Somos, os professores, formados na perspectiva da Escola Nova<sup>12</sup>, e ao chegarmos à escola, nosso principal local de trabalho, deparamos outro modo de se conceber a Educação: o Tradicionalismo<sup>13</sup>. Assim, Saviani (1985) explicita que o professor, no contexto em que foi formado,

[...] concebe o processo educativo como tendo o aluno por centro. O ato educativo se realiza na relação professor – aluno; relação interpessoal. Por isso ele está disposto a levar em conta, antes de tudo, os interesses do aluno. [...] Acredita que sua sala será pouco numerosa para que ele possa se relacionar pessoalmente com seus alunos. E como o segredo da boa aprendizagem é a atividade dos alunos, ele espera também que irá contar com uma biblioteca de classe, laboratório, material didático abundante e variado. Formado da maneira acima descrita e armado de bons propósitos, o nosso professor se dirige à classe que lhe foi designada. O que encontra? Diante de si, a sala super lotada; atrás um quadro negro e... giz, se tiver sorte. Mas... e a biblioteca de classe, o laboratório, o material didático? Descobre que tudo isso não passa de um luxo reservado a raríssimas escolas. Eis, pois, o primeiro ato de seu drama: sua cabeça é escolanovista, mas as condições em que terá de atuar são as da escola tradicional.

Temos, assim, então, uma causa para que o professor coloque sobre si, o motivo do fracasso escolar. Não bastasse isso, ainda lhe aparecem estudiosos que nunca colocaram os pés em uma sala de aula para ensinar qualquer que seja uma simples operação matemática, e lhe falam que, se realmente se preocupassem mais com o ensino, deixariam as ruas, que ocupam devido as greves que fazem, para ocuparem as salas de aula e realizariam bem o serviço que lhes compete. Além de serem, costumeiramente, responsabilizados por tal fracasso, sentem outro “peso” que assola esta profissão e que enseja o crescimento no quantitativo de professores que solicitam afastamento da sala de aula. Os motivos são os mais variados possíveis (pânico, medo de frequentar a escola quando esta se localiza em bairros periféricos, depressão,

---

<sup>12</sup> A tendência pedagógica referente a Escola Nova, no Brasil, teve início nos anos de 1930, mas o período em que mais exerceu predominância estendeu-se de 1947 a 1960. No capítulo 3 desta pesquisa, no qual estão descritas as concepções sobre o bom professor no ideário pedagógico brasileiro, esta tendência pedagógica mais bem descrita.

<sup>13</sup> Tendência Pedagógica que também é descrita no capítulo 3 desta pesquisa.

transtornos mentais e/ou comportamentais, lesões por esforço repetitivo, doenças no aparelho respiratório etc.). Em atual pesquisa divulgada por meio do Jornal Estadão, a rede estadual de ensino em São Paulo dá 372 licenças médicas por dia à professores. No ano, somam a média de 136 mil afastamentos médicos. Os motivos, alguns listados há pouco, se mostram diversos. Dentre eles, há ainda os que dizem respeito ao adoecimento causado pelo fato de que o professor não mais se reconhece naquilo que realiza.

Autores que se dedicam a esse estudo, como Mills (1979), Gadotti (1995), Basso (1998), Fernandez Enguita (1991), Ferreira Junior e Bittar (2006) estudam essa problemática, por meio de enfoque marxista<sup>14</sup>, e chegam à conclusão de que tem acontecido o embrutecimento e alienação do professor, quando este não mais se reconhece no trabalho que realiza. Esse profissional, passa, então, a cumprir atividades que se tornam parte de uma rotina da qual ele não detém o controle, e, pior, atividades que ele mesmo não planeja, não organiza. Opondo-se a esta concepção de fracasso escolar e a responsabilidade equivocada que se expressa sobre o professor, há um tópico no capítulo 3 que se dedica a desmistificar essas noções de fracasso escolar, deslocando a responsabilização docente para a crise do capitalismo (SOUSA JUNIOR, 2014).

Dando continuidade, agora com Libâneo e Pimenta (1999), em artigo sobre a formação de professores no Brasil, ao exprimirem a visão crítica que possuem em relação a tal formação, destacam que o crescente “inchaço” no currículo do curso que prepara esses profissionais conduz, sobretudo, à fragmentação e precarização da formação do educador. Shiroma (2003), também, faz uma leitura crítica acerca da formação de professores e expressa que esta é alvo da proletarianização e da desintelectualização do professor. Isso se dá em razão dos mecanismos de controle exercidos sobre o trabalho docente e as sucessivas cobranças relacionadas à produção de resultados, bem como à separação trabalho intelectual/manual. Desse modo, o campo educacional mais se assemelha a um terreno empresarial, onde, como bem destaca Saviani (2008), é alvo das disputas de profissionais dos mais variados setores.

Essas concepções acerca da Educação e a crescente mercantilização do ensino, onde o aluno é visto como consumidor e o professor como fornecedor do objeto de consumo, reúnem questões ao objeto de estudo desta pesquisa. Ciente de que o estudo da historicidade e do contexto no qual é realizada a formação docente, muito diz sobre a prática desses profissionais; não como algo que está fadado ao meio, ou às circunstâncias, mas sim, a alguma coisa feita aliada a outros fatores, inserido em uma conjuntura.

---

<sup>14</sup> Quando nos referimos a autores que têm enfoque marxista, é pelo fato de que eles se utilizam de conceitos e teorias de Karl Marx.

Além do que há pouco de destaque, explicito algumas contribuições dos estudos e publicações realizados em relação à prática docente, mostrando-se diretamente imbricadas com a compreensão das crenças que alunos do curso de Pedagogia da FAGED/UFC têm acerca do *bom professor*. Não como receitas ou guias que, se minuciosamente seguidas, nos farão chegar ao pódio, mas para desenvolver consciência crítica e autônoma, nos levando do senso comum à consciência filosófica (SAVIANI, 1980), vários teóricos, ao tratarem sobre as práticas docentes, possibilitam a compreensão sobre os elementos componentes da ação e dos saberes do educador.

Para Cortella (2014), é preciso que o professor possua comportamento humilde diante do conhecimento, reconhecendo a necessidade constante de aprendizagem. Com Libâneo (1999), temos que o professor deve transpor a barreira que o “enclausura” à docência e seja, sobretudo, pesquisador, estudioso, ideia que estabelece relação direta com Gramsci (2002), ao defender a tese de que o professor deve se constituir intelectual orgânico, não sendo apenas realizador de um trabalho que aos poucos o distancia de sua essência. Saviani (2008a), por sua vez, sinaliza a noção de que uma boa prática pedagógica advém do vínculo da formação docente com a escola, suas problemáticas e necessidades. Assim, pensa ele que os professores se tornam capazes de intervir na prática social, sendo “intelectuais para refletirem sobre a escola.” (SAVIANI, 2008a, p. 653).

Diante, pois, desse amálgama de pontos que podem ser estudados no tocante à Formação de Professores, investigar e buscar compreender as crenças dos alunos do curso de Pedagogia da FAGED/UFC acerca do *bom professor*, foi a maneira de certificar que vários campos de estudos, como esses que pincelo as discussões deste capítulo, seriam visitados e revisitados, pois as crenças permeiam e estão imbricadas nessa enorme teia de saberes.

Assim, com o intuito de ouvir sobre quem são e o que caracteriza a prática desses profissionais que a muitos encanta e sensibiliza, que possibilitam vivenciar uma educação humana que se dá de modo “contra hegemônico” (GADOTTI, 1992), e, mais ainda, que “encontra na sua profissão mais do que um ganha pão, mas sim uma razão de ser” (GUSDORF, 1987), mesmo que o façam sem saber que assim o fazem, apresento a pesquisa que segue. Para tanto, estabeleço como objetivo geral: compreender as crenças dos discentes do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará sobre o “*bom professor*”, descrevendo-as e relacionando-as com a formação inicial. Eis os objetivos específicos: I) evidenciar a importância que as crenças docentes possuem em relação ao trabalho que estes desenvolvem; II) descrever as concepções predominantes sobre o *bom professor* no pensamento pedagógico brasileiro; III) refletir a respeito da Pedagogia e suas problemáticas, explicitando os saberes

componentes da formação docente; IV) apresentar e descrever as crenças acerca do “*bom professor*”, compreendendo e descrevendo a visão de graduandos no curso de Pedagogia, sobre as características inerentes a esse profissional, estabelecendo diálogo constante com a formação inicial de docentes, seus desafios e dilemas.

Para o alcance dos objetivos traçados, optei pelo método de pesquisa que se pauta no materialismo histórico-dialético (SAVIANI, 1985; PAULO NETO, 2011; GAMBOA, 2000; TRIVIÑOS, 2013). A abordagem da pesquisa é qualitativa (BOGDAN E BIKLEN, 1994; THIOLETT, 2011). Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com quatro alunos do curso de Pedagogia da FAGED/UFC. Cada participante faz referência a uma matriz curricular vigente, quais sejam: 2007 diurno, 2007 noturno, 2014 diurno e 2014 noturno. Não foi possível realizar entrevista com um aluno do curso de Pedagogia na modalidade a distância, tampouco com um aluno do Plano Nacional de Formação de Professores pela Educação Básica (PARFOR), justificativas que aparecem descritas no tópico 5.2 Os sujeitos participantes. As entrevistas foram realizadas na FAGED, durante os meses de dezembro de 2016 e janeiro de 2017. Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas. A compreensão das crenças com origem na fala dos sujeitos participantes, se deu com o método de Análise do Discurso (MAINGUENEAU, 2015; BAKHTIN, 2016; MINAYO, 2010; FLICK, 2009). Também foi possível, em alguns momentos, utilizar a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016), principalmente por sua contribuição no que diz respeito à elaboração das categorias, pois, com a frequência dos elementos que aparecem nas falas, pode-se chegar às temáticas mais recorrentes.

O módulo descritor da metodologia da pesquisa, é precedido por quatro outros segmentos. O primeiro diz respeito a este texto, que constitui a Introdução. Os três outros são de base teórica, que, atendendo aos objetivos específicos, já expostos, dão suporte para o entendimento das crenças que aponto no capítulo de análise dos dados. O segundo, intitulado “Por que crenças? A força construtiva desse saber e sua relação com a docência”, traz as conceituações de crença, tanto relacionada à base desse conceito, recorrendo a autores como Hume (2004 ;2009), Bourdieu (2015), Tugendhat (1982), que trazem as contribuições filosóficas sobre crenças e como estas se formam, como surgem. Com Soares e Bejarano (2008), Gay (1995), Silva (2005), Braz (2007), Campos (2007) e Bejarano e Carvalho (2003), é que estão os aportes teóricos das crenças no campo educacional, mais especificamente, como se relacionam com a docência.

O terceiro segmento é denominado “As concepções sobre o *bom professor* no pensamento pedagógico brasileiro”, subdividido em dois tópicos. O primeiro, chama-se “Do



tradicionalismo às teorias críticas da Educação: as imagens sobre os *bons* professores. ”. Este traz concepções acerca do *bom* professor ao longo da história da Educação brasileira, tomando por base as tendências pedagógicas que permeiam a história da Educação escolar no Brasil. Autores como Saviani (2008; 2013), Ghiraldelli (2009) Freire (2015; 2016), Libâneo (1996), Cortesão (2011), Gauthier (2013), Oliveira e Mendes (2007) auxiliam a exposição dessas “imagens”, desses saberes e fazeres docentes. O segundo tópico, intitulado “Tempos contemporâneos e a crise da escola: insuficiência de *bons* professores? ”, traz discussões acerca da atual crise da escola, por muitos evidenciada como alicerçada em problemas de estrutura física ou, mais ainda, na falta de *bons* professores que a façam “dar certo”, ou seja, para muitos, há o entendimento de que a escola vive fracassos pela má formação de professores ou pela falta de empenho e dedicação desses profissionais. Sousa Junior (2014), Canário (2006), Oliveira (1993), Shiroma e Evangelista (2003), Freitas (2004) e Scheibe (2010) são teóricos que explicitam a crise da escola com origem num problema estrutural, ligado, sobretudo, à crise do capitalismo. Partindo desses pontos, é que se “abrem” as reflexões sobre a formação inicial de professores e os saberes que compõem essa formação - tema do capítulo seguinte.

Este quarto módulo tem por título “Panorama da formação inicial: problemáticas e saberes - a teia em que se forma o (*bom*) professor”. Também dividido em dois subitens. O primeiro foi denominado “A formação inicial de professores: algumas problemáticas” e o segundo: “Os saberes que configuram a prática docente”. Naquele, ao exprimir o curso de formação de professores, o foco de observação e estudos são as recorrentes problemáticas que o compõem, sendo bastante conhecidas por aqueles que já se formaram professores ou estão se formando. Por exemplo: a dicotomia entre teoria e prática, a precarização e fragmentação da formação inicial e questões que tocam a temática sobre identidade docente. Cunha (1991), Saviani (2012), Manacorda (2010), Cambi (1999), Almeida (2014), Libâneo e Pimenta (1999) e Silva (2006) são exemplos de autores que conferem subsídios para as discussões. Com o segundo tópico, é mostrado o que foi elaborado e expresso quanto aos saberes que integram a formação inicial de professores. São utilizadas definições feitas por Tardif (2014), Gauthier (2013) e Pimenta (2012). Outros teóricos, como Therrien (2000), Imbernón (2009; 2011), Gatti (2013), Alves (2011), Farias (2012), Cunha (1989), Lück (2014), Arroyo (2013), fornecem elementos teóricos para as discussões e reflexões deste tópico.

O quinto capítulo versa sobre as escolhas metodológicas, os caminhos trilhados na etapa de geração dos dados (GRAUE E WALSH, 2003). O título desse segmento ficou assim denominado “Você me pergunta aonde eu quero chegar”: os caminhos da pesquisa”. É composto pelos seguintes tópicos: 5.1. O *locus* da pesquisa; 5.1.1. Os currículos vigentes; 5.2.

Os sujeitos participantes; 5.2.1. Justificando os critérios estabelecidos para a escolha dos participantes da pesquisa; 5.2.1.2. A disciplina de Didática no Curso de Formação de Professores; 5.2.1.3. A prática docente; 5.2.1.4. Desejo pela docência como profissão; 5.3. Instrumento de coleta de dados: a entrevista semiestruturada, e, por fim, o tópico 5.4, intitulado “A escolha do método de análise dos dados”. Pela quantidade de elementos que explicita, muitos autores foram utilizados para referenciar e justificar cada escolha, cada passo dado. Alguns deles são: Saviani (1985; 2008), Trivinõs (2013), Ludke e Menga (1986), Larocca e Girardi, (2011). Roldão (2005), Moretti e Moura (2010), Freitas (2003), Pimenta (2008), Veiga (1992), Franco (2008), Damis (1992), Minayo (2010), Maingueneau, (2015), Flick (2009).

O sexto segmento traz os achados da pesquisa, ou seja, as crenças dos alunos do curso de Pedagogia da FAGED/UFC sobre o *bom* professor. Intitulado “Luz além das cortinas: as crenças de alunos do curso de pedagogia da FAGED/UFC sobre o *bom* professor”, traz, no subitem 6.1 as concepções de crença para os alunos entrevistados, tendo sido assim denominado “As concepções de crença para os sujeitos participantes da pesquisa”. O subitem 6.2, As crenças sobre o “*bom* professor”: o que dizem os discentes?, exprime as crenças sobre o *bom* professor, estas, tendo sido organizadas em categorias. As categorias formuladas e que se repetem na fala dos sujeitos foram as seguintes: (o *bom* professor) I. Realiza a humana docência; II. Articula saberes; III. Alia teoria e prática; IV. É realizador de práxis; V. Tem vasta metodologia; VI. É agente político; VII. Se percebe aprendiz e VIII. Tem afeto pelo trabalho que realiza. Apenas três são fruto das falas de únicos sujeitos. São elas: (o *bom* professor) I. Compreende a profissionalização docente; II. Se espelha em bons professores; III. A teoria não se relaciona com a prática.

Logo em seguida, com o sétimo módulo, são expressas as conclusões da pesquisa, como base no que pôde ser depreendido por via do estudo e compreensão das crenças dos alunos entrevistados sobre o *bom* professor. Além do mais, aparecem as tessituras finais quanto à contribuição que o estudo das crenças promoveu para as discussões que dizem respeito à formação inicial de professores. Por último, é que estão dispostas as Referências Bibliográficas que tornaram possível não apenas a revisão bibliográfica desta pesquisa, bem como a fundamentação teórica para entendimento das crenças e o diálogo feito com a formação inicial de professores, o apêndice, que dispõe sobre as questões da entrevista semiestruturada, e os anexos, quadros com a conceituação dos saberes docentes por Gauthier (2013) e Pimenta (2012), trechos dos projetos pedagógicos dos currículos vigentes que versam sobre o perfil do egresso do curso de Pedagogia, e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que foi entregue a cada um dos participantes da pesquisa como exigência do Comitê de Ética.

## 2. POR QUE CRENÇAS? A FORÇA CONSTRUTIVA DESSE SABER E SUA RELAÇÃO COM A DOCÊNCIA

As nossas crenças guiam os nossos desejos e moldam as nossas acções. O sentimento de crença é uma indicação mais ou menos segura de se encontrar estabelecido na nossa natureza algum hábito que determinará as nossas acções. (...).

A crença é um estado calmo e satisfatório que não desejamos evitar.

Charles Peirce

Faz parte da prática pedagógica o ato de avaliar. No final do ano, os professores avaliam, junto às editoras, os livros que virão a ser utilizados no ano seguinte. Mensuram a pertinência de metodologias e materiais. Fazem julgamentos em relação ao trabalho de seus colegas, coordenadores, psicopedagogos, dentre outros profissionais que compõem o quadro de funcionários da instituição. E o que não poderia faltar: avaliam seus alunos - provas, exames, testes-relâmpagos, ditados, dentre tantos instrumentos. Avaliam seus comportamentos, costumando repassar para os pais ou responsáveis o diagnóstico de suas avaliações. Quando não, os boletins ao final de cada trimestre ou semestre cumprem essa função.

De fato, o professor avalia o aluno o tempo inteiro. Quem, entretanto, avalia o professor? O coordenador? O gestor? As famílias? Os alunos? Sim, os alunos! Estes, contudo, por estarem inseridos em um modo de relação hierárquica, muitas das vezes, marcada pelo exercício de poder e autoridade, costumam ter suas vozes abafadas, silenciadas. No decorrer da história da Educação brasileira, lembremos de seu início com a educação jesuítica, os professores, então, eram os detentores do conhecimento e os alunos meros receptores. O êxito de suas aprendizagens, em grande medida, dependia de esforços pessoais. A relação professor/aluno, foi, por muito tempo, marcada pelo uso excessivo do autoritarismo (FREIRE, 1996; LUCKESI, 2005).

Quando os modos tradicionais de Educação começaram a ceder lugar para outras concepções educacionais e pedagógicas, tomemos como exemplo o escolanovismo, a relação entre esses dois sujeitos passou a ter outra configuração. O professor aproximou-se do aluno,

tornando-se facilitador, mediador de sua aprendizagem (SAVIANI, 2013). Com isso, os alunos foram ganhando espaço e notoriedade, passando a integrar o rol das pesquisas sobre a Educação.

Mesmo não objetivando que os alunos façam avaliações<sup>15</sup>, não podemos desconsiderar que, revelando suas crenças em relação ao *bom* professor, estão, direta ou indiretamente, avaliando práticas e atitudes, comportamentos, falas, ações, gestos, dentre outros elementos. Por isso, pelo fato de se relacionar, mesmo sem intencionalidade, ao ato de avaliar, de fazer julgamentos, consideramos válido expor, brevemente, nossa ideia de avaliação. Relativamente às avaliações que os alunos realizam constantemente em suas escolas, universidades, cursos, entre outras instâncias educativas, acreditamos que não devem se constituir como um ato de punição ou de vingança. Também não deve ser um meio, utilizado pelo professor, para fazer chantagens ou impor autoridade e medo. A avaliação que pensamos ser significativa está muito mais preocupada com a aprendizagem do aluno e suas conquistas intelectuais, culturais, formativas, cidadãs. Ela é diagnóstica e transparente, coerente com o que foi ensinado e trabalhado em sala, sem deixar de ser desafiadora. Nesse sentido, a avaliação auxilia o professor a identificar o que seus alunos estão aprendendo e onde ainda há dificuldade. Também se caracteriza por valorizar o potencial do erro e pela promoção da autonomia. É um *continuum* e aponta novos caminhos para o ensino e a aprendizagem (LUCKESI, 2005; SILVA, 1995; SOUZA, 1994 e HOFFMAN, 2001). Ao relacionarmos a avaliação às práticas profissionais de alguém, suas atitudes e saberes, partimos da compreensão de que essa “avaliação” possibilita reflexão e interlocução, diálogo com a própria prática, e não julgamentos.

Acrescentamos, ainda, ao que já foi dito, a noção de que, além dessa relação com questões ligadas à avaliação, esta pesquisa também estabelece vínculos com o conceito de qualidade. O que, no atual contexto, se mostra como sendo fluido e pessoal, tendo em vista que cada sujeito parte de um lugar próprio e tem as experiências de vida como pano de fundo para a criação de conceitos. Ademais, por se tratar de uma pesquisa que faz referência a humanos, e não a objetos, o conceito de qualidade torna-se ainda mais subjetivo e complexo de definir. O trecho abaixo ilustra bem isso

---

<sup>15</sup> Isto posto, esclarecemos que este estudo não se obstina em solicitar que os alunos façam “avaliações” de seus professores, ou que nos forneçam caricaturas desses *bons* profissionais. Vale ressaltar que, no caso dos sujeitos entrevistados, alunos do curso de Pedagogia da FAGED/UFC, ao final de cada semestre, eles realizam uma avaliação institucional, disponível no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA), sobre os professores que ministraram as disciplinas durante o semestre. Nessa avaliação, privilegiam-se os seguintes pontos: 1. Planejamento Pedagógico, didático e domínio do conteúdo; 2. Relacionamento e postura com os discentes; 3. Formas e usos da avaliação do aprendizado discente e 4. Pontualidade e assiduidade às aulas.

Qualidade... a gente sabe o que é, e, ao mesmo tempo, não sabe. Isso é contraditório. Mas algumas coisas são melhores do que outras, ou seja, têm mais qualidade. Porém, se a gente tenta definir qualidade, isolando-as das coisas que as possuem, então puf! – já há o que falar. Se, no entanto, não se pode definir qualidade, como sabemos o que ela é, ou como sabemos que ela existe? Se ninguém sabe o que é, então, para todos os efeitos, não existe. Se não, em que se baseariam as notas? Por que as pessoas pagariam fortunas por algumas coisas, jogando outras no lixo? Naturalmente, algumas coisas são melhores que outras... Mas o que é ser melhor? (...). Que diabo é a qualidade? (PIRSIG, 1974 *apud* IMBERNÓN, 2011, p. 100)

O fato é que, no entanto, mesmo ante a complexidade de se mensurar a qualidade, e, neste caso específico, de falar sobre a qualidade do trabalho docente, de maneira que os alunos passam a reconhecê-lo como *bom* professor, teóricos e estudiosos, ao formularem conceitos, ao compartilharem impressões, desejos, esperanças em relação à formação de professores, por exemplo, estão criando, discutindo, criticando ou reformulando possíveis padrões de qualidade. São os casos de Novaes (2013), Gatti (2013) e Mariconi (2013), ou de tantos outros autores que serão objeto de estudo nos capítulos que seguem, ao discutirmos questões inerentes à formação de professores. Direta ou indiretamente, delineamos o modo como se daria, com suporte no que é dito e pesquisado, a formação de *bons* professores. Em suas pesquisas, essas três autoras entram em consenso em um aspecto: as avaliações realizadas *com* e *sobre* os docentes, no Brasil, têm a intenção de retratar o perfil do “*bom* professor”. Discordam, contudo, de um critério utilizado erroneamente: os resultados escolares dos alunos. Ao se utilizar tal critério, tantos outros fatores são deixados de lado, como se em nada contribuíssem para que a aprendizagem dos alunos ocorresse de modo satisfatório.

Partindo disto e não ambicionando estabelecer critérios ou padrões de qualidade, é que damos “fôlego” às nossas perguntas inquietantes: quem são os *bons* professores? São reais, ou seja, ocupam o chão da sala de aula ou são figuras do imaginário popular? O que caracteriza a prática que realizam para que a tenham reconhecida como de qualidade? Heróis? Dotados de superinteligência? O que os diferencia dos demais? São os educadores descritos pelo intelectual Rubem Alves, que não almejam a aposentadoria, por não desejarem se afastar das salas de aula? Ou são aqueles que ansiosamente, estando na sala dos professores, antecipam-se ao toque da sirene por querer estar perto de seus alunos? Ser *bom* professor tem relação com o atendimento das expectativas que os alunos criam no primeiro dia de aula, ou com parâmetros estabelecidos pela sociedade? Formaram-se em universidades bem-conceituadas? São esforçados, comprometidos e preocupados com a aprendizagem de seus alunos? Dão devolutivas de atividades e trabalhos? Costumam arredondar as notas e oferecem uma maneira para que seus alunos recuperem notas insatisfatórias?

Porventura, integram esse “seleto” grupo aqueles que são os sujeitos da visão romântica de Rousseau sobre a relação entre preceptor e educando? *Bons* professores são professores bem treinados? Seguem um receituário (CANDAU, 1983)? Eles cumprem à risca o método (IMBERNÓN, 2011)? Enquadram-se nas definições das diretrizes nacionais para formação de professores? São dinâmicos, possuem técnicas e estratégias de ensino? Pouco ou nada cobram? Ou são exigentes e cobram muito de seus alunos? É o professor tradicional, oriundo da concepção de Comenius no século XVII (GASPARIN, 1992), ou aquele que foi avançando ao longo do tempo e se adequando às exigências da Pós-Modernidade? Seriam tachados de *bons* aqueles que respondem prontamente a todos os questionamentos e dúvidas de seus alunos? Será que os alunos estabelecem relação entre as conquistas materiais e a qualidade do trabalho docente? Por exemplo: possui um bom carro e um apartamento em um bairro privilegiado da Capital onde mora? Ou, preferencialmente,

[...] ele conhece as manhas da profissão, ele sabe controlar os alunos, porque desenvolveu, com o tempo e o costume, certas estratégias e rotinas que ajudam a resolver os problemas típicos. Resumindo, um pouco como um artesão, diante dos diversos problemas concretos, ele possui um repertório eficaz de soluções adquiridas durante uma longa prática do ofício. (TARDIF e LESSARD, 2009, p. 51)?

Mais ainda, os *bons* professores são aqueles que têm relação de proximidade com seus alunos, chegando a estreitar os laços do relacionamento? Ou, ao contrário, mantêm uma relação de distância e são estritamente profissionais? Estão “anteados” nas novas tecnologias e redes sociais, agindo de modo “descolado” com seus alunos? Costumam frequentar as festas de aniversário ou formaturas? São as figuras homenageadas no dia dos professores ou no final do ano letivo? Ou, na verdade, são aqueles que exalam conhecimento e sabedoria? Será que alguma dessas questões nos serão ditas por intermédio dos alunos entrevistados? Ou a imagem que têm acerca do *bom* professor em nada se relaciona com o que acima temos, inicialmente, exposto?

Além dessas perguntas, muitas outras podem ser suscitadas. Os sujeitos participantes da entrevista nos mostraram que elas podem ser as mais variadas possíveis. Para dois grupos de crianças da Educação Infantil de duas escolas da rede pública situadas em Fortaleza/CE, as boas professoras possuem características peculiares, relacionando-se ao que elas, crianças, gostam de fazer. De acordo com pesquisa realizada por Farias (2012), segundo as crianças, as *boas* professoras são bonitas, felizes, alegres, afetuosas e realizam atividades relacionadas à narração de histórias ou criação de desenhos. Outra resposta que apareceu bastante na fala das crianças foi que *boas* professoras deixam que as crianças brinquem muito e são sempre muito legais.

Compreende-se estes conceitos e diz-se que serão profundamente diversos se tivermos como sujeitos entrevistados alunos do Ensino Médio e/ou cursos superiores, por exemplo. Nesse caso, citamos a pesquisa realizada por Cunha (1989). Inicialmente, os alunos apontaram professores que julgavam possuir *boa* prática. Partindo disso, Cunha (1989) resolveu observar a prática desses professores. E, após da categorização e análise dos dados, a autora pôde constatar um fator comum entre os professores possuidores de *boa* prática apontados pelos alunos: eles, desde cedo, sabiam que queriam ser professores.

Também foi possível concluir que, diferentemente do que muitos podem acreditar, os alunos definiram como *bons* professores, não aqueles “bonzinhos”, mas sim os que eram exigentes e cobravam bastante. Isso resta claro quando Cunha (1989, p. 71) expõe o seguinte trecho: “(...) os alunos não apontam como melhores professores os chamados “bonzinhos”. Ao contrário, o aluno valoriza o professor que é exigente, que cobra participação e tarefas. Ele percebe que esta também é uma forma de interesse (...)”. Além disso, os alunos que participaram desta pesquisa disseram que o *bom* professor é aquele que se mostra seguro em relação ao conteúdo de ensino e a metodologia utilizada para trabalhar seus teores. Isto porque, quando o aluno se sente cobrado, percebe que o professor tem compromisso com o aprendizado e com o progresso da turma, sente-se, sobretudo, cuidado.

Ademais, a autora destacou outro fator que apareceu como inerente aos *bons* professores: a história de vida desses profissionais mantém relação direta com a prática que desenvolvem. Estes, tendo dito que se espelharam em outros professores que tiveram durante a trajetória como alunos.

Tempos depois da realização da pesquisa de Isabel Cunha, que teve sua publicação em 1989, ainda se fala, se discute e estudos são realizados em relação à *boa* prática docente. Em recente entrevista publicada no *sítio*<sup>16</sup> da revista Gestão Escolar, no mês de agosto de 2016, Khaterine Merseth, diretora do Programa de Formação de Professores de Harvard, assinalou que o que não pode faltar em uma *boa* formação de professores é a estreita ligação com a prática, o que inclui observações e análises da sala de aula. Quando perguntada sobre o que torna o professor excelente, respondeu o seguinte: “Ele tem uma conexão forte com o aluno, identifica as necessidades de aprendizagem dele, se destaca por dominar o assunto que leciona e por escolher a melhor maneira de ensiná-lo para a turma. ”

Se já existem essas conceituações, por que estamos investigando isso “novamente”? Ora, não podemos deixar de mencionar que, quando se busca caracterizar algo, ou mesmo

---

<sup>16</sup> Link de acesso: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/1659/a-boa-formacao-de-professores-tem-de-ter-estreita-ligacao-com-a-pratica> Data de acesso: 2 de setembro de 2016, as 14h36min.

quando se intenta, de modo mais genérico, saber algo sobre alguma coisa, deve-se ter em mente a noção de que as concepções, ideias, os resultados alcançados, dizem muito sobre o contexto histórico, as conjunturas político-sociais<sup>17</sup> e as experiências pessoais do momento em que se pesquisa sobre algo (FARAIS *et al*, 2014). Certamente, se tivéssemos como sujeitos participantes da pesquisa alunos do curso de Direito, Engenharia, Jornalismo ou Teatro, por exemplo, cada um desses grupos nos daria concepções perfeitamente diversas acerca do *bom* professor; ou, ainda, se nos dirigíssemos a alunos de uma comunidade rural, ou àqueles que passaram pela escolarização básica e por uma formação de nível superior no período da ditadura, por exemplo. Todos, ainda que inseridos em um mesmo grupo, partem de local diverso um do outro. Foram submetidos a experiências formativas e pessoais completamente singulares. Logo, terão falas, percepções, certezas, crenças e opiniões bastantes diversas.

Assim expresso, do local de onde partimos, com as discussões e conclusões a que chegamos, por meio desta pesquisa, neste capítulo e nos que seguem, destacando especificidades da formação inicial de professores e de seus saberes, e discutindo questões contemporâneas que compõem esse grande e diverso campo investigativo, é que acreditamos que um outro “olhar” sobre os *bons* professores nos foi dito. Acrescentemos a isso o fato de que os sujeitos entrevistados nesta pesquisa são alunos de um curso de formação de professores. Então, indagá-los sobre suas crenças em relação ao *bom* professor é, de maneira implícita, mas nem tão sutil, fazê-los refletir se a formação a que estão submetidos, na porção que lhes compete, contribui para que eles se formem *bons* professores.

Desse modo, é evidente que, quando trazemos para discussão, debate e aprofundamento teórico a formação inicial de professores, é com o intuito de fazer parte de uma mudança no que precisa ser revisto e melhorado, pensando modos de implementar o que pode vir a compor essa formação etc, pois se almeja é que ela dê conta de formar *bons* professores para o pleno exercício da docência; estes, sendo capazes de se situar de modo seguro e inteiro nesse mundo dinâmico, composto por intensas e profundas transformações, em que as relações pessoais se esvaziam a cada dia (BALMAN, 2004), atribuindo valor exacerbado ao que é tecnológico, virtual.

Então, cabe esclarecermos: por que crenças? Por que não impressões ou opiniões? As crenças, assim como a Arte, a Filosofia, a Ciência, também são fontes de conhecimento (GIL,

---

<sup>17</sup> Aqui podemos destacar o fato de que, quanto a esse contexto histórico e aos aspectos político-sociais, os alunos do curso de Pedagogia, por exemplo, estão vivenciando situações e tempos marcados ricamente pelo embate e a luta contra uma educação antidemocrática e esvaziada de sentido. Também, a recente discussão em torno das “escolas sem partido” adentra as salas de aula da universidade, constituindo-se como elemento formativo, bem como a atual crise política e econômica.



1994) e uma das maneiras do pensamento (SILVA, 2005). Optamos por dar destaque às crenças, pelo fato de que elas, em pesquisas, aparecem descritas como fatores que interferem na realidade educacional (SOARES, 2005), estabelecendo, assim, relação com o campo educativo e com o que a ele está subjacente. Complementa-se com o que destaca Braz (2007), ao dizer que,

Na situação da função docente, as crenças são verdadeiras telas ou filtros para o professor agir diante do seu planejamento de ensino, dos processos interativos em sala de aula, dos processos de compreensão da realidade. Enfim as crenças, ao mesmo tempo em que são construídas pelo professor para guiar suas condutas, seus resultados podem provocar seu processo de retroalimentação ou de suas próprias transformações. (P. 377).

Como exemplo, também podemos citar uma constatação de Soares e Porto (2006) que versa o seguinte: uma crença recorrente entre as professoras é a de que, diante de problemas mais emergenciais, quando os conhecimentos que foram obtidos mediante a formação inicial, não dão conta de resolvê-los, basta que recorram ao período em que eram alunas, tempo em que, para elas, “as coisas davam certo.” (P. 69).

Bejarano e Carvalho (2003), por sua vez, as caracterizam como elementos que influenciam “percepções e julgamentos” das pessoas e contribuem para a resolução de conflitos. No caso da docência, esses conflitos se dariam entre os professores, professores e alunos, professores e gestores, e, ainda, entre os professores e as famílias. Também é possível justificar o motivo de nossa escolha, pelo fato de que, por termos como sujeitos participantes agentes sociais concretos, dinâmicos, inseridos em âmbitos sociais variados, com histórias de vida peculiares, seria impossível não levar em conta suas subjetividades. E é nesse “terreno” das subjetividades que estão as crenças. Estas, tendo ressurgido na “(...) atualidade quando se discute o papel e o lugar da subjetividade na teoria e sua relação com o também recorrente requisito da objetividade como condição para produção de conhecimento válido.” (PORTO, 2006, p. 250)

De modo geral, com amparo no que já se estudou e produziu sobre crenças, é possível asseverar que elas podem ser particulares, advindas de experiências muito subjetivas, ou representarem um coletivo. Tomemos como exemplo quando várias pessoas juntas formam um grupo, devido ao fato de partilharem de certezas, opiniões comuns. Elas também têm relação com algo que levou um tempo para se sedimentar, amadurecer. Logo, são, possuem e escrevem história. Parece-nos, no entanto, ainda, que, mesmo com o ressurgimento da utilização do termo para a realização de pesquisas das mais variadas áreas, falar sobre crenças é, inevitavelmente,

remeter o pensamento ao campo religioso, àquilo que é sagrado. Sendo possível, então, pela intensiva vinculação do vocábulo com aspectos religiosos, constatar que as crenças, para muitos, ainda habitam o lugar do “inquestionável”, do sagrado. Questioná-las, então, seria um ato pecaminoso, uma vez que não se questionam as crenças em si, mas a autoridade que as constituiu (TUGENDHAT, 1982).

Outra característica que a elas diz respeito, segundo Guimarães (2011), é que são dotadas da capacidade de ultrapassar o conhecimento, estando muito além do que pode ser evidenciado. Ousamos dizer que essa pode ser uma de suas faces, mas não a única. Não se pode afirmar, sem abrir precedentes para opiniões contrárias, que as crenças, das mais variadas maneiras e categorias, não são passíveis de evidências. Elas possuem raízes e sustentação<sup>18</sup>. Acontecimentos prévios lhes dão suporte. Não surgem do “além”.

São repassadas ao homem desde o seu nascimento, quando “lhes falam acerca de Deus, de uma vida além da morte e também de seus deveres para com Deus e o próximo. Para muitos, as crenças religiosas constituem fontes privilegiadas de conhecimento que se sobrepõem a qualquer outra.” (GIL, 1994, p. 19). As crenças religiosas, também, são conhecidas por darem segurança aos fiéis. Isso aparece em rezas, orações, promessas, votos. Quando um devoto sai de Fortaleza até Canindé/CE, a pé, depois sobe, de joelhos, a escadaria ou a ladeira que dá acesso à Basílica, para ser grato por uma graça alcançada, ele põe em evidência suas crenças e sua fé. Quando intercede por uma cura ou um milagre, isso também fica evidente.

Consultando uma edição especial do Dicionário Aurélio (1995), publicada pelo jornal Folha de São Paulo, as crenças são assim traduzidas quanto ao seu significado: **1.** Ato ou efeito de crer. **2.** Fé religiosa. **3.** Aquilo em que se crê, que é objeto de crença. **4.** Convicção íntima. **5.** Opinião adotada com fé e convicção. Logo, remete-nos a algo sobre o qual temos certeza. Tugendhat (1982), por sua vez, chama a nossa atenção para o fato de que o termo “crença” assume caráter ambíguo. Isto porque, para ele, podemos dizer “Creio ter visto uma aranha em meu quarto” sem termos a certeza de que realmente vimos. Além disso, muitas vezes empregamos a palavra no mesmo sentido de opinar. E uma opinião é algo perfeitamente passível de contestação.

Prosseguindo, na descrição semântica há instantes referendadas, podemos constatar que, de fato, as crenças ligam-se à fé, outro vocábulo intensamente vinculado aos aspectos religiosos.

---

<sup>18</sup>Ainda nesta seção do texto, com Hume (2009), veremos que as crenças podem ser descartadas quando percebemos sua “inutilidade”, sua pouca força e vividez.

Segundo o Livro Sagrado, a fé é descrita como o ato de crer naquilo que não se vê (Hebreus 11:1). Mais à frente, em Hebreus 11:6, nos é dito que sem fé é impossível agradar a Deus. Com isso, chegamos a afirmar que, no campo de conhecimentos religiosos, as crenças e a fé estabelecem relação de tamanha proximidade, que uma se torna necessária para que a outra exista. Parecem-nos, portanto, indissociáveis.

Pesquisas realizadas nesse campo investigativo revelam que mudanças ocorrem no que diz respeito às crenças religiosas. Atualmente, é possível perceber que elas, cada vez mais, estão se distanciando das instituições religiosas, o que as fez assumir caráter individual. Assim, novas crenças surgem, baseadas na subjetividade dos sujeitos, e não na experimentação e verificação (HERVIEU-LÉGER, 2008) - situação bem diversa, conforme esta autora, do que se tinha no século XIX, pós-revolução Industrial, quando as crenças eram submissas às instituições religiosas. O mundo contemporâneo, por sua vez, como já expresso, concebe as crenças descoladas das instituições e as torna mais individuais e subjetivas.

Indagamo-nos, então, se poderiam, as crenças, ainda dotadas de profunda identidade religiosa, se mostrarem aliadas a trabalhos e pesquisas de cunho científico ou à prática pedagógica. É isto, pois, que nos propomos fazer. Poderiam ser compreendidas e questionadas, se estabelecem estreita relação com a fé, esta última caracterizando-se como algo que, para muitos, não se associa à razão, ao que pode ser explicável, à comprovação? E, mais do que isso, quando são ditas fontes de conhecimentos não satisfatórios pelo fato de terem o homem como mau observador dos fenômenos mais simples (GIL, 1994, p. 20)?

Nesta tentativa, migrando do território do sagrado para o campo da Filosofia, segundo Tugendhat (1982), quando aparecem associadas à religião, as crenças são o mesmo que “ter confiança” em algo. Sua compreensão, entretanto difere daquela, pois, para ele, a crença é “tomar algo por verdadeiro”. E acrescenta: “O ‘tomar algo por verdadeiro’ é o que a crença e a ciência têm em comum e o que distingue a ambas da arte. ”, e que é nesse fato onde reside a dificuldade de “traçar uma fronteira entre a filosofia e a crença. ” (TUGENDHAT, 1982, p. 10; 21). Explicita esse ponto comum entre ambos os saberes com origem na composição gramatical das frases utilizadas pela crença ou pela ciência para declarar algo. Como exemplo, diz que, quando a pessoa “toma algo por verdadeiro”, faz uso de frases declarativas e indicativas, “(...) dizendo: é assim e assim, e com cada um destes ‘é assim’ exprime-se uma pretensão de verdade. ” (TUGENDHAT, 1982, p. 10). Essa pretensão, por sua vez, necessita ser fundamentada, para que as dúvidas sejam eliminadas.

O que nos parece problemático aqui é o seguinte: esses dois saberes seriam, então, passíveis de fundamentar suas formulações e enunciados, por exemplo? Imediatamente vem-

nos à mente a ideia de ser perfeitamente menos complexo fundamentar as postulações da Filosofia. Por qual motivo? Por que atribuímos à Filosofia caráter racional, talvez pelo fato de suas grandes obras literárias, seus teóricos e suas contribuições para a sociedade, desde os tempos mais remotos; e à crença, saber bastante peculiar, subjetivo, e que ainda está relacionado aos sentimentos. Mas seria isso mesmo? Seriam as crenças saberes “soltos” em nossas mentes e não portadores de fundamentação, explicação?

Dialogando, ainda, com o campo dos postulados da Filosofia, introduzimos as concepções de David Hume acerca do conceito de crença, bem como de sua origem. Salientamos que essas questões não serão por nós esgotadas, haja vista que o autor esclarece que a própria Filosofia lança uma “fraca luz” sobre as questões que dizem respeito às faculdades intelectuais da mente, pois estas produzem especulações “sublimes e rebuscadas” (HUME, 2009, p. 172).

Iniciamos, pois, com uma pergunta formulada por David Hume (2009) e que privilegia nossas inquietações e investigações. Diz respeito à formação de ideias na mente. Ele se questiona e discorre que: “(...) todo objeto que começa a existir deve ter sua existência atribuída a uma causa. ”, complementando com a seguinte indagação: “Como a experiência dá origem a tal princípio?” (P. 110). Em que sentido isso nos interessa? Ora, nos ajudam perfeitamente para assegurarmos que são as experiências que os alunos têm, no decorrer de suas trajetórias escolares, por exemplo, com professores que os marcam positivamente, que possibilitarão que as crenças em relação aos *bons* professores venham a ser formadas.

Destarte, antes de expor nossas compreensões, inquietudes e conclusões acerca do que nos fornece o autor, saibamos, primeiramente, como ele considera que as crenças se originam e quais as concepções que ele formulou sobre tais produções da mente humana. As crenças, segundo Hume (2009), estão ancoradas, inicialmente, em três grandes pilares, quais sejam: hábitos, costumes e experiências. Para ele, são esses aspectos que, tendo a capacidade de exercer forte influência sobre a mente humana, conferem à ideia<sup>19</sup>, força e vigor. Mais à frente, ele clarifica essa noção, ao definir que o ponto de partida para a produção da crença é a ideia<sup>20</sup>,

---

<sup>19</sup> Para Hume (2009), as ideias diferem das crenças, pois não nos “tocam com a mesma vividez; conseqüentemente não tem tanta influência sobre as paixões e imaginação”, e que são “copiadas de nossas impressões” sobre algo. (Pp. 186; 125).

<sup>20</sup> Para Hume (2004), todas as percepções da mente podem ser divididas em duas classes. Uma composta por ideias ou pensamentos, assegurando que estas são “menos fortes e vivazes. ” (P. 34). A outra classe diz respeito às impressões. Para esta classe, ele revela que há certa dificuldade para denomina-las e atribui isso ao fato de que “nunca foi necessário para qualquer propósito, exceto os de ordem filosófica, agrupá-las sob algum termo ou denominação geral. ” (P. 34). Para Hume (2004), as impressões são “todas as nossas percepções mais vividas, sempre que ouvimos, ou vemos, ou sentimos, ou amamos, ou odiamos, ou desejamos ou exercemos nossas vontades. ” (P. 34).

considerando-a como a parte essencial da crença. Logo, enfatiza que a crença “(...) pode ser definida, de maneira precisa, como “UMA IDEIA VÍVIDA RELACIONADA OU ASSOCIADA COM UMA IMPRESSÃO PRESENTE. ” (HUME, 2009, p. 125 – grifos do autor).

Acrescenta que não é de todo modo a razão que está a nos guiar quando nossas impressões se tornam ideias e/ou, mais adiante, crenças, mais sim, é o costume ou a capacidade associativa que impera nesse processo. Além disso, por várias vezes, Hume (2009) enfatiza que a crença é bem mais do que uma “simples ideia”, sendo, na verdade, “uma maneira particular de formar uma ideia. ” (P. 126). De acordo com o que nos faz saber, a crença é fruto de uma operação da mente, que se dá com origem na relação de uma impressão em curso.

Hume (2009) também, no entanto, introduz outras contribuições fascinantes para nossos estudos. Em primeiro lugar, a subjetividade. As ideias são particulares e podem ser fruto de nossas experiências, hábitos, costumes e impressões, podendo assumir caráter verdadeiro ou falso, representando “(...) a natureza de maneira correta ou (...) meras ilusões dos sentidos. ” (P. 113). Logo, as crenças dos alunos do curso de Pedagogia da FACED/UFC em relação ao *bom* professor dizem respeito às suas experiências, o que as torna indiscutivelmente subjetivas. Pode ser que aqui ou acolá as falas dos alunos nos permitam agrupar as crenças pelas características comuns que possam vir a exprimir. Mesmo, contudo, sendo possível agrupá-las em uma mesma categoria, por exemplo, versarão sobre momentos particulares de cada um desses alunos. Contarão sobre suas histórias e momentos que vivenciaram com tais professores. Farão referência a situações bem particulares, mesmo que envolvam colegas ou desconhecidos, pois cada qual possui percepções, sentimentos diversos de uma mesma situação.

Em segundo lugar, chama atenção para a dificuldade de explicar o conceito de crença de modo “concreto e fechado”, pelo fato de que sua produção e a permanência como verdade para aqueles que a possuem estabelecem íntima relação com o sentimento dessas pessoas. Segundo ele,

Essa operação da mente que gera a crença em um fato parece ter sido até hoje um dos maiores mistérios da filosofia, embora ninguém tenha sequer suscitado de que havia alguma dificuldade em sua explicação. De minha parte, devo confessar que vejo aqui uma dificuldade considerável; e, mesmo quando penso compreender perfeitamente o assunto, não encontro as palavras adequadas para expressar o que quero dizer. Por uma indução que me parece bastante evidente, concludo que uma opinião ou crença não é senão uma ideia que difere de uma ficção, não na natureza ou na ordem de suas partes, mas sim na *maneira* como é concebida. Mas quando pretendo explicar o que é essa maneira, não consigo encontrar nenhuma palavra plenamente satisfatória,

sendo por isso obrigado a apelar para aquilo que cada um sente, a fim de lhe dar uma noção perfeita dessa operação da mente. (HUME, 2009, p. 126)<sup>21</sup>

Desse modo, informa-nos que as crenças, além de dotadas de subjetividade, também são mais bem explicitadas quando levamos em consideração os sentimentos que as permeiam, pois se constituem como algo que pode ser “sentido pela mente” e que as crenças dão às nossas ideias “mais força e influência; faz que pareçam mais importantes, fixa-as na mente; e as torna os princípios reguladores de todas as nossas ações.” (HUME, 2009, p. 127). Esclarece, contudo, que as crenças não atribuem novidades às ideias, “(...) mas apenas transformam nossa maneira de a conceber, tornando-a mais forte e vívida.”<sup>22</sup> Estas duas qualidades, força e vividez, sendo derivações, conforme define o autor, da ideia que se tem sobre algo.

O que, pois, confere às crenças essas qualidades? O que antes citamos: a experiência, o costume, o hábito, e o que acrescenta Hume (2009): a causalidade, a contiguidade e a semelhança. Em relação à causalidade, somos informadas de que essa noção faz jus a uma máxima da filosofia, na qual se diz que “(...) *tudo que começa a existir deve ter uma causa para sua existência.*” (HUME, 2009, p. 107). Hume (2009), entretanto, discorre sobre essa máxima e mostra-se contrário a tal afirmação. Para ele, as causas podem ou não existir, sendo percebidas mediante a observação e a experiência. Expõe, ainda, que é a causalidade que “(...) produz uma conexão capaz de nos proporcionar uma convicção sobre a existência ou ação de um objeto que foi seguido ou precedido por outra existência ou ação.”, e que é “(...) a única que remete para além de nossos sentidos, e nos informa acerca de existências e objetos que não vemos ou tocamos (...).” (HUME, 2009, p. 102-103). Para referir-se à causalidade, Hume (2009) dedica-se a aprofundar suas reflexões acerca de causa e efeito. Já a contiguidade seria por ele definida a partir do seguinte exemplo:

Observou-se, tanto entre os *maometanos* como entre os *cristãos*, que os *peregrinos* que estiveram em MECA ou na TERRA SANTA tornaram-se para sempre crentes mais fiéis e zelosos que aqueles que nunca tiveram tal

---

<sup>21</sup> Esta tradução do texto de David Hume, de que nos temos utilizado para este trabalho, utiliza a palavra “opinião” na mesma medida que “crença”. Em nosso entendimento, pelos estudos até aqui realizados, opiniões não são dotadas de certezas, sendo, portanto, passíveis de passar por modificações. Por exemplo, se indagarmos uma pessoa sobre a sua opinião em relação ao descaso de nossos representantes em relação à saúde pública, e se, ao nos informar sua opinião, ela se mostrar contrária à nossa, podemos expor a nossa, com o intuito de fazê-la mudar de opinião. Já quanto às crenças, isso seria muito mais custoso ou nem chegaria a ser possível. Isto porque, as crenças são certezas que as pessoas possuem em relação a algo, alguém ou alguma coisa. Não que não possam ser modificadas, podem. É, no entanto, um processo mais custoso, por apresentar experiências, costumes, hábitos que dão sustentação a essas crenças. Assim, o que objetivamos deixar claro é que o significado do termo “opinião” para Hume (2009) parece não ser o mesmo que o habitualmente utilizado por nós.

<sup>22</sup> Essa postulação de Hume (2009) aparece por inúmeras vezes em seu texto referente ao livro I, no *Tratado da Natureza Humana*.

oportunidade. Um homem cuja memória apresenta uma imagem viva do *Mar Vermelho*, do *deserto*, de *Jerusalém* e da *Galiléia* jamais pode duvidar dos acontecimentos miraculosos relatados por *Moisés* ou pelos *Evangelistas*. A ideia vivida dos lugares passa, por uma transição fácil, aos fatos que se supõem terem sido relacionados a ele por contiguidade, e, ao aumentar a vividez da concepção, aumenta também a crença. (HUME, 2009, p. 141)

Com isso, Hume (2009) enfatiza a importância da experiência para a produção da crença. Quanto à semelhança, somos esclarecidos, primeiramente, de que sua contribuição também se dá no mesmo sentido da experiência, esta se caracterizando por possibilitar que nossa mente faça associação de ideias. A semelhança é conceituada do seguinte modo: quando uma ideia, forte, vigorosa e vivida, se assemelha a uma outra, exercendo influência sobre ela, lhe confere força, vigor e vividez, sem que tenhamos que passar por experiências concretas (HUME, 2009, p. 130).

Tencionamos, ainda, trazer aqui algumas outras compreensões e definições que Hume (2009) compartilha acerca das crenças<sup>23</sup>, não para enfadar nosso leitor quanto a isso, mas sim, intencionando expor as contribuições e conclusões do referido autor quanto a esta temática, clarificando cada vez mais nossas ideias (ou crenças?). No tópico que se dedica a expor as causas da crença, Hume (2009) conclui que “(...) a crença é uma concepção mais vívida e intensa de uma ideia, procedente de sua relação com uma impressão presente.”; “(...) a crença não é senão uma concepção mais imperativa e vívida de uma ideia (...)”; “(...) toda crença resulta da associação de ideias (...)”; “(...) a essência mesma da crença consiste na força e vividez da concepção.”; “Não devemos nos contentar em dizer que a vividez da ideia produz a crença: devemos sustentar que elas são numericamente idênticas<sup>24</sup>.”; (...) e não somente a crença dá vigor à imaginação, mas uma imaginação vigorosa e forte é, dentre todos os dons, o mais apropriado para produzir crença e autoridade.” Em outro texto, Hume (2004), considera que:

Se admitirmos que a crença nada mais é que uma concepção de um objeto dotada de mais força e firmeza do que a que acompanha as meras ficções da imaginação, essa operação pode, talvez, ser em certa medida explicada. A confluência dessas diversas ponderações ou rápidas percepções grava com mais força a ideia na imaginação e dá-lhe força e vigor superiores, torna mais perceptível sua influência sobre as paixões e os afetos, e, em uma palavra,

<sup>23</sup> É interessante externar que Hume (2009), nas seções do livro I em que se dedica a trabalhar o conceito de crença e sua origem, por várias vezes, repete o que antes havia dito. Sempre reafirmando sua compreensão, sua tese sobre as crenças. Ele retoma, inúmeras vezes suas definições iniciais, nos fazendo refletir e assimilar com maior propriedade o assunto.

<sup>24</sup> Esta conclusão relaciona-se intimamente com o conceito que ele traz de “costume”. Segundo Hume (2009), há certas opiniões e noções que desde a infância existem em nosso cotidiano, que são quase impossíveis de erradicar, “mesmo com todos os poderes da razão e da experiência”. (P. 146).

engendra aquela confiança ou certeza que constitui a própria natureza da crença e opinião. (p. 92)

Mesmo possuidora de uma definição em poucas palavras, tomemos por exemplo a maioria das frases anteriormente explicitadas. Podemos estar certas da complexidade que habita essa definição<sup>25</sup>. Muitos outros conceitos a permeiam e integram, tornando-a tão rica e complexa. Tal complexidade, todavia, não nos atemoriza. Em vez disso, bem mais nos encanta, acolhe e aguça o desejo de investigação. Em que sentido? No sentido de que nos faz desejar que seja, como saber, incorporado ao rol dos saberes “validados” pela Ciência; pois, por serem advindas de faculdades mentais dotadas de complexidade, só nos levam a crer que se faz necessário debruçar-se sobre as intervenções e contribuições que proporcionam ao exercício docente, já que é, para nós, inegável que elas habitam as salas de aulas de nossas escolas e se mostram por meio das ações pedagógicas de nossos docentes; estas, tendo a capacidade de, quando fruto de experiências exitosas, solidificarem-se ou, quando não, extinguirem-se.

Aprofundando, isso se explica do seguinte modo: assim como anteriormente dissemos que a experiência, o costume, o hábito, a causalidade, a contiguidade e a semelhança conferem força e vigor às crenças, a ausência de tais característica pode, sim, fazer com que desapareçam. Relacionando isto às crenças acerca do *bom* professor, ousamos dizer que se constituem como fortes e vívidas, tendo em vista nosso longo período de escolarização; tão longo, que é para ele que recorreremos, consciente ou inconscientemente, quando desejamos ou precisamos agir “como professores”. (DURKHEIM, 1938; MIZUKAMI, 1983; TARDIF, 2014).

Para Hume (2009), a permanência ou extinção de crenças pode ser explicada com suporte nas chances de repetição dos acontecimentos. O que seria isso? Mencionado autor, que por demais é por nós recorrido, se questiona “(...) de que modo um número superior de chances iguais age sobre a mente produzindo crença ou assentimento (...).” (HUME, 2009, p. 160). Para ele, quanto mais um fato se repete, mais a crença passa a adquirir maior estabilidade e certeza. Assegura que,

Há, com certeza, uma probabilidade decorrente de um número superior de casos favoráveis a uma das partes, e, à medida que cresce essa superioridade, ultrapassando o número de casos contrários, a probabilidade aumenta proporcionalmente, gerando um grau ainda mais elevado de crença (...). (HUME, 2004, p. 91).

---

<sup>25</sup> Complexidade passível de observação e afirmação ao tomarmos como referência o caminho percorrido por Hume (2009) para chegar a tal conceituação. Longo trajeto e profundas discussões contidas no livro I do *Tratado da Natureza Humana* atestam a complexidade que há por trás desse conceito.



Isso se dá em passos lentos, partindo de um modo mais rudimentar, artesanal, para um mais complexo, perfeito, ou melhor, a uma perfeita certeza. A nós fica, então, um pensamento que parte desse lugar expresso por ele. É este: a quantidade de chances que o aluno tem, durante a trajetória escolar e/ou acadêmica, de conviver com *bons* professores, participar e observar suas ações pedagógicas, sedimenta, solidifica suas noções de crença em relação a esses profissionais, uma vez que, conforme o autor, estas agem sobre a mente. Ante tal realidade, suponhamos que o aluno não tenha tido experiência sequer com *bons* professores. Estaria ele fadado a não possuir crenças em relação ao *bom* professor?

Recordemos o que explicitamos há pouco sobre a contiguidade a respeito do exemplo dos cristãos ou maometanos, acrescentando o papel da imaginação para a produção da crença. A crença dos cristãos ou maometanos é por demais solidificada, quando estes grupos religiosos visitam locais que para eles são sagrados. Mais do que isso, Hume (2009) chega a dizer que essas pessoas se tornam mais “fiéis” e “zelosos” quanto à sua fé. Nesse caso, passaram pela experiência, podendo testificar sobre tal fato. E aqueles que nunca poderão ir a Jerusalém, por exemplo? Estes podem usar uma de suas capacidades mentais, qual seja: a imaginação. Podem fazer suposições, que por vezes se relacionam com desejos. Em se tratando do aluno que não conviveu, em suas experiências formativas intencionais, com *bons* professores, imaginar como estes são, de que modo agem, de que maneira relacionam com a turma, também abre possibilidades para que esse aluno formule crenças a respeito desse profissional. Mesmo sem ter convivido com um *bom* professor, o aluno pode fazer formulações, informar-nos suposições do que pensa acerca desse adjetivo que antecede o substantivo, desde a capacidade imaginativa que possui. Isto porque, “(...) mesmo quando fantasiarmos o objeto relacionado, a relação serve para avivar a ideia e ampliar a sua influência.” (HUME, 2009, p. 139).

Dando continuidade, quando o aluno, além de *bons* professores, vivencia experiências com outros docentes que não fazem parte do grupo dos primeiros, tais experiências podem, mui perfeitamente, abalar as crenças em relação ao *bom* professor. Não só abalar, como, na mesma medida, extinguir as crenças até ali existentes ou, ainda, torná-las imperfeitas. Hume (2009, p. 168) nos faz saber que “(...) experiências contrárias produzem uma crença imperfeita, seja enfraquecendo o hábito, seja dividindo e em seguida juntando em diferentes partes (...).”

Com as contribuições de Hume (2009), foi-nos possível apreender conceitos diversos do que até aqui tínhamos acerca da temática, permitindo que houvesse evoluções em nossas compreensões. É pertinente, pois, destacar que as formulações de Hume (2009) nos fornecem um entendimento gradativo, quando ele parte do inicial, as ideias, até o que produzem de complexo, as crenças. Além disso, salientamos que seus escritos nos auxiliaram a dialogar com

este estudo que nos propusemos realizar, o que pode ser percebido quando fazemos inferências de nossas impressões, pensamentos, inquietações, entre outras demandas que vão surgindo no decorrer das leituras e escrita. Nessa realidade, desejamos incluir uma reflexão provocada com base em Hume (2009), quanto às crenças e nossas concepções acerca da Educação, do professor, do aluno, da sociedade que somos desejosos de vivenciar, participar de sua consolidação. Que reflexão/relação seria essa?

Percebemo-nos, no mínimo, diante de uma relação “embaraçosa”: a crença é possuidora de um saber tradicional, conservador<sup>26</sup>. É bem sabido por nós que a história da educação brasileira tem suas bases nesse modo pedagógico, e até os nossos dias é influenciada por ele. Logo, pela força e caráter hegemônico que desempenhou, conscientizamo-nos do quanto é difícil romper com essas práticas e atitudes, ideologia, se não concordamos com elas. Não pelo fato de que a julgamos como concepção errada, mas sim por compreendermos inadequada e insuficiente para os nossos dias.

E por que mesmo embaraçoso? Como já explicitamos, a crença e a formação inicial de professores são duas fortes bases para a constituição deste trabalho. A primeira, notem bem, se configura como saber tradicional e dotado de autoridade (TUGENDHAT, 1982), quando não rompe com o que é “transmitido” ou quando não abre espaço para questionamentos acerca do que foi até ali elaborado sobre algo, mesmo quando não se crê no que está inculcado. Na verdade, parece-nos que bem mais reproduz. Hume (2009, p. 144), partindo da compreensão de que “(...) a crença é um ato da mente decorrente do costume (...)”, afirma ser por conta desse costume que as pessoas, mesmo quando não creem no que lhes é inculcado e que professam aos outros, deixam de se questionar a respeito do que creem.

Então, nessa circunstância, fica um impasse entre esse elemento e as teorias, autores e concepções que constituem este trabalho. Nossas bases teóricas são autores e teorias assumidamente críticas, antirreprodutivistas. Então, como lidar com o tradicional e o progressista? Lidamos, sem muitos assombros, pois não deixamos de ser, mesmo defensores de uma educação progressista, tradicionais (CHARLOT, 2014). Como se sabe, o tradicionalismo foi a base da docência por longos anos. Romper com essa continuidade é bastante desafiador, pelo fato de que se relaciona com uma série de outros fatores. Por exemplo: a formação de professores, as concepções ideológicas da sociedade, as políticas públicas para os cursos de licenciatura, entre outros fatores.

---

<sup>26</sup> Essa percepção também aparecerá mais logo mais, com Bourdieu e Passeron (2012) ao desenvolverem o conceito de *habitus*.

Nesse sentido, pois, que podemos dizer que Hume (2009), ao clarificar noções, para nós, muito “caras” acerca da crença, conjuntamente, situa diante de nós impasses acerca da formação do professorado e da prática docente.

Temos, também, em Bourdieu (2015), com arrimo no enfoque sociológico, densas contribuições. Ao se referir ao comércio da arte, utilizando como exemplo os quadros de pintura, ele nos faz saber que, quando se classifica uma pintura como sendo portadora de boa ou má qualidade, automaticamente, se valida uma e se descarta outra. Ocorrendo isto, os artistas, produtores de arte de “má qualidade”, traduzindo: não produtora de lucros, iniciam uma desenfreada busca para terem seus trabalhos incluídos no grupo dos socialmente reconhecidos. O autor nos leva a constatar que, mesmo quando se referem a alguém, como no exemplo da pintura de certo artista, constituindo-se um caso particular, as crenças são produzidas socialmente. Com efeito, ao se validar crenças, inevitavelmente, outras não são reconhecidas. Estas, por sua vez, não estão fadadas ao obscurantismo ou negação. Poderão vir a ser, um dia, aceitas.

Percebe-se, em Bourdieu (2015), que ele atribui poder àqueles que produzem, validam e disseminam crenças. Por isso, destaca o caráter arbitrário que possuem. Elas, segundo o autor, não são tão pessoais como se pensa, pois, mesmo que sejam individuais, estão subjugadas ao contexto histórico e ao tipo de inserção social e cultural. Nasceram em espaços sociais e configuram-se como representações sociais, necessitando de legitimação. Hume (2009) também tece contribuições a esse respeito, quando, se referindo às crenças e, mais à frente, a opiniões, exprime que há necessidade de aprovação para validar os fundamentos de crenças e opiniões (no campo da Filosofia, enfatiza o autor).

Recorrendo mais uma vez ao terreno da Sociologia, é com Bourdieu e Passeron (2012) que temos desenvolvido o conceito de *habitus*, quando eles se propõem analisar o sistema escolar francês. Para os autores, a escola é o local e o modo mais aprimorado para que se perpetuem as desigualdades sociais, legitimando as discrepâncias entre as classes que a compõem. É por meio dessa instituição que se mantém a ordem necessária para a reprodução e conservação da sociedade. Exemplificam que um *habitus* é criado da seguinte maneira: os professores desenvolvem Ações Pedagógicas (AP) que se configuram em Trabalho Pedagógico (TP). Esse, funciona como “trabalho de inculcação que deve durar o bastante para produzir uma formação durável; isto é, um *habitus* como produto da interiorização dos princípios (...)” (BOURDIEU e PASSERON, 2012, p. 53). Ao produzirem *habitus* em seus alunos, ou em seu ofício, os professores perpetuam práticas, ações, que tornam a acontecer mesmo na ausência de Ações Pedagógicas.

Nesse sentido, as crenças, quando relacionadas ao conceito de *habitus* há instantes explicitado, ao ganharem o *status* de solidificadas e/ou validadas por um grupo social, se reproduzem sem que haja questionamento.

Consoante alcançam Soares e Bejarano (2008), o termo “crenças” relaciona-se intimamente com outros dois vocábulos - “convicções” e “certezas”. Denotam, ainda, nove características sobre as crenças que formularam com apoio nos estudos feitos, para só depois exporem as definições que são fruto da pesquisa realizada. As nove características que delinearam são as seguintes: 1. As crenças são elaborações individuais, mas produzidas a partir do contexto sociocultural; 2. As crenças nos dão segurança; 3. As crenças estão organizadas como um sistema que cria ou reforça outras crenças; 4. As crenças não têm preocupação primordial com a “verdade”; 5. As crenças são elaborações que não se limitam a racionalidade; 6. As crenças são saberes que se tornam sólidos e cristalizados; 7. As crenças interferem nas atitudes; 8. Há crenças mais consistentes do que outras; 9. As crenças podem ser modificadas. Após descrever cada uma das características, os autores chegam à conclusão de que as crenças nos dão certezas, mesmo que estejam relacionadas à subjetividade dos sujeitos, e que, no caso dos docentes, guiam a prática em sala de aula, quando consideram alguns conhecimentos relevantes e outros não.

Ademais, foi possível também constatar que os cursos de formação de professores não levam em consideração as crenças que os professores trazem de suas vivências. Como proposta, os autores acreditam que, além de dar importância às crenças desses profissionais, percebendo a estreita ligação que estabelecem com a identidade docente desenvolvida ao longo de toda a carreira, os cursos de formação de professores também deveriam dar mais espaço para questões referentes a afetividade, e não apenas aos aspectos racionais desses sujeitos. Compreendem que, assim, tais cursos possibilitam aos professores trazerem as crenças para o nível da consciência, de modo que, quando necessário, consigam redimensioná-las.

Já para Morine e Corrigan (1997) *apud* Braz (2007), as crenças têm pelo menos seis características: I. São de caráter pessoal com um forte componente emocional; II. Servem como uma tela ou um filtro para o professor interpretar a realidade, favorecendo, assim, a deturpação do processo de informação; III. Os profissionais formam suas crenças sobre o ensino muito antes de passarem por programas de formação profissional provocando uma complexidade de interações no interior da sala de aula; IV. Quanto mais tempo a crença foi mantida, mais difícil será seu processo de mudança; V. As crenças sobre ensino estão vinculadas a outras crenças do sistema educativo; VI. Cada grupo de professores (níveis de ensino, contextos sociais) forma um determinado sistema de crenças, sendo algumas mais destacadas que outras.

Ante o exposto e nos reportando também às nove características apontadas por Soares e Bejarano (2008), percebemos que existem pontos de interseção dos postulados desses autores. Isto podemos observar, por exemplo, quando se referem à possibilidade de mudança das crenças, mesmo que, em relação a algumas, isso exija um pouco mais de esforço.

Retomando à conclusão de Soares e Bejarano (2008), de que as crenças dos professores deveriam ser levadas em consideração durante sua formação, devendo ser investigadas, observadas e discutidas, Gay (1995) realiza estudo sobre as atitudes e crenças de alunos e professores relacionadas à diversidade cultural. Nessa realidade, a autora parte da asserção de que “As crenças dos professores têm profunda influência no seu julgamento educativo e nas suas ações.” (GAY, 1995, p. 98).

Alerta-nos, também, para o fato de que as crenças assumem caráter relativo, podem ou não ser infundadas e, mais ainda, podem ser prejudiciais, agressivas, preconceituosas. Essa constatação foi alcançada no autoestudo realizado com alunos e/ou professores do curso de Pedagogia<sup>27</sup> sobre suas crenças e atitudes em relação a raça, classe, etnia e cultura diversas, instigando-nos a pensar, nessa perspectiva, sobre a importância desses conceitos, que para nós são tão “caros”, já que foram e continuam sendo constituídos ao longo de nossas trajetórias pessoais e profissionais, Gay (1995) destaca o fato de que professores e futuros professores

[...] não se dão conta de que algumas crenças muito fortes sobre a diversidade cultural podem ser expressas por meio dos exemplos habitualmente utilizados no ensino. Isso pode ser tanto positivo quanto negativo. Por exemplo, mensagens negativas e crenças implicitamente preconceituosas são transmitidas por meio das referências habituais à pobreza e ao alcoolismo relacionados à indígenas americanos contemporâneos e crime, violência e ‘famílias divididas’ quando discutindo afro-americanos. Contrariamente, crenças e mensagens positivas são expressas ressaltando as conquistas estelares dos asiático-americanos. Exemplos menos óbvios que podem transmitir crenças negativas sobre pessoas culturalmente diversas incluem sempre posicioná-las no papel de vítimas e dependentes, ou ignorar sua presença de todas as maneiras. (GAY, 1995, p. 107)

Para ela, “Crenças profundamente enraizadas agem como filtros para as novas informações (...), e são altamente resistentes à mudança.” (PAJARES, 1992; STUART; THURLOW, 2000 *apud* GAY, 1995, p. 115), o que, por sua vez, dificulta o trabalho docente,

---

<sup>27</sup> Gay (1995), nesse artigo, traz experiências formativas que desenvolveu com seus alunos em suas turmas do curso de Pedagogia, que se traduzem nos procedimentos metodológicos de tal produção. Com uma de suas turmas, inicialmente, ela utilizou “(...) a escrita de poesias metafóricas como um gênero alternativo de expressão.” (P. 108). Com outra, ela solicitou que os alunos escrevessem “(...) credos pedagógicos pessoais culturalmente receptivos.” (P. 110). A atividade de escrita levava a exposição dessas produções e, conseqüentemente, debate, tomada de consciência.

haja vista que nosso fazer pedagógico precisa ser constantemente revisitado e passível de modificações. Assegura que,

Quando essas atitudes e crenças distorcidas são apresentadas na sala de aula (como invariavelmente são), elas “interferem no” mais do que “facilitam o” ensino e a aprendizagem. Os cursos de Pedagogia precisam fazer um trabalho melhor do que estão fazendo para ajudar seus estudantes a examinar as causas e a natureza das diferentes atitudes e crenças que eles têm a respeito de certos grupos e culturas étnicas. (GAY, 1995, p. 98)

Assim, os cursos de Pedagogia e demais licenciaturas devem preocupar-se, na mesma proporção, em possibilitar que seus alunos e professores, mesmo que lhes custem muitos esforços, tenham a percepção de que “(...) invariavelmente as crenças pessoais estão embutidas no pensamento analítico, na pesquisa empírica e nas práticas de ensino ” (GAY, 1995, p. 105), destacando que esse posicionamento, ante as crenças desses sujeitos, contribui para a formulação de saberes mais sólidos, conscientes e reflexivos acerca do que está a sua volta e que se mostra como “diferente”, levando à processos de ensino e aprendizagem bem mais promissores. Conclui, defendendo a noção de que, para se alcançar mudanças significativas nos cursos de formação de professores, o primeiro passo a ser dado deve ser na direção de debater as crenças e atitudes de professores e alunos em relação à diversidade multicultural da nossa sociedade e não, ao contrário do que ela considera que vem sendo feito, que é relegá-las a segundo plano, ou, de todo modo, desconsiderá-las.

Nessa mesma realidade, acrescemos a concepção de Gatti (1996), que, ao discorrer sobre Identidade Docente, defende o argumento de que é nesse movimento processual de formar-se professor, e no exercício da profissão, que o docente estrutura suas crenças. Logo, chama a nossa atenção para o fato de que essas crenças, geradas muito antes de seu ingresso em um curso profissional, tendo em vista que ele, o docente, as vai “estruturando e validando” desde os tempos em que foi aluno da escolarização básica, de fato, como afirmaram Soares e Bejarano (2008), influenciam as práticas pedagógicas. Essa constatação também é partilhada por Silva (2005), ao se referir às crenças como saberes. Essa autora defende a ideia de que saberes docentes “(...) se transformam em crenças, ou seja, adquirem uma base de confiança, e acabam por influenciar ou determinar as decisões e ações” que tomam constantemente. Acrescenta que tais crenças (saberes),

[...] influenciam e determinam a sua conduta docente. As opções que ele faz, suas decisões e ações serão de acordo com os movimentos, seu e de seu grupo, de acordo com o que é válido para eles. Enquanto existir validade para ele, um

saber, uma crença pode permanecer, pode até ser polêmico, mas, por sua validade psicológica ele não modifica, e cristaliza-se em sua prática; somente modificará quando para ele não for mais útil e, portanto, sem validade. ” (P. 30).

Ousamos, pois, partindo dos estudos e investigações de Gay (1995), bem como de Soares e Bejarano (2008), Gatti (1996), Silva (2005) e Braz (2007), expressar a ideia de que, de fato, as crenças de professores e alunos (futuros professores) precisam ser acolhidas, investigadas e discutidas. Necessitam de um olhar atento, pois é inegável que elas se mostram nas atitudes pedagógicas ou nas decisões que precisam tomar para resolver conflitos, por exemplo. Por isso são compreendidas, portanto, como um saber, que, juntamente com os demais (TARDIF, 2014), compõem a prática pedagógica.

De acordo com Campos (2007, p. 43), “As crenças se consolidam com o tempo, a medida que as experiências se cristalizam de forma exitosa. ” Logo, elas têm relação direta com o que deu certo, com o que trouxe resultados. Relacionadas aos professores e à sala de aula, por exemplo, poderíamos asseverar, segundo a autora há instantes citada, que os “(...) docentes as internalizam antes mesmo de se tornarem professores, ainda como alunos. São de caráter pessoal, emocional e se articulam com um sistema hierárquico de filtragem sobre o que é verdadeiro no ensinar e no aprender. ” (CAMPOS 2007, p. 43). Brito (2006) esclarece que

[...] as crenças dos professores vão se consolidando ao longo de sua vivência profissional, firmando-se como substantivas na estruturação e definição de suas práticas, tendo em vista que o conhecimento do professor constitui-se uma construção pessoal, elaborada na dinâmica da transposição de conhecimentos da formação para o contexto real do exercício profissional. (p. 51).

Arroyo (2013) também tece aportes importantes para este experimento pedagógico, quando iguala certezas a crenças e valores e nos fala como aparecem no trabalho que executamos, na qualidade professores

Certezas múltiplas protegem nossas tranquilidades profissionais. Vêm do cotidiano. Dão a segurança necessária para repetir ano após ano o nosso papel. São os deuses que protegem a escola e nos protegem. Não constam em tratados de pedagogia, nem em regulamentos, nem nos frontispícios das escolas? São certezas que não se discutem, tão ocultas no mais íntimo de cada mestre. Não afloram. Tão inúmeras que não dão para contá-las nas pesquisas. São nossas certezas. Garantem velhas seguranças. Com um termo mais na moda, diríamos que essas certezas são a cultura escolar, a cultura profissional. São nossas crenças e nossos valores. Não se discutem, se praticam com fiel religiosidade. Há certas crenças e valores no cotidiano de nossas práticas de que não abrimos

mão. Não as questionamos nem em reuniões pedagógicas, nem sequer nos conselhos de escola. (P. 171)

Em estudo realizado por Soares e Porto (2006), é possível, aliado a todos esses aos quais já fizemos referência, extrair algumas outras contribuições acerca das crenças. Na pesquisa que realizaram, participaram quatro professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental público, que lecionavam no Município de Salvador/BA. Com o objetivo de analisar as crenças das professoras sobre ludicidade e atividades lúdicas, as autoras realizaram três procedimentos metodológicos - observação, entrevistas e solicitaram das professoras uma autobiografia. No que se refere às crenças, Soares e Porto (2006) esclarecem que as compreendem

(...) como formulações simbólicas que nos dão “certezas” subjetivas, pragmáticas, que aparecem, muitas vezes, de forma velada, feitas inconscientemente, através de nossas experiências, da rotina de trabalho, da linguagem, dentre outras. As crenças determinam o pensamento e a ação do sujeito e servem como suporte em relação à realidade, ou seja, nos dão segurança, tornando-se, muitas vezes, sólidas e cristalizadas, servindo, assim, de ‘chão firme’. Isto não quer dizer, no entanto, que não poderão ser modificadas. Como formas de compreensão e ação no mundo, ela deve ser primeiramente detectada, questionada quanto a sua validade, pois a partir dessas ações é que poderemos efetivamente sensibilizar o sujeito que crê, para, posteriormente, confrontá-lo com os conhecimentos elaborados por outras áreas, tais como a Filosofia, a Epistemologia, a Arte. (P. 58).

Tal constatação, reforça o que já temos apresentado e discutido. Chama, ainda, nossa atenção para o fato de que as crenças dos sujeitos estão inseridas em uma cultura, seja da sociedade, de modo geral, seja a cultura escolar, no caso dos professores, alunos e demais sujeitos que integram e interagem nesse espaço. Logo, por comporem uma cultura ou por serem resultado dela, as crenças possibilitam reflexão e estudo sobre outros aspectos que não apenas aqueles que lhes dizem respeito de modo direto. Suas raízes, ramificações, permitem-nos chegar a outros campos a elas associados. No caso da nossa pesquisa, seria o mesmo que dizer que compreender as crenças dos discentes do curso de Pedagogia da FAGED/UFC sobre os *bons* professores possibilita-nos apreender questões que dizem respeito não só à prática pedagógica, bem como sobre a escola, a universidade, a formação inicial de professores, já que é nesses contextos que trabalham e se formam os discentes que participam da pesquisa.

Além disso, Soares e Porto (2006), quando, ao longo do texto, descrevem e analisam as crenças das professoras sobre ludicidade e atividades lúdicas<sup>28</sup>, nos fornecem uma clara

---

<sup>28</sup> As crenças expressas por Soares e Porto (2006) são fruto da fala das professoras participantes da pesquisa. A seguir, citamos algumas delas: “A escola para as crianças das camadas populares é importante”; “A escola é sufocante”; “A profissão de professor é muito exigente”; “Não posso fazer nada! ”; “Querida uma sala homogênea”;



elucidação sobre as crenças, quando se referem ao contexto educacional. Para elas, debruçar-se sobre as crenças é uma tentativa de “(...) descortinar o véu que encobre e naturaliza pensamentos, sentimentos e ações cotidianas.” (P. 59). Finalizam o estudo, assegurando que,

[...] as crenças podem ser mobilizadas a partir da atitude aprendente, flexível do educador em relação a questionar as suas “verdades”. Desestabilizar as “certezas” que temos também constitui movimento de formação para os educadores. As crenças não são imutáveis. Assim, trazê-las à tona não é “culpar” as professoras pelos males da educação, mas demonstrar como essas convicções, associadas a outros mecanismos, interferem na elaboração e perpetuação de ideais que sem sempre são os mais adequados para a efetivação de um processo educativo de qualidade para as crianças pobres.

Por isso, reforçamos a necessidade, aqui nos referindo ao campo educacional, de considerar as crenças dos professores em formação, agindo *com* e *sobre* elas. Isto porque, como atestam Clark e Peterson (1997) *apud* Braz (2007), faz-se necessário ajudar o professor “a romper um sistema de crenças privado e implícito para descrever explicitamente seus marcos de referência sobre um dado objeto.” (P. 376).

Nos estudos que até aqui expusemos, os autores, como foi possível perceber, investigam, discorrem, fazem constatações e conclusões, em sua maioria, acerca das crenças de professores que já exercem a profissão. Como vimos, enfatizam a noção de que as crenças desses profissionais em relação à docência ou ao ensino, foram adquiridas e solidificadas durante a atuação profissional e, de igual modo, com origem nas suas trajetórias escolares. Bejarano e Carvalho (2003) assim se posicionam, acrescentando que tais crenças “educacionais”

[...] se originam, de uma maneira mais intensa, durante o período em que o futuro professor se encontra na situação de aluno da educação básica. É nesse período que ele constrói, numa aprendizagem por observação, formas peculiares de entender: os processos de ensino/aprendizagem; o papel da escola, além de criar um modelo de professor, entre outros aspectos de crenças educacionais. (p. 2).

Assim sendo, como exposto na metodologia escolhida para a realização desta pesquisa, os sujeitos entrevistados já exercem a atividade docente. Isto nos conduz a pensar, segundo os autores logo acima, que as crenças que eles possuem em relação ao *bom* professor, em grande medida, foram originadas no período da escolarização básica. Não podemos, contudo, descartar

---

“O tempo da escola deve ser bem utilizado! ”; “As crianças da escola pública são muito violentas! ”; “As crianças das camadas populares não valorizam a escola! ”; “Os alunos têm que ficar quietos! ”; “Eu não sei ensinar brincando! ” - entre outras.

as interações e relações vivenciadas na universidade ou em uma pós-graduação *lato sensu*. Por isso, não induzimos, no instrumento produzido (entrevista semiestruturada – Apêndice A), que os sujeitos entrevistados fizessem referência apenas a professores da escolarização básica, ou do Ensino Superior, por exemplo. Eles puderam optar por falar sobre os profissionais que ocupam esses dois espaços.

Concluimos, aqui, por via de todo o exposto, com base na compreensão das crenças dos alunos do curso de Pedagogia da FACED/UFC acerca dos *bons* professores, que nos apareceu um meio não só de conhecer elementos que tornam a prática desses profissionais diferenciada, bem como nos permitiu suscitar pontos sobre a formação inicial dos docentes, como: O que as crenças sobre o que é ser *bom* professor “dizem” sobre a docência? Conhecê-las possibilitaria contribuir com a formação inicial de professores? Elas apontam desafios e dilemas para essa formação? Descortinam necessidades? Deveriam, assim como a ciência ou a filosofia, ser consideradas fontes ricas de saber válido? Essas perguntas dialogam muito bem com o capítulo que destinamos à análise e compreensão das crenças (os resultados da pesquisa). Mesmo que de modo implícito, “maquiado”, elas estão, em uma categoria ou outra, nos ajudando a relacionar as crenças com as teorias já expressas e com o que foi possível inferir quanto à formação inicial de professores. Desse modo, mesmo sem termos retomado cada uma delas conforme aqui aparecem descritas, elas se mostram nas tessituras feitas, nos caminhos trilhados, nas compreensões possíveis.

No capítulo que segue, então, trazemos as concepções de *bom* professor no ideário pedagógico brasileiro. É uma tentativa de situar o leitor quanto a esse profissional que foi se modificando e se moldando conforme as necessidades de seu tempo. Também é o alcance do objetivo específico em que pontuamos como uma de nossas “tarefas”: Descrever as concepções predominantes sobre o *bom* professor no pensamento pedagógico brasileiro.

### 3 AS CONCEPÇÕES SOBRE O *BOM* PROFESSOR NO PENSAMENTO PEDAGÓGICO BRASILEIRO

A gente quer ter voz ativa  
 No nosso destino mandar  
 Mas eis que chega a roda-viva  
 E carrega o destino pra lá (...)  
 A gente vai contra a corrente  
 Até não poder resistir  
 Na volta do barco é que sente  
 O quanto deixou de cumprir  
 Faz tempo que a gente cultiva  
 A mais linda roseira que há  
 Mas eis que chega a roda-viva  
 E carrega a roseira pra lá  
*Chico Buarque*

A Educação e seus processos, nos primórdios da civilização, aparece descrita por muitos estudiosos (BRANDÃO, 1981; PILETTI e PILETTI, 2014; MANACORDA, 2010; FERNÁNDEZ ENGUITA, 2004), como realizada de modo assistemático, livre e espontâneo. Ocorria no seio das famílias. As crianças aprendiam realizando o ofício, na maioria das vezes, o mesmo que seus pais realizavam. Era uma educação prática, plenamente concreta. Além disso, era também com a vivência cotidiana que aprendiam os hábitos, os valores, que internalizavam crenças e solidificavam princípios de solidariedade, cooperação, lealdade, por intermédio do convívio com os familiares.

Longas datas se passaram até que fosse realizada e compreendida de modo sistemático e intencional. Aqui, nos referimos, então, à Educação escolar, tendo em vista que essas são suas mais fundamentais características. Ferraro (2009) destaca que a escola é fruto da Baixa Idade Média desde os anos mil. Saviani (2008) salienta que, inicialmente, era destinada para aqueles portadores de posses e que faziam parte das classes sociais mais favorecidas, sendo um local para o ócio. Aranha (2006, p. 126), também, dá sua contribuição, ao situar o seguinte: “O aparecimento dos colégios, do século XVI até o XVIII, foi um fenômeno correlato ao surgimento da nova imagem da infância e da família.”. Já Coimbra (1989) esclarece que, desde

o século XVII, a escola aparece como a instituição, “nos moldes em que a conhecemos atualmente” e que o seu fortalecimento está ligado “visceralmente” ao capitalismo. Esta instituição surgiu para que as pessoas pudessem, ao menos, aprender a ler, escrever e contar, (COIMBRA, 1989), podendo, assim, habilitarem-se para trabalhar nas indústrias. Com Fernández Enguita (1989), compreendemos que, na era das revoluções industriais, a escola se assemelhava ao modo de produção fabril, caracterizando-se pelo rigor, ordem e disciplina. Assim, inicialmente, não se configurou como um local para o ensino de conteúdos e para a aprendizagem como se tem em nossos dias.

No Brasil, a Educação, com determinação intencional, teve início histórico ligado à chegada dos portugueses, ao que ainda era colônia. Antes de suas intervenções, o modo como a transmissão de saberes se dava era plenamente diverso do que eles estavam trazendo consigo. Tínhamos, inicialmente, momentos educativos plenamente ligados à necessidade de sobrevivência, e que era aprendida com o cotidiano e a prática. A pesca, a caça, as atividades domésticas, o cuidado e trato com os filhos, entre outras ações, compunham “os conteúdos” que deveriam ser aprendidos.

Quanto aos portugueses, quando aqui chegaram, trouxeram consigo seus modelos educacionais, práticas e concepções. Em 1549, período pertencente ao Primeiro Reinado, aportaram em nosso solo, quatro padres e dois irmãos, grupo chefiado por Manoel da Nóbrega, e que foram trazidos para cá pelo primeiro governador geral do Brasil Tomé de Sousa (SAVIANI, 2013, p. 25). Esses novos habitantes trazidos para o Brasil são os chamados Jesuítas<sup>29</sup> e compunham a Companhia de Jesus, instituída pela Igreja Católica em 1540. Vieram em obediência à ordem do rei de Portugal, ao julgar necessário que os povos que ocupavam nossas terras fossem convertidos à fé católica, para, assim, tornarem-se “humanos”.

Em virtude da predominância que exerceram, os portugueses também tornaram hegemônicos seus modos e ideologias de conceber a educação. De tal sorte, estabeleceram como modelo pedagógico a concepção tradicional de Educação. Esta, sabemos, só veio a ser contestada de maneira mais incisiva séculos depois. Cada concepção pedagógica, expressa tanto as atitudes quanto seu entendimento de mundo, homem, sociedade, política, educação, ensino, aprendizagem entre outros aspectos. Além do mais, direta ou indiretamente, estabelecem parâmetros e diretrizes de como acreditam que o professor deve agir para que se dê o bom ensino. Umhas tendências postulam modos, normas, receitas. Outras apontam o caminho, clarificam as ideias. Sendo o agente realizador de um bom trabalho, seria então *bom* professor?

---

<sup>29</sup> De acordo com Aranha (2006) a denominação Jesuítas, advém da Companhia de Jesus, fundada por Inácio de Loyola (1491-1556). Assim, todos que se tornavam seguidores da Companhia, recebiam essa denominação.

Nesse sentido, neste segmento, trazemos as concepções acerca do *bom* professor que permearam o pensamento pedagógico brasileiro, desde a chegada dos portugueses até os dias atuais. No segundo momento, com o intuito de nos aproximarmos das problemáticas em causa no contexto da educação escolar de nossos dias, e que são indissociáveis da figura do professor, levantaremos discussões acerca da crise que a escola vivencia nos últimos tempos, para entender os seus motivos (SOUSA JUNIOR, 2014; CANÁRIO, 2008; TEDESCO, 2008; OLIVEIRA, 1993). Estariam, eles, denunciando a falta de *bons* professores? Ou, mais ainda, explicitando insuficiências, carências na formação de professores? Que crenças há no pensamento pedagógico brasileiro?

### **3.1. Do tradicionalismo às teorias críticas da educação: as imagens sobre os *bons* professores**

As teorias da Educação, mostradas por intermédio da história da Educação brasileira, podem ser compreendidas tendo como base os modos pedagógicos de se conceber e pensar a escola, os sujeitos, o ensino, a aprendizagem, entre outros elementos que compõem o panorama educacional. Saviani (1988) dedica-se a falar sobre o tema, e, em sua classificação, faz um agrupamento, definindo-as em teorias não-críticas, crítico-reprodutivistas e, por fim, fala de uma teoria crítica para a Educação, defendendo-a como necessária para o nosso tempo. Libâneo (1996), por sua vez, categorizou as tendências em dois grupos: Liberais e Progressistas. As liberais são a tradicional, a renovada progressista, a renovada não-diretiva e a tecnicista. Já as tendências libertadora, libertária e crítico-social dos conteúdos compõem o grupo progressista, segundo sua formulação.

Neste capítulo, exporemos as tendências pedagógicas utilizando a divisão feita por Libâneo (1996) e explicitando a visão acerca do *bom* professor, estabelecida ao longo do tempo, para cada um desses modos de se conceber a Educação. Ressaltamos que, apenas para tratar sobre a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos é que iremos nos valer, também, da proposta de Saviani (2008, 2013) acerca da Pedagogia Histórico-Crítica<sup>30</sup>.

---

<sup>30</sup> Consideramos coerente agregar a esta exposição e discussão o que traz Saviani (2008; 2013) sobre a PHC, pelo fato de que, esse autor é por nós recorrido em diversos momentos deste trabalho e de nossa prática docente, como referencial teórico, como fonte de estudo importante para o desenvolvimento da práxis. Nesse sentido, ter optado por acrescer, nesta seção do texto, a sua visão, sua proposta de concepção pedagógica para os nossos dias, é uma maneira de explicitarmos as bases teóricas do que fundamenta nossa prática; além do que entendemos que se configura como a concepção que mais rompe com os modos hegemônicos. Justifica-se, ainda, pelo fato de, no capítulo referente às análises dos dados (6), nos valermos bastante de pressupostos teóricos que fazem menção da PHC. O mesmo também poderá ser percebido no capítulo referente à Metodologia da Pesquisa.

A pedagogia liberal tem sua utilidade para dar sustentação “(...) a ideia de que a escola tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais (...)” (LIBÂNEO, 1996, p 21). Segundo esse autor, essa tendência existe na realidade da educação brasileira nos últimos cinquenta anos e, se comparada ao sistema cardiovascular do corpo humano, seria, então, a veia central que daria existência e vitalidade a quatro importantes ramificações: pedagogia liberal tradicional, renovada progressista, renovada não diretiva e tecnicista. É interessante expressar que, ao destacarmos a predominância de cada uma delas, em determinado período da história da Educação brasileira, não há a exclusão da que a sucedeu. Até hoje, se dão, em maior ou menor medida, em nossas escolas. Estão nos discursos e teorias que se reformulam e recebem novas “roupagens”. Relacionam-se e, por vezes, se comunicam.

Para a Pedagogia Tradicional Liberal, o ensino escolar compromete-se com a transmissão dos conteúdos, sem, no entanto, se importar com os problemas sociais e com as experiências dos alunos. Cabe a esses sujeitos se esforçarem para alcançar o que quiserem. Tem por método de ensino a exposição dos conteúdos. O professor relaciona-se com o aluno de modo autoritário, aquele sendo apenas receptor do conhecimento. A avaliação ocorre, principalmente, como provas e testes. Foi a concepção predominante do período jesuítico à Primeira República.

Este modo de conceber a Educação, o ensino, se mostra perfeitamente calcado na transmissão e na homogeneidade. Também o percebemos nitidamente nos métodos instituídos para o repasse dos conteúdos. Tomemos como exemplo a fase de atuação dos jesuítas marcada pela consolidação do *Ratio Studiorum*<sup>31</sup>, cronologicamente tendo se dado no período de 1599 a 1759, destacando como objetivo central “uniformizar a organização e o funcionamento dos colégios.” (SAVIANI, 2013, p. 50). A maneira de se conceber o ensino e os processos que deveriam acontecer tinha por “alicerce” o *Modus Parisiensis*, que substituiu o *Modus Italicus*. Este último caracteriza-se por “(...), não seguir um programa estruturado e nem vincular a assistência dos discípulos à determinada disciplina. Esses podiam passar de uma a outra disciplina sem necessidade de preencher qualquer tipo de pré-requisito.” (SAVIANI, 2013, p. 50). Já o *Modus Parisiensis*, considerado a gênese da escola moderna, caracteriza-se por postular como aspectos básicos “(...), a distribuição dos alunos em classes, realização, pelos alunos, de exercícios escolares e mecanismos de incentivo ao trabalho escolar.” (SAVIANI, 2013, p. 52).

---

<sup>31</sup> Foi a base da formulação da pedagogia tradicional, constituindo o que pode ser chamado de ideário pedagógico dessa tendência.

Outro modo também bastante expressivo na história da Pedagogia Tradicional diz respeito ao Método Mútuo ou lancasteriano, bastante característico das “Escolas de Primeiras Letras”. Esse método fazia uso de severas punições morais e físicas com os alunos, caso não cumprissem as regras estabelecidas. Destacamos, ainda, o fato de que não era a qualidade que o “exaltava”, mas sim o aspecto quantitativo. Tal método possibilitava que muitos alunos fossem alcançados ao mesmo tempo, necessitando de baixo custo para sua aplicação. Acrescemos, também, a noção de que esse método

[...] supunha regras predeterminadas, rigorosa disciplina e a distribuição hierarquizada dos alunos sentados em bancos dispostos no salão único e bem amplo. De uma das extremidades do salão, o mestre, sentando numa cadeira alta, supervisionava toda a escola, em especial os monitores. Avaliando continuamente o aproveitamento e o comportamento dos alunos, esse método erigia a competição em princípio ativo do funcionamento da escola. (SAVIANI, 2013, p. 128).

Assim, os métodos apontados foram descritos para demonstrar o que constitui a base do tradicionalismo na história da Educação brasileira. E mais: para clarificar o fato que no período em que vigorou fortemente a concepção tradicional, a Educação foi marcada pelo tratamento “igual para desiguais” (SAVIANI, 2013). Hoje, esse tratamento “igual para desiguais” está relacionado às tentativas, sem sucesso, de homogeneização da turma, o que também apareceu nas demais “ramificações” da tendência liberal.

Não foi apenas, entretanto, no período jesuítico que essa tendência se fez predominante. Na fase correspondente ao Brasil-Império e à Primeira República, ocorreram várias reformas educacionais e, mesmo que de modo mais suave, lá estava a raiz tradicional: mostrava-se na instrução, no repasse de informações, no ensino sem vínculo algum com questões e problemas sociais.

Em tal circunstância, qual seria, pois, a concepção de *bom* professor para o tradicionalismo? Segundo Gauthier (2013), o *bom* professor para essa concepção pedagógica era aquele que cumpria sua missão de transmissor, impondo-se como “verdadeira imagem de autoridade”. (P. 388). Este autor também utiliza o vocábulo “obrigar”. Ele fala que outrora, ante o caráter hegemônico do tradicionalismo, o professor podia “obrigar a criança” a aprender.

Cortesão (2011) diz que o *bom* professor, numa perspectiva tradicional, monocultural, é aquele que é competente, “sabe”, domina os conteúdos curricularmente postos para ele ensinar. Explica os conteúdos com clareza e utiliza uma linguagem erudita, “jargões próprios

da disciplina que leciona”. Ele é um bom “tradutor”. Cortesão (2011) acrescenta que este *bom professor*

[...] acredita ser importante contribuir para o funcionamento harmonioso do sistema, esperando que o trabalho aí realizado se articule de forma positiva com uma sociedade (de que não se questionam regras), terá sido formado de acordo com processos cujas finalidades se orientam no âmbito de um quadro teórico bem definido. Ele caracteriza-se pela preocupação de uma busca de neutralidade no ato educativo, pela ideia de que se conseguirá proporcionar igualdade de oportunidades aos alunos (que são vistos como iguais em diferentes aspectos) proporcionando-lhes o acesso ao sistema educativo e oferecendo um ensino idêntico a todos. (P. 46).

Podemos, então, atestar que, uma concepção tradicional de Educação, com suporte no que expusemos, não faz referência aos problemas sociais, às desigualdades, injustiças. Tampouco se fala em problemas de aprendizagem, nas particularidades e contextos sociais, econômicos e políticos dos alunos, entre outros elementos que aparecerão numa perspectiva crítica e transformadora.

Por volta dos anos de 1930, destacam-se mudanças nas concepções relativas à educação, ao homem, à sociedade, que nos rendem importantíssimas transformações no campo educacional e na maneira de os conceber. Essas, estando influenciadas pelas alterações que vinham ocorrendo no contexto econômico e industrial no Brasil (FREITAG, 1986). Reportamo-nos agora, à tendência Renovada Progressivista. Nesta nova situação, a escola tem por finalidade se aproximar ao máximo possível das experiências de vida. É aqui que aparece a ideia de “aprender a aprender” ou “aprender fazendo”. Assim, dá-se muito mais importância à “aquisição do saber do que ao saber propriamente dito. ” (LIBÂNEO, 1996, p. 25). Nesse contexto, o papel do professor recebe outro significado: de transmissor do conhecimento, ele passa para “auxiliador do aluno” e é necessário que professor e aluno vivam em harmonia. A avaliação ocorre durante todo o processo educativo, não sendo compreendida como meio de punição. Os teóricos que se destacam nessa tendência são John Dewey, Maria Montessori, Jean-Ovide Decroly, dentre outros.

No Brasil, os ideários da Escola Nova se deram muito fortemente. Ghiraldelli (2009), no livro *História da Educação Brasileira*, ao discorrer sobre o período da Escola Nova, salientando as principais teses contidas no documento “O manifesto dos pioneiros da Educação Nova”, informa-nos de que, por intermédio do referido documento - este tendo sido redigido por Fernando de Azevedo - os pioneiros do escolanovismo no Brasil defendiam uma educação transposta aos limites das classes sociais. Além disso, esta tendência pedagógica defendia como



um de seus ideais educacionais a solidariedade, o serviço social e a cooperação. Saviani (2013) acredita que por via dos ideais retrocitados, a Escola Nova busca “harmonizar os interesses individuais com os coletivos”. (P. 245).

O principal representante dessa tendência no Brasil foi Anísio Teixeira. Fortemente influenciado pelas ideias de John Dewey – este, inspirado pelos escritos de Jean-Jacques Rousseau e sua educação de teor romântico, tendo estudado com ele nos Estados Unidos da América. É interessante frisar que a Escola Nova tinha como principal alvo a rede pública de ensino (SAVIANI, 2013) e foi no período em que exerceu predominância no campo educacional que o escolanovismo deu força e destaque para a luta em defesa das escolas públicas. A fase de predominância dessa tendência se deu de 1947 a 1961. É bem certo que, desde os anos de 1930, as ideias relativas a essa tendência ocorreram, no entanto, também deve-se salientar que o catolicismo ainda era bastante influente.

Dentre as ideias da Escola Nova, podemos dar destaque à luta pela laicização do ensino, o que a fez travar embates com a Igreja Católica. E mais: para os propagadores e defensores do escolanovismo, a Educação é dever do Estado e constitui-se como o mais importante deles. Esta compreensão servia de sustentáculo para a crença de que, por meio da Educação, poderia ocorrer uma “reforma social”. Deste modo, o futuro do País estaria comprometido se não dedicasse devida atenção ao campo educacional. Ademais, propunha que o foco da Educação deveria migrar do interesse das classes para o proveito das pessoas (GHIRALDELLI, 2009, p. 43), este sendo um aspecto que em muito já a distingue da tendência tradicional. Saviani (2013) considera, contudo, que o aspecto que mais a diferencia do Tradicionalismo é o fato de estar voltada para o fator psicobiológico do interesse do aluno. Ghiraldelli (2009) também conceitua essa diferença explicitando que

[...] a ‘escola tradicional’ é mostrada como voltada para programas construídos com a lógica formal dos adultos, enquanto as atividades da criança numa ‘escola nova’ são mostradas como sendo norteadas por programações que respeitam seu desenvolvimento psicológico e, portanto, seus interesses e aptidões. (P. 46).

Oliveira e Mendes (2007), similarmente, tecem contribuições a fim de tornar evidentes tais diferenças entre esta concepção e a Tradicional. Versam o seguinte: “A Escola Nova, em relação à Escola Tradicional, deslocou o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento, do aspecto lógico para o psicológico, do esforço para o interesse, da disciplina para a espontaneidade, do diretivismo para o não-diretividade.” (P. 331).

Nesse sentido, o *bom* professor, nos parâmetros da Escola Nova, é o “facilitador de aprendizagens”, aquele que cria “contextos favoráveis ao desenvolvimento” e, estimula os “alunos a descobrir, recriar, imaginar”. (CORTESÃO, 2011). É, igualmente, aquele que leva o aluno a “aprender a aprender”. Assume-se como um orientador, estimulador das aprendizagens dos alunos (OLIVEIRA e MENDES, 2007, p. 331).

Destarte, a predominância que vinha exercendo a Escola Nova, estava aproximando-se do seu fim. Saviani (2013) destaca que a guerra fria e o desenvolvimento tecnológico que o País vinha enfrentando foram fatores que exerceram intensiva influência para a “crise da pedagogia nova”. Também houve a representação exercida pelos teóricos que identificaram a escola como reprodutora das relações sociais e propagadora das desigualdades, mas que não propuseram “novos caminhos”. Essa vertente é representada por Baudelot e Establet (1971), Althusser (1980) e Bourdieu e Passeron (1975). Conheçamos suas especificidades a seguir.

Com a tendência Liberal Renovada Não Diretiva, temos um modo de conceber a Educação com várias divergências em relação aos modos anteriores. Nesta, a escola deve dar enfoque aos problemas psicológicos, ficando os pedagógicos e sociais em segundo plano. Desse modo, os conteúdos tornam-se aprendizagens secundárias e o que ganha “voz e vez” são as experiências significativas dos alunos. O professor é visto como o facilitador das aprendizagens e pouco pode intervir. A avaliação ocorre configurada como auto avaliação.

De acordo com Ghiraldelli (2009), mais do que Carl Rogers, quem mais fundamentou essa tendência foi A. S. Neill. Esse teórico, que difundiu as ideias da pedagogia não diretiva, concebia como mais importante a “busca da cura”. Que cura? A cura da infelicidade. As crianças precisavam ser felizes, por isso os conteúdos e matérias escolares se tornavam menos importantes. Também, essa tendência se expressava contra todos os métodos e regras da educação governamental, na busca de estabelecer uma educação não-autoritária, não conservadora.

As relações interpessoais auferem destaque aqui. E essas relações, quando bem estabelecidas, ancoradas nos pressupostos freudianos é que possibilitarão a felicidade. No modelo educacional de Neill, os processos não se davam livremente, tampouco havia ausência de regras e atividades. O não diretivismo sucedia pelo fato de que não havia regras que se davam de modo autoritário, estabelecidas por superiores. Ao contrário, eram os alunos, em reuniões e assembleias, que tomavam as decisões. De acordo com Ghiraldelli (2009),

O não-diretívismo não era uma “pedagogia do não fazer nada”. Era uma pedagogia do *fazer tudo*, coletivamente, mas em função da liberdade, não em

favor da clausura, não no sentido de alimentar as ditaduras e a homogeneidade coletivista. Era uma prática livre para se viver em sociedades livres, viver coletivamente sem deixar de desenvolver sua individualidade. (P. 135).

Nesse caso, ser *bom* professor para esta concepção parece-nos bastante desafiador, porquanto ela dá enfoque ao caráter psicológico da criança. O professor, com a formação que recebia, não estando voltada para essa vertente, mas necessitando se adequar à essa demanda ou desejando isso, por acreditar que era o melhor modo, o mais satisfatório, precisaria fazer um esforço de buscar aprendizagens no campo psicológico. Isto porque, como exprime Saviani (1985), costumeiramente, o professor vinha sendo formado em uma perspectiva, mas quando depara a sala de aula, por necessidade ou opção, precisa passar por uma (re)formação ou formação pura e simplesmente *na e com* a prática.

Se comparada às demais, a tendência Liberal Renovada Não Diretiva não exerceu tanta predominância, principalmente se fizermos referência a esses dois últimos pendores descritos. Ainda hoje, no entanto, mesmo que em menor escala, existem espaços educacionais que fazendo uso de suas concepções, norteiam o trabalho docente, em consequência, os processos de ensino e aprendizagem dos alunos.

É bem certo que a predominância das tendências pedagógicas não se dá de modo contingencial. São processos; novos tempos e necessidades que requerem novas modalidades de se conceber a Educação. As mudanças econômicas, políticas e tecnológicas que vinham acontecendo no País, afetavam o campo educacional. Sendo possuidor de um modelo econômico assentado sobre o modo de produção capitalista, o Brasil, na medida que recebia empresas internacionais e era influenciado pelo modo organizacional que estas dispunham, transpôs esse modelo para as escolas. Esse período, em que as escolas mais se assemelhavam a fabricas, teve seu início em meados dos anos de 1960. A tendência que exerceu predominância foi a Liberal Tecnicista, estando baseada em técnicas específicas para o processo educativo. Com esta tendência, temos que

[...] o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando professor e aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. (SAVIANI, 1988, p. 24).

No Brasil, Valnir Chagar é um dos importantes representantes dessa tendência. Mesmo não se declarando adepto dessa linha, de acordo com Saviani (2013), suas concepções acerca

do ensino, seus pressupostos e as reformas do ensino que encabeçou, o direcionam claramente para o tecnicismo.

As palavras de ordem nessa concepção de ensino são: eficiência, eficácia, produtividade, racionalização, operacionalização e a perfeita utilização dos recursos. Além disso, “a pedagogia tecnicista advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional”. (SAVIANI, 2013, p. 381). E mais: “Tratava-se de tornar a escola ‘eficiente e produtiva’, ou seja, de torná-la operacional com vistas à preparação para o trabalho, para o desenvolvimento da economia do país, para a segurança nacional.” (TANURI, 2000, p. 79). Cabe ainda destacar ter sido nesse período que tiveram destaque o telensino e o ensino programado e que houve a adesão do técnico da Educação para as mais variadas funções e atividades.

Na Educação tecnicista, não é o professor ou o aluno a ocuparem lugar privilegiado no processo educativo, mas sim os meios que serão utilizados para a efetivação do ensino. E, diferente da Pedagogia da Escola Nova, que se assenta sobre o lema “Aprender a aprender”, no tecnicismo valoriza-se o “Aprender a fazer”. É, ainda, com Saviani (2013), que compreendemos, no tecnicismo, a base teórica expressa na psicologia behaviorista e “(...) na engenharia comportamental, ergonomia, informática, cibernética, que têm em comum a inspiração filosófica neopositivista e o método funcionalista.” (SAVIANI, 2013, p. 383).

Assim, no contexto tecnicista, segundo Libâneo (1996), “À educação escolar compete organizar o processo de aquisição de habilidades, atitudes e conhecimentos específicos, úteis e necessários para que os indivíduos se integrem na máquina do sistema social global.” (P. 28).

O *bom* professor, nesse ideário pedagógico, é muito mais o especialista habilitado, neutro e imparcial (OLIVEIRA e MENDES, 2007, p. 332). E mais: é “tecnicamente competente, executor de programas concebidos e avaliados por especialistas e comprometido com o programa político-econômico do país”. (MONTEIRO E MARTINS, 2009, p. 1695). Com esse entendimento, postulava-se a ideia de que o *bom* professor, para a vertente tecnicista, “deveria ter, por exemplo, organização, autoridade, dedicação, como qualidades pessoais.” (SCHWARTZ e BITTENCOURT, 2012, p. 7)

Saviani (2013) acresce a noção de que os *bons* professores no ideário tecnicista são aqueles que assumem seu papel, mas, em segundo plano, “relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais.” (P. 382) Assim, automatiza-se o trabalho docente, não só comparando-o ao serviço fabril, mas buscando, de fato, torná-lo semelhante.

Há, todavia, as concepções pedagógicas do lado aposto a todas essas já descritas. São as que dizem respeito à Tendência Progressista. Denominam-se: tendência progressista libertadora, progressista libertária e crítico-social dos conteúdos, segundo Libâneo (1996).

A tendência Progressista Libertadora é compreendida como crítica, por buscar a transformação social com apoio na ação conjunta entre professores e alunos, estabelecendo relação horizontal entre ambos. Os conteúdos de ensino são chamados “temas geradores” e surgem da realidade, das vivências dos alunos. Um dos princípios mais valorizados é o diálogo, por isso, adotam como método grupos para discussão. Aqui, a avaliação recebe um significado de algo que é benéfico para o aluno, e não punitivo. É importante salientar que esta ideia de Educação foi pensada para se dar, principalmente, fora dos muros das escolas e esteve ligada às Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), à Educação de adultos e a Educação popular (GHIRALDELLI, 2009).

Um de seus maiores e mais conhecidos precursores é o educador Paulo Freire. Pernambucano e formado em Direito, não chegou a exercer a profissão. Seus caminhos estiveram sempre ligados à Educação. Os textos e livros que escreveu lhe renderam notoriedade nacional e internacional. Ficou conhecido pelo novo método que instituiu sobre alfabetização<sup>32</sup> acerca da caracterização da Educação tradicional como uma “educação bancária”. Por acreditar que a educação que se fazia necessária precisaria ser crítica e conscientizadora, Paulo Freire é considerado como um teórico “progressista e de esquerda” por suas ideias e teorias e por entender que a Educação servia como um poderosíssimo instrumento que possibilitaria à Educação popular promover a transição de uma consciência ingênua para uma consciência crítica (SAVIANI, 2013).

Acerca dessa tendência, também podemos destacar o fato de que as ideias de Paulo Freire estabeleceram ligação com as do educador francês Celestin Freinet. Ambos situavam-se contra o tradicionalismo e lutavam por uma educação mais próxima da realidade na qual os educandos estavam inseridos.

Falar sobre o *bom* professor para essa tendência é nos reportar aos escritos e pressupostos de Paulo Freire, no sentido de trazer o que ele exprime como necessário para a prática docente que promove a emancipação, a transformação social e a superação das injustiças sociais. Segundo ele, são saberes e comportamentos inerentes à prática do *bom* professor, por exemplo: constante estudo e pesquisa, respeito ao que os alunos (educandos) trazem como aprendizado de contextos que também fazem parte do seu cotidiano, portar-se com ética e

---

<sup>32</sup> Para conhecer o método que Paulo Freire instituiu sobre a alfabetização, ver o livro *Educação como prática de liberdade*.

criticidade, rejeitar qualquer discriminação, refletir criticamente sobre a prática, ser humilde, tolerante, e lutar em defesa dos direitos dos educadores, ser curioso, alegre e esperançoso, acreditar que a mudança é possível, saber educar e querer bem aos educandos (FREIRE, 2016).

Acrescentamos, ainda, que o *bom* educador para Freire (2015; 2016) é aquele que se percebe inacabado, pois é na percepção da inconclusão do ser que se “funda a educação como processo permanente” (p. 57), e, de igual modo, que compreende ser agente político pois, “Não existe, por conseguinte, uma prática docente que seja apolítica.” (OLIVEIRA E MENDES, 2007, p. 328).

Temos, também, a tendência que diz respeito à Pedagogia Libertária. Com ela, o que se espera é que “(...) a escola exerça uma transformação na personalidade dos alunos num sentido libertário e auto gestorário.” (LIBÂNEO, 1996, p. 36). Para tanto, mais do que os conteúdos, é necessário que os alunos aprendam criticamente sobre suas vivências. Na relação “professor/aluno”, o primeiro não se sobrepõe aos demais; é, na verdade, igual aos seus alunos. Isso, entretanto, não exclui o fato de que este profissional deve possuir preparo e conhecimento aprofundado. A avaliação não é compreendida como necessária para essa tendência.

A Pedagogia Libertária está vinculada ao anarquismo, e teve sua disseminação no final do século XIX e início do XX. O foco de sua ação eram os trabalhadores operários, engajando-se na luta contra a exploração do operariado e opondo-se às modalidades hegemônicas de dominação.

Podemos destacar como características básicas da Pedagogia Libertária a defesa de uma educação antiautoritária e não repressiva; a não submissão da Educação à Igreja e ao Estado; a não distinção entre sexos e classes sociais, razão por que propunham a coeducação de classes, visando à extinção do modo de Educação dual; acreditavam que a única maneira de democracia efetiva só poderia se dar através da autogestão e, almejaram a revolução social mediante a Educação. De acordo com Silva (2005), “Esta pedagogia exige a união indissolúvel entre trabalho e pesquisa, entre a teoria e a prática” e ressalta a necessidade de se estabelecer uma formação integral, que não mais valide a divisão entre trabalho manual e labor intelectual, que fomente a solidariedade, a liberdade e a autonomia.

No Brasil, Mauricio Tragtenberg<sup>33</sup>, importantíssimo sociólogo e professor universitário, foi o responsável pela reanimação das discussões e estudos em relação à Pedagogia Libertária

---

<sup>33</sup> Mauricio Tragtenberg foi um reconhecido sociólogo brasileiro. Autor de livros como: *Administração, poder e ideologia; Burocracia e ideologia; Revolução Russa* entre outros. Também trabalhou na produção de artigos para revistas e jornais. A notoriedade de suas ideias aparece relacionado à Autogestão e ao fim da burocracia. Tragtenberg foi leitor voraz de Rosa Luxemburgo, Karl Marx, Max Weber, entre outros.

e por introduzi-la novamente no seio das universidades (GHIRALDELLI, 2009). Em nosso País, as experiências em relação à Pedagogia Libertária tiveram como inspiração a Escola Moderna de Barcelona, que teve ali como principal difusor Ferrer y Guardia (KASSICK, 2008). Essa tendência travou sérios embates com a Igreja Católica, uma vez que se mostravam totalmente contrários a Educação nos modelos vigentes – o tradicionalismo fortemente influenciado pelo catolicismo. Vale ainda fazer menção ao fato de que,

As escolas libertárias não se atinham apenas ao ensino regular para as crianças, ofereciam também, para os adultos, ensino profissional e ainda, através dos Centros de Cultura Social, realizavam palestras e conferências à noite ou aos domingos - as chamadas Sessões de Propaganda Científica. (KASSICK, 2008, p. 138).

Assim, podemos inferir que o *bom* professor para essa tendência pedagógica se constitui com um diferencial bastante expressivo: realiza um acompanhamento educacional para todas as etapas do desenvolvimento humano, certamente, com enfoques diversos, mas que convergiam para um objetivo comum: a revolução social. Isto porque, este profissional, mais do que exercer sua função no sentido de promover tal revolução, também era agente ativo nesse processo.

Por fim, chegamos à Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos ou Histórico-Crítica<sup>34</sup>. Nesse pendor, temos um retorno à ênfase nos conteúdos, pois os teóricos que a conceberam acreditam que, mediante apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos em suas configurações mais elaboradas, os sujeitos poderão colocar-se contra o modo de produção vigente, situando-se no mundo, conscientemente. Entendem, também, que a Educação escolar deve se preocupar com a socialização dos conhecimentos científicos e o professor é o responsável pela transmissão dos conteúdos.

Dermeval Saviani se dedica a discorrer sobre a Pedagogia Histórico-Crítica, situando-a como uma teoria não reprodutivista, contra-hegemônica (GADOTTI, 1992). Ele parte da

---

<sup>34</sup> Dermeval Saviani, no livro *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*, expõe de modo distinto a Pedagogia Crítico Social dos Conteúdos, da Pedagogia Histórico-Crítica. É bem certo que, para muitos estudiosos, elas se assemelham e, por vezes, se fundem, pelo fato de compreenderem o homem como ser histórico e crítico e pela importância que concedem aos conteúdos. No texto em questão, damos preferência à compreensão de Saviani, por isso incluímos a Pedagogia Histórico-Crítica.

Consideramos importante, assim, destacar aqui o que o autor pontua ser a Pedagogia Crítico Social dos Conteúdos, denominada por José Carlos Libâneo. Saviani (2013) diz que Libâneo, apesar de recorrer a autores marxistas para desenvolver a Pedagogia Crítico Social dos Conteúdos, não se aprofunda nessas questões que lhe servem de fundamentação teórica. E, ainda, diferencia tal pedagogia ao colocar o seguinte: “Eis, pois, os pressupostos da aprendizagem sobre os quais se assenta essa proposta pedagógica: a aprendizagem do conhecimento supõe uma estrutura cognitiva já existente na qual se possa apoiar; caso esse requisito não esteja dado, cabe ao professor provê-lo.” (SAVIANI, 2013, p. 420).

compreensão de que, professor e aluno estão inseridos na prática social, contudo, ocupam posições distintas. E, segundo ele, essas posições distintas é que possibilitam a compreensão e a proposição de soluções para os problemas da prática social. Salieta ainda que “[...] a concepção pressuposta nesta visão de pedagogia histórico-crítica é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana.” (SAVIANI, 2008, p. 88)

Tanto esse autor, como aqueles que dão seguimento aos seus estudos, pensam que, por meio da Pedagogia Histórico-Crítica, muito se pode contribuir para um modo de se pensar e executar a Educação que ponha fim às disparidades de classes. Saviani (2008) faz questão de dizer da importância de se ter acesso aos conteúdos clássicos, ou seja, a tudo o que é imprescindível para o entendimento dos processos históricos nos quais estamos inseridos. Ainda tratando sobre esta pedagogia, considera que

Essa formulação envolve a necessidade de se compreender a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por consequência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua perpetuação. Esse é o sentido básico da pedagogia histórico-crítica. (p. 93)  
Com efeito, a pedagogia crítica implica a clareza dos determinantes sociais da educação, a compreensão do grau em que as contradições da sociedade marcam a educação e, conseqüentemente, como o educador deve posicionar-se diante dessas contradições e desenredar a educação das visões ambíguas, para perceber claramente qual é a direção que cabe imprimir à questão educacional. Aí está o sentido fundamental do que chamamos de pedagogia histórico-crítica. (P. 100).

Falar sobre o *bom* professor com arrimo nessas formulações é bastante complexo, tendo em vista que é algo relativamente novo nos cursos de formação de professores. Estes espaços podem, e acreditamos que isso ocorra, estar assentados em modos de se conceber uma formação docente que fomenta a criticidade e a busca da emancipação, por exemplo. Ainda notamos, contudo, que há certa necessidade de que essa criticidade e busca por transformação e superação do modo hegemônico vigente, em demasiado grau tradicional em muitos aspectos, tenha aplicabilidade.

Então, pensar o *bom* professor para a PHC é retomar várias daquelas atitudes e ações que outrora expomos ao nos referirmos à Pedagogia Libertadora de Paulo Freire e acrescentarmos a ideia de que há intensa defesa de que o *bom* professor é um intelectual (ideia fortemente gramsciana), crítico, questionador, ser pensante e realizador de um trabalho não alienado (DUARTE, 2014). Gadotti (1992), por sua vez, dá ênfase à noção de que:



[...] a tarefa do educador, nessa sociedade, é a de criar condições objetivas que favoreçam o aparecimento de um novo tipo de pessoa: solidária, organizada, capaz de superar o individualismo, valor máximo da educação capitalista. No contexto da dominação política e da exploração econômica, o papel do educador revolucionário é um papel contra-hegemônico. (P. 44).

Desse modo, fica explícita a ideia de que o *bom* professor, numa perspectiva crítica, como é o caso da PHC ou da Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, compreende que a sua função perpassa a “simples” transmissão de matérias, mesmo que Saviani (2008) conceda lugar privilegiado a isso. Ele se percebe e se expressa, também, como agente político, comprometido com as transformações sociais necessárias para a superação das injustiças sociais e para a instauração de outros “mundos”.

Isto posto, mediante a explanação da ideia de *bom* professor no ideário pedagógico brasileiro, pudemos perceber que tais profissionais foram se adequando às mudanças que lhes eram propostas. Certamente, esses *bons* professores ainda integram e dão “vida” a essas concepções, umas em maior grau, outras em menor.

Ante essas distintas possibilidades de ação e saberes, o campo educacional brasileiro vai se constituindo permeado por muitos modos e concepções, atitudes e entendimentos. Os professores, seja por acreditarem em tal ideologia, ou por necessitarem se adequar a ela, postam-se diante do trabalho que realizam e contribuem, certos disso ou não, para a perpetuação de um modo ou para o rompimento deste.

Com o que trouxemos aqui, foi possível não só compreender as imagens e papéis do *bom* professor para cada tendência pedagógica, bem como refletir sobre os processos aos quais a Educação Escolar esteve atrelada e as correspondentes visões de sociedade e mundo que possuem. Assim, cada modo de se conceber a Educação faz referência a uma visão de mundo, homem, sociedade, escola, Educação, ensino, aprendizagem, avaliação, entre outros aspectos e processos. Mesmo que nas entrelinhas, cada tendência revela o que acredita ser o aluno, como compreende sua atuação na prática social e o que espera *da e para* a sociedade que compõe.

Certas de que, ao falarmos sobre o *bom* professor no ideário pedagógico brasileiro, fazemos alusão, também, mesmo que implicitamente, à escola, como instância educativa, no tópico à frente resolvemos nos debruçar um pouco sobre o estudo das questões contemporâneas que dão “corpo” ao que é chamado de Crise da Escola (SOUSA JUNIOR, 2014), por compreendermos que existe uma necessidade de se desmistificar essas questões, porquanto se pensa muito fortemente, no imaginário popular e até de profissionais do campo da Educação, que o fracasso da escola, e mais, da Educação brasileira, está em questões “superficiais” e na

ação docente. Seria, então, essa crise, o resultado da insuficiência de *bons* professores? Questão e reflexões seguem.

### 3.2 Tempos contemporâneos e a crise da escola: insuficiência de *bons* professores?

Nos últimos tempos, muito se fala sobre a crise da escola. Em que consiste essa crise? O que a caracteriza? Se de fato existe, quais as possibilidades de mudança? E mais: como essas questões se relacionam com o que se pensa e o que se diz sobre os *bons*<sup>35</sup> professores?

Levantar discussões sobre essa conjunção de problemas, mostra-se necessário por se relacionar diretamente com o nosso objeto de estudo: a formação inicial docente, com recorte nas crenças sobre o *bom* professor. É indiscutível que, social e historicamente, a imagem do professor é percebida como indissociável da escola, caracterizada tanto como uma instituição de ensino e principal local de trabalho docente. Também por, com origem na reflexão e entendimento dos problemas que a circundam e residem em suas salas de aula, nos impulsionarmos no sentido de que procuramos, mesmo sem a pretensão de findar seus problemas, desmistificar sua história, compreendê-la criticamente e pensarmos opções em ações cotidianas.

Diversos teóricos se dedicam ao estudo dessa temática e nos fornecem contribuições bastantes significativas. Sousa Junior (2014), Canário (2006), Oliveira (1993), Shiroma e Evangelista (2003) são exemplos de autores que contribuem para essa discussão que nos propomos fazer.

O que seria, então a crise da escola? O que a caracteriza? Vejamos. Falemos inicialmente do que não constitui a “espinha dorsal” dessa crise a que temos feito menção. Ela não é, ou não se mostra, na falta de materiais didáticos em nossas escolas públicas, ou nas precárias condições de estruturas físicas desses estabelecimentos. O seu caos não reside apenas no fato de que não se tem, na grande maioria dessas instituições, alimentação de qualidade para os alunos, ou, ainda, nos baixos salários dos professores. A crise da escola, também, não está assentada na inexistência de quadras esportivas, laboratórios de Informática ou de Química. O seu ápice não se mostra nos índices de analfabetismo de grande parcela de nossa população<sup>36</sup>. Tampouco deve

---

<sup>35</sup> Sabemos que o termo “bons”, nesse contexto, é expresso como algo fluido, um “terreno movediço”. Neste tópico, não objetivamos discutir o que seria, a nosso ver, um *bom* professor, mas sim focar as discussões na tentativa de não atribuir a responsabilização da crise da escola a esse profissional, como costumeiramente se escuta, ou, até mesmo, se vê. Como exemplo, citamos a publicação da Revista Veja, *Professores, acordem!*, de Gustavo Ioschpe. Link de acesso: <http://veja.abril.com.br/educacao/professores-acordem/>

<sup>36</sup> De acordo com o censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) acerca das taxas de analfabetismo no Brasil, dentre as pessoas que possuem dez anos ou mais, 18 milhões ainda são analfabetas. Para

ser compreendida sob a óptica que a percebe em virtude da insuficiência de *bons* professores. Nesse caso, há quem defenda muito claramente a noção de que professores competentes (FREITAS, 2004), dotados de “boa vontade”, figuras messiânicas (CORTESÃO, 2011), poderiam elevar os níveis de qualidade da Educação brasileira.

Ao se validar, contudo, que é a falta de professores competentes que tem provocado a crise da escola, estimula-se mais ainda o caráter individualista e técnico-profissionalizante da profissão, fazendo com que se afastem das noções de “categoria profissional enquanto coletivo” (FREITAS, 2004, p. 45). Para esta mesma autora, ao se responsabilizar os professores pelo “sucesso e fracasso dos estudantes”, contribuiremos, “certamente, para instalar uma concepção de trabalho docente de caráter meritocrático, para instaurar/acirrar o clima de ranqueamento e competitividade (...)”. (FREITAS, 2004, p. 50). Isto porque, associam a crise da escola aos baixos índices de aprovação, aos altos índices de repetência e evasão. Isto é apenas mais uma dentre muitas outras tentativas de desviar o foco do “olho do furacão”. Scheibe (2010) chama nossa atenção para o fato de que

Observa-se, hoje, grande pressão para que os professores apresentem melhor desempenho, principalmente no sentido de os estudantes obterem melhores resultados nos exames nacionais e internacionais. As críticas ressaltam, sobretudo, os professores como mal formados e pouco imbuídos de sua responsabilidade pelo desempenho dos estudantes. (P. 985).

Tal constatação de Scheibe (2010) demonstra que os professores são encarados como “malformados”, já que o desempenho dos alunos não “vai bem”. Esse *status* de “malformados”, no entanto, não reflete em uma compreensão do processo formativo como fragmentado e compartimentalizado (LIBÂNEO e PIMENTA, 1999; SAVIANI, 2012; SILVA, 2006). Ao contrário, encontra-se atrelada, na verdade, à capacidade dos professores de não “darem conta” de preparar seus alunos para provas e exames nacionais e internacionais que elevem os índices de desenvolvimento do País – leiam aqui como uma capacidade de “adestrar humanos”.

Nóvoa (1995), também, tece contribuições a esse respeito. Explicita que

Grande parte da sociedade, alguns meios de comunicação e também alguns governantes chegaram à conclusão simplista e linear de que os professores, como responsáveis diretos do sistema de ensino, são também os responsáveis diretos de todas as lacunas, fracassos, imperfeições e males que neles existem. “ (P. 104).

Isto contribui cada vez mais para sedimentar essa visão, de fato, “simplista e linear”, que tem por objetivo direcionar a responsabilização para uma esfera que não se constitui como a causadora dos reveses.

Com isso, o que podemos depreender acerca dessa visão de que os “males que assombram” a escolarização se encontram na falta de *bons* professores, competentes e dotados de uma missão para com a educação, é o fato de que isso faz parte de “(...) uma problemática mais ampla, expressão das condições econômicas, políticas e sociais de uma sociedade marcada pelas relações capitalistas de produção (...)”. (FREITAS, 2002, p. 139).

Nesse sentido, Tonet (2006) acentua que esses fatores ora dispostos são facilmente ditos, só estes, como os problemas enfrentados pela escola, para que não se possa chegar ao cerne da questão, para ele, a crise do capital. Por isso, segundo esse autor, são expressas questões relacionadas à má administração, falta de recursos e desinteresse. Silva (1997) compartilha a mesma compreensão de Tonet (2006), quando assere acreditar que a crise que assola as escolas da rede pública de ensino não se justifica na má gestão, mas sim, porque “[...] a população a que serve está colocada numa posição subordinada em relação às relações dominantes de poder.” (P. 20).

Já Oliveira (1993) defende o argumento de que a crise que a escola enfrenta, diz respeito, basicamente, “[...] a função que vem cumprindo – de favorecimento da conservação do sistema capitalista de produção – e, também, a função que ela não vem cumprindo – de transmissão e assimilação crítica do saber sistematizado” (p. 74). Saviani (2006), ao considerar que “[...], a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular.” (p. 14), além de concordar com Oliveira (1993), faz-nos perceber um importantíssimo elemento da crise da escola: a falta de compromisso com os saberes historicamente sistematizados em suas modalidades mais elaboradas. Ora, é extremamente necessário que os educandos tenham acesso ao saber científico, para que possam compreender os processos históricos vivenciados pela humanidade e que são tidos como os “determinantes sociais” de nossos dias.

Candau (1983, p. 58) tece contribuições a esse respeito ao considerar que

A escola atual é efetivamente uma escola em crise. Em crise não apenas porque não corresponde às necessidades do estudante brasileiro, mas também por que não está em coerência com uma teoria educacional que justifique sua atuação. Trata-se de uma escola que abandonou a ideia de ensinar o conhecimento organizado e o desenvolvimento do raciocínio para ocupar-se fundamentalmente com o ensino de conteúdos fragmentados e uma simbologia que só sobrecarrega a mente do aluno.

Sousa Junior (2014), por sua vez, a caracteriza assim: “Chamamos de crise da escola exatamente o processo histórico que vem pôr em questão esses sistemas nacionais de educação e os valores a eles correspondentes, que se construíram sob os ideais democráticos da instrução obrigatória, pública, gratuita e laica.” (P. 43) Os sistemas nacionais de Educação aos quais se refere são “[...] os chamados sistemas nacionais de educação formal, criados a partir das iniciativas dos Estados nacionais e regulados por eles.” (SOUSA JUNIOR, 1994, p. 43).

Assim, com suporte no que temos exposto, fica passível de observação que esses autores compreendem a crise da escola com base em pressupostos assentados sobre a crise do capital, ou seja, na crise estrutural do Estado. Para eles, há estreita relação entre a crise da escola e a do capitalismo. Ora, o capitalismo, feito sistema, se mostra contraditório em relação à escola: ao mesmo tempo em que propõe a universalização do ensino, o impossibilita. Não o considera necessário, tampouco benéfico. Ponderar que os cidadãos tenham acesso ao saber, que se desenvolvam criticamente, que estabeleçam relações entre a realidade vivida e experimentada, com o que se pode alcançar mediante um conhecimento sólido e comprometido com a “emancipação de mentes” é totalmente indesejável e prejudicial ao seu “reinado”, como sistema de produção.

Nessas condições, a escola parece-nos estar sendo o local formativo onde, de fato, se reproduzem as relações de poder; local onde se aprende sobre resiliência e conformismo. Instituição na qual as diferenças são desconsideradas e todos são tratados como iguais, mesmo possuindo poucas similaridades. É possuidora de um discurso em que se busca a formação de cidadãos críticos, livres, seres pensantes e questionadores, participativos e capazes de tomar decisões que contribuam para o desenvolvimento da sociedade a que pertencem. A rotina a que nossos estudantes são submetidos, contudo, está avessa a possibilidade de alcançar tais objetivos.

Nesse impasse entre o dito e o vivido, nutre-se a expectativa de que a escola faça justiça social à classe menos favorecida, pelo fato de ser vista e compreendida como o mais propício e até o único meio que possibilita o acesso ao conhecimento científico, ao saber negado a esta classe desde os tempos iniciais da constituição dessa instância formativa. O que temos presenciado, no entanto, é a perpetuação das condições as quais estas classes estão submetidas. Aqui, é interessante destacar o fato de que não assentamos nossa compreensão na possível crença de que, ao se pensar outro modo de Educação, ou, quem sabe, no fim da crise da escola que nos referimos amiudemente, poderíamos chegar a uma educação que pusesse por terra todos

os problemas da sociedade. Não é isso o que defendemos. Não temos a amarga ilusão de que essa instituição, por si, seria transformadora a tal ponto de realizar milagres.

Destarte, a compreendemos e acreditamos que seja um local onde as possibilidades de se pensar criticamente a sociedade e se ter acesso aos conhecimentos historicamente constituídos não sejam negadas. Além disso, a escola e a Educação, obviamente, não podem ser vistas como neutras e passivas (FREIRE, 2015; 2016). São, sobretudo, espaço e meio, respectivamente, de luta por melhores condições de ser e constituir-se cidadão, não se configurando, assim, como instituição na qual todos têm as mesmas oportunidades, tampouco alicerçada sobre as concepções meritocráticas<sup>37</sup> tão em voga em nossos dias.

Retomando a explanação sobre as concepções que se postula acerca da crise da escola, bem como a respeito da crise do sistema educacional como um todo relacionado, temos, com Shiroma e Evangelista (2003) a noção de que

[...] à educação foi acrescida a tarefa de formar para a empregabilidade, tendo em vista mitigar a exclusão social. Se, até há pouco, ao professor cabia a tarefa de educar para o trabalho, hoje dele se espera – mesmo que vedado seu acesso ao conhecimento científico – a capacidade de transformar o aluno em cidadão mutante, proativo, aspirante ao trabalho e tolerante nos momentos em que se encontre sem emprego. [...] Ou seja, a crise educacional, em vez de decorrência histórica, transformou-se em causa, em responsável pela exclusão social. (P. 86).

Com tal exposição feita acima, podemos compreender que, à crise da escola, também estão relacionadas as questões que dizem respeito à formação de professores e ao trabalho que desenvolvem<sup>38</sup>, – aspectos que discutimos no capítulo seguinte. Assim como, a configuração que tem recebido de se mostrar como um local formativo para o emprego, e não para o trabalho<sup>39</sup>. Ademais, podemos inferir ainda que, de acordo com Canário (2006), outro fator

---

<sup>37</sup> De acordo com Saes (2005) *apud* Souza e Vasquez (2015), o discurso relacionado à meritocracia é próprio da classe média, que difunde a ideia de escola única e igualitária. Salientam ainda que, para a classe média, cabe à classe trabalhadora vender sua força de trabalho, enquanto, para eles, os que ocupam a classe média, cabe a dedicação aos estudos. Tais autores chegam à seguinte conclusão: “[...], se a ideologia tipicamente burguesa é a ideologia da propriedade privada (já que o patrimônio e a herança são os principais mecanismos reprodutores de sua classe), a ideologia da meritocracia é a ideologia típica de classe média, pois serve ao propósito de encobrir a valorização do trabalho intelectual em detrimento do trabalho manual, a partir da noção de distribuição desigual de dons e méritos individuais.” (SOUZA e VASQUEZ, 2015, p. 413).

<sup>38</sup> Com certeza, no meio disso tudo, de todas as concepções e entendimentos que se tem acerca dessa crise, a figura do professor recebe destaque, tendo em vista ser ele o agente que lida, diretamente com a Educação na esfera escolar. Por isso, estarmos lançando nossas visões sobre essa crise, com um viés mais diferenciado, mesmo sabendo que ela toca, por diversas vezes, na função e trabalho desenvolvido pelo docente. Tentamos, então, aqui, falar sobre tal crise de modo “descolado” da figura docente, ainda que isso nos custe muito “caro”, já que é bastante complexo fazer uma análise ou apresentar uma discussão com tal desvinculação.

<sup>39</sup> No que diz respeito à distinção que há entre emprego e trabalho, faz-se mister esclarecer que partimos da compreensão de que o trabalho possui em si mesmo princípio formativo. Existente desde as sociedades mais

agrega sentido a crise da escola, qual seja: as promessas que faz aos seus usuários. Ele esclarece que as promessas feitas se referem ao desenvolvimento, a mobilidade social e a igualdade. Promessas essas, que já foram ditas pela Igreja, no início da civilização, mas que migraram para as escolas com a culminância dessas instituições (FERNANDEZ ENGUIITA, 2004).

Com Sacristán (1998) e Fernández Enguita (1989), temos concordância com as ideias de Canário (2006) pois, ao observarem a educação através de um olhar mais crítico, defendem que esta é percebida como um meio para o alcance de melhoria de vida, ascensão social. Em recente pesquisa, Souza e Vasquez (2015), objetivando revelar as expectativas que alunos do ensino médio regular do estado de São Paulo nutrem em relação ao estudo e ao trabalho, revelam dados que se harmonizam com o que temos exposto no que diz respeito à escola e as suas promessas de ascensão social. De acordo com os autores, dos 1363 alunos envolvidos na pesquisa (foram aplicados questionários com todos os sujeitos), 78% desse total, ou seja, 1063 alunos, acreditam que por meio dos estudos podem obter melhores condições de vida.

Sousa Junior (2014), esclarece que, reside aí, nas promessas feitas pela escola, um dos motivos de sua crise. Diante da impossibilidade de cumpri-las, a escola é percebida como um local muito mais de desesperança, do que de esperança. Este mesmo autor salienta que o “(...) fato crucial colocado pela atual crise da escola [...] é precisamente a desesperança que toma conta dos filhos das classes trabalhadoras com relação ao que a escola pode lhes oferecer em termos de futuro na sociedade contemporânea.” (SOUSA JUNIOR, 2014, p. 34)

Contudo, sabemos que não são essas questões que aqui aparecem dispostas, que ganham notoriedade nos discursos e discussões acerca do sistema escolar brasileiro. O que se tem, na verdade, é a tentativa intermitente, de se “mascarar” os seus verdadeiros e principais motivos, fato este que aprofunda, cada vez mais, a crise do nosso sistema educacional. Quanto mais se “vende” a ideia de que os nossos problemas educacionais estão relacionados à falta de verbas, ao desvio do orçamento das merendas escolares ou à “desqualificada” formação dos profissionais da Educação ou, pior ainda, a falta de “boa vontade” dos professores em exercer seu trabalho com esmero e dedicação, mais compreendemos o quão necessário se faz

---

primitivas, foi com origem nele que os seres humanos, segundo Karl Marx, passaram do estado natural, para o estado social (TONET, 1999). A partir do trabalho, o homem se relaciona e modifica a natureza, bem como transmite seus saberes para as gerações posteriores. O emprego, por sua vez, é caracterizado por constituir-se apenas como algo estritamente mercadológico, sem caráter formativo algum. Ademais, seu foco está na exploração do homem, e não em seu desenvolvimento como ser integral. Gentili (1998) *apud* Sousa Junior (2014) vai adiante nessa discussão e considera que a escola tem preparado seus alunos mais para o desemprego do que para o emprego. Fundamenta sua ideia, explicitando que o período em que a escola formou para o emprego correspondeu ao apogeu do sistema capitalista, no século XX. Agora, defende o argumento que esta mesma instituição está formando para o desemprego, tendo em vista a crise do sistema capitalista.

possibilitar que os docentes em formação, por exemplo, repensem e possam se constituir partícipes construtores de uma educação mais honesta e transparente desde a sua base. Ademais, ao perceber a estreita relação entre a crise da escola e a do capital, pode-se inferir também que não há sustentação na assertiva de que o “olho do furacão” são os docentes, na verdade, melhor dizendo, a insuficiência de *bons* professores. Na verdade, o que até aqui foi exposto, o viés que se deu na apresentação dessa temática, possibilitou perceber que há um emaranhado de fatores e contextos que fornecem subsídio para a crise em foco. Tornamos a defender: fatores esses que não podem ser reduzidos a problemas físicos, estruturais dos espaços escolares.

Destarte, mesmo não compactuando com a ideia de que esta crise se assenta na insuficiência de *bons* professores, suas discussões desembocam, em um momento ou outro, na formação inicial de professores. Então, pensamos que seja essencial discutir pontos concernentes à formação inicial docente, pois, como dissemos, em virtude da responsabilização que se faz em relação ao trabalho que realizam, os professores são percebidos como os principais causadores do fracasso escolar. Logo, faz-se necessário, expressar e buscar entender qual o contexto formativo em que estão inseridos esses profissionais.

Assim, no capítulo que segue, estão dispostas discussões acerca da formação inicial de professores, dando destaque a algumas de suas problemáticas e saberes. Isto fazemos, também, por acreditarmos que se estes profissionais tiverem, durante esses quatro ou cinco anos de formação, subsídios para pensar essas questões e muitas outras que dizem respeito à escola, a Educação, e a historicidade que caracteriza esses processos, novas práticas e atitudes docentes podem vir a ser fomentadas; comportamentos, práticas, entendimentos e posicionamentos que neguem essa responsabilização por demais massacrante, que tolhe e faz adoecer. Nesse sentido, o módulo que segue se configura como mais uma parte do percurso que nos fornece subsídios para compreender o panorama em que estão inseridas as crenças dos alunos do curso de Pedagogia da FACED/UFC acerca dos *bons* professores.



#### 4 PANORAMA DA FORMAÇÃO INICIAL: PROBLEMÁTICAS E SABERES - A TEIA EM QUE SE FORMA O (*BOM*) PROFESSOR

A gente não quer só comida

A gente quer comida

Diversão e arte

A gente não quer só comida

A gente quer saída

Para qualquer parte...

*Titãs*

Quando nos propusemos a compreender as crenças dos alunos do curso de Pedagogia da FACED/UFC acerca do *bom* professor, estabelecemos como objetivos específicos “passos” que nos possibilitassem denotar uma visão mais integrada de um grande arcabouço teórico que dialoga com essas crenças e do contexto em que se constitui esse profissional. Por isso, nos reportamos, no capítulo anterior, sobre a concepção de *bom* professor no ideário pedagógico brasileiro, desde a apresentação das concepções pedagógicas que integram nossa história. Também dedicamos espaço para tratar sobre o que se tem dito sobre a Crise da Escola, no sentido de desmistificar as noções que gravitar à órbita de elementos que não podem ser considerados centrais. Ademais, por compreendermos que, pelo fato de o professor ser um dos principais agentes que integra este espaço, consideramos interessante partir em defesa da não responsabilização deste profissional quanto aos “males que assombram a escola”.

Esse passo inicial testemunhou o que havíamos pensado previamente: era necessário trazer aqui, nesta dissertação, discussões e reflexões acerca da formação inicial de professores. Quando Scheibe (2010) fala que os professores são acusados de “malformados”, ela atesta que isso não se relaciona com a semiformação, proletarização ou fragmentação da formação docente (LIBÂNEO E PIMENTA, 1999; SAVIANI, 2012; SILVA, 2006), mas, sim, tem relação com a capacidade ou incapacidade de produzir resultados satisfatórios. Isto, assim como a Crise da Escola, desvia o verdadeiro foco de compreensão do problema (SOUSA JUNIOR, 2014; OLIVEIRA, 1993; SHIROMA e EVANGELISTA, 2003). Destarte, evidencia o fato de ser necessário “olhar” para a formação inicial e buscar não só expor suas problemáticas, mas também entender *como* e *por que* se dão; suas raízes, como se configuram.

E mais: tratar sobre a formação inicial docente é momento crucial para entendermos em qual cenário, por quais processos e problemáticas enfrentaram os *bons* professores ditos pelos

participantes desta pesquisa, mas, que ainda assim, puderam ser percebidos como possuidores de boas práticas, atitudes e boas ações docentes. É, pois, nesse ínterim de problemáticas que ainda vigoram quanto à formação inicial de professores e saberes docentes que a integram, que explicitamos o “terreno” que dá alicerce às crenças sobre os *bons* professores. À vista disso, como será possível perceber, muitos elementos e aspectos abordados neste capítulo aparecem no discurso dos alunos entrevistados. Desse modo, foi possível fazer um movimento de vaivém entre o que aqui expomos, teorias e concepções, e o que eles traziam com suporte em seus saberes, vivências e experiências como, também, professores.

#### **4.1 A formação inicial de professores: algumas problemáticas**

Uma das primeiras e persistentes problemáticas que diz respeito à formação inicial de professores, relaciona-se com um aspecto histórico. Referimo-nos, aqui, às questões que circulam ao redor da Pedagogia<sup>40</sup> e da Didática. De acordo com Saviani (2013, p. 1), “[...] a pedagogia foi firmando-se como correlato da educação, entendida como o modo de apreender ou de instituir o processo educativo.” Assim, por se relacionar intimamente com o processo educativo, a pedagogia se confunde totalmente com o próprio modo de ensinar, o que remete às questões práticas desse processo. Nesse sentido, estando relacionada intimamente com o “método”, a Pedagogia estabeleceu contato direto com a “Didática”, fato que pode ser percebido, por exemplo, com João Amós Comenius, Friedrich Herbart, ou mesmo Condorcet (sua figura estando ligada à instrução pública), que se utilizam apenas de termos como “método”, “instrução”, ou até “arte de ensinar”, mas não o que para nós é comumente chamado de “pedagogia”. (SAVIANI, 2012; 2013).

Essa relação de proximidade entre a Pedagogia e o “método” também se evidencia quando, inicialmente, o curso de Pedagogia fazia parte do rol dos cursos de bacharelado da Universidade do Brasil, só vindo a se converter em licenciatura, quando o estudante realizasse, por um ano, o curso de Didática. A duração mínima do curso era de três anos, podendo ser complementada com o curso de Didática (famoso esquema 3 + 1)<sup>41</sup>. Nessa configuração, durante os três anos de formação, o estudante cursava disciplinas, em sua maioria, com bases

---

<sup>40</sup> Consideramos interessante inferir que o termo “pedagogia”, inicialmente, esteve ligado à um espaço e a uma disciplina da Escola Normal e não à uma profissão. Apenas no século XX é que se teve este termo relacionado à profissionalização docente.

<sup>41</sup> Apenas em 1962, com a aprovação do Decreto n. 251 pelo Conselho Federal de Educação, tendo como autor Valnir Chagas, é que o curso de Pedagogia passou a ter a configuração por nós bastante conhecida, com duração de quatro anos.

teóricas. Apenas duas se relacionavam com saberes matemáticos (complementos de Matemática e Estatística educacional). O curso de Didática, por sua vez, assumia caráter “prático”, mesmo sem que as disciplinas que o compunham, abertamente, tivessem suas denominações ligadas à prática educativa. De acordo com Saviani (2012, p. 35), “O curso de didática, com duração de um ano, compunha-se das seguintes disciplinas: didática geral; didática especial; psicologia educacional; fundamentos biológicos da educação; fundamentos sociológicos da educação; administração escolar.” Logo, para o aluno que já havia cursado o bacharelado em Pedagogia, por haver concomitância de disciplinas entre a graduação e o curso de Didática, ele só precisaria cursar as disciplinas referentes à Didática.

As discussões em relação a esses dois campos é que fornecessem elementos para pensarmos uma recorrente problemática concernente ao curso de formação de professores: o distanciamento entre teoria e prática. Constitui-se como objeto de estudo, além de Libâneo e Pimenta (1999), de muitos outros teóricos que se dedicam a pesquisar os processos educativos. Segundo Veiga (1992), esse “abismo” teve início com as contribuições de Benjamin Constant e Rui Barbosa, em meados do século XIX, com a proposta de reforma do ensino, dando espaço para o surgimento da então chamada Pedagogia Tradicional leiga<sup>42</sup>. Isto, contudo, não pode ser entendido apenas como um problema de as teorias não estarem conseguindo “alcançar” a prática. Há algo mais forte por trás. Para Kuenzer, 2007 *apud* Eidt, 2010, é necessário compreender que

[...] a dicotomia entre teoria e prática é a base sobre a qual se organiza o próprio sistema econômico vigente, qual seja, o fato de a classe dominante deter a propriedade privada dos meios de produção e de a classe dominada ter apenas sua força de trabalho como mercadoria a ser vendida para o capitalista, como garantia de sua subsistência. (P. 177).

Há, também, o distanciamento “estrutural” entre teoria e prática. Retomando a configuração do curso de Pedagogia quando da sua formação, o estudante, ao cursar os três anos relativos à graduação em Pedagogia, recebia o título de Técnico em Educação, enquanto, o que cursasse o ano relativo a Didática, recebia o título de Professor. Ou seja, o conhecimento “prático” estava acima do saber teórico. Recebia maior prestígio, relevância, concepção que foi se consolidando ao longo do tempo e se tornando uma dificuldade sentida por todos aqueles

---

<sup>42</sup> Segundo VEIGA (1992), esta pedagogia tem como pano de fundo a doutrina liberal, sendo utilizada para justificar o capitalismo. Além disso, defendendo como princípios a liberdade e o individualismo, difundindo fortemente o caráter instrutivo da escola.

que se dedicam à Educação, estando na sala de aula da educação básica ou dedicando-se à formação docente.

Por isso, a literatura, nas vozes de Eidt (2010), Libâneo e Pimenta (1999), Saviani (2012), Cunha (1991), Kuenzer (2007), por exemplo, é difundida no sentido de se pensar sobre esses “abismos” historicamente consolidados, visando a uma formação docente mais integrada, mais próxima das problemáticas concernentes à escola pública brasileira - o que se mostra por demais pertinente de ser levado a debate, como esclarece Saviani (2012), no livro *Escola e Democracia*, e, de igual modo, Libâneo (2014), em *Democratização da Escola Pública*. Esses autores expressam que a Reforma Educacional, ocorrida em meados dos anos de 1930, em muito prejudicou a situação das escolas públicas brasileiras. Isto porque, ao estar alicerçada na Pedagogia da Escola Nova, na qual o aluno se torna o centro do ensino, ficando os conteúdos relegados a segundo plano, tem-se um distanciamento da função social da escola, de possibilitar o acesso aos conteúdos/conhecimentos sistematizados historicamente. Além do que secundariza a profissão docente, quando reconhece este profissional não como aquele que está para ensinar, mas para mediar as relações entre os alunos e para auxiliá-los em suas aprendizagens.

Outra problemática que evidenciamos, começou a se dar nos anos de 1970, com um movimento que rendeu duas novas características para o curso de Pedagogia: a docência como mola mestra da formação e identidade docente, e a necessidade de uma base nacional comum para a formação de professores. Quanto a esta, de acordo com Saviani (2012), a base comum nacional não deveria se constituir como um “currículo” para unificar os cursos de formação de professores, mas sim

Seria, antes, um princípio que deveria inspirar e orientar a organização dos cursos de formação de educadores em todo país. Seu conteúdo, entretanto, não poderia ser fixado por um intelectual de destaque; por um órgão de governo; e nem mesmo por decisão de eventual assembleia de educadores; mas deveria fluir das análises, dos debates e das experiências que fossem encetadas, possibilitando, num processo a médio prazo, que se chegasse a um consenso em torno dos elementos fundamentais que devem basear a formação de um educador consciente e crítico, capaz de intervir eficazmente na educação visando à transformação da sociedade brasileira. (P. 52)

Nesse sentido, percebe-se que o entendimento de Saviani (2012) deixa transparecer a necessidade de que os cursos de formação de professores fossem concebidos e organizados de modo democrático e participativo, estabelecendo estreita relação com a prática social, com as demandas e necessidades da escola. Ademais, na época em que foi formulado este

entendimento, acerca da base nacional comum, estava repleto das concepções críticas sobre a educação, que visavam à transformação da sociedade, rompimento com os modos hegemônicos de se pensar e realizar o ensino, o trabalho docente. Com isso, se fortalecia não só o movimento de professores e alunos por melhorias na formação de professores, bem como eram gestadas novas perspectivas para a formação.

Já em relação à primeira característica, qual seja: a docência como mola mestra da formação e identidade docente - temos, em Saviani (2008a; 2012) a defesa de ser necessário que isso se efetive e seja um processo norteado pela seguinte indagação: qual educador se intenta formar? Partindo disso, Saviani (2008a) defende a ideia de que o cerne da questão se relaciona com formar o pedagogo para que ele tenha domínio<sup>43</sup> sobre as questões relativas à escola,

[...] isto é, da forma como a escola está constituída com seu currículo em pleno funcionamento. Assim, o pedagogo, ao dominar o modo como a escola funciona, estaria, sem dúvida, capacitado tanto para ministrar o ensino, como para coordenar as atividades didático-pedagógicas ou gerir o funcionamento da escola. (P. 647).

Segundo ele, assim, ao mesmo tempo em que se forma o docente para a escola, forma-se também os “intelectuais para refletirem sobre a escola”. (P. 653). Esse entendimento é também partilhado por Freitas (1999; 2002), quando defende a noção de que é imprescindível a compreensão de que a docência seja a base da formação e trabalho docente, pois, segundo ela, ao estratificar ou segmentar a base da formação inicial, desvia-se o foco da atenção das problemáticas inerentes a esse processo<sup>44</sup>.

---

<sup>43</sup> Quando Saviani (2008a) defende o Pedagogo que devendo dominar os conhecimentos acerca da escola e do que a ela se relaciona, reforça nosso entendimento de que se faz necessário, partirmos em defesa da consistência dos conhecimentos teóricos durante a formação docente, pelo fato, também, de compreendermos que, assim, os professores podem se apropriar dos conhecimentos que apenas os integrantes da classe dominante costumam possuir, para verem além do aparente, alcançando a totalidade dos fatos; capazes, assim, de se posicionarem contra a ideia de que se é professor por dom ou vocação, por gostar de crianças ou por ter brincado de escolinha quando pequeno, o ser messiânico dito por Cortesão (2011). Enfatizamos: somos contra as concepções reducionistas da profissão docente. Estamos do lado oposto dos que a descaracterizam de seu papel social como agente de mudanças.

<sup>44</sup> Freitas (1999) e Saviani (2008a) colocam-se contra a concepção de Libâneo e Pimenta (1999), pois estes dois últimos autores não acreditam que a docência deve ser a base da formação. Além do que Libâneo e Pimenta (1999) criticam a Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE), pelo entendimento de que ela contribui para reduzir a Pedagogia à docência, descaracterizando-a como campo teórico-investigativo. Mesmo com esse impasse entre os autores, neste texto, temos utilizado colocações de todos eles, por entendermos que há pontos que contribuem para pensar a melhoria da formação docente. Esclarecemos, ainda, que as concepções de Libâneo e Pimenta (1999) estão aqui sendo descritas e discutidas, sob um recorte do que consideramos que seria válido.

Outro aspecto que merece destaque relaciona-se com a precarização e semiformação docente, ambos residindo em maior grau no caráter generalista da formação. É sabido que o período inicial do curso de graduação aqui no Brasil conferia ao graduando em Pedagogia a competência de exercer funções de Técnico da Educação. O currículo que formava esse profissional, contudo, era perfeitamente superficial, acabando que, os professores, pouco sabiam sobre a Educação. Generalista, porém, em que sentido? Dizia-se que o curso de Pedagogia não possuía conteúdo próprio<sup>45</sup> (SAVIANI, 2012; SILVA, 2006). Quanto à semiformação, a base das críticas elaboradas encontra-se no fato de que a Resolução CFE n. 2/69 possibilitava que a graduação em Pedagogia, que tinha duração média de quatro anos, poderia ser realizada em dois anos. Com tamanho aligeiramento e fragmentação, não se poderia esperar outra coisa senão a crítica à semiformação e proletarização docente, pois, esta última,

[...] como se sabe, resulta de certas tendências da organização do trabalho e do processo de trabalho no capitalismo, como a crescente divisão do trabalho, a separação entre as tarefas de concepção e execução, incluindo a tendência a rotinizar as tarefas mais qualificadas, além do crescente controle sobre cada etapa do processo de trabalho, do crescente volume de trabalho e da diminuição dos níveis de habilidade. (DENSMORE, 1987 *apud* SHIROMA, 2003, p. 68).

Nessa realidade, o Técnico da Educação seria o profissional imprescindível para compor a equipe escolar, com o intuito de “maximizar” o desenvolvimento, a eficiência e a eficácia da escola, garantindo a sua produtividade. Desse modo, a Educação, traduzida na instituição escolar, estaria atendendo as exigências do mercado, assentado sobre concepções produtivistas da Educação. Os alunos não se sentiam capacitados, entretanto, para executar essas funções pois, segundo Silva (2006, p. 53), o currículo do curso de Pedagogia era visto como “(...) “enciclopédico”, “teórico” e “generalista”, por oferecer poucas possibilidades de instrumentalização do aluno para o exercício das funções de técnico da educação. ” Esse contexto nos permite lembrar de Saviani (1985), quando exprime que uma contradição a qual somos constantemente submetidos e a de que nos formamos em uma perspectiva escolanovista, mas, quando chegamos à escola, pedem-nos que trabalheemos numa perspectiva tradicional.

---

<sup>45</sup> Importante é trazer aqui a contextualização do período em que se intensificou essa crítica. Com a Resolução CFE n. 2/69, de autoria de Valnir Chagas, o curso de Pedagogia passou a se dar em dois “blocos”. O primeiro que dizia respeito à “base comum” e o segundo relacionado “[...] as diversas modalidades de capacitação, traduzidas na forma de habilitações. ” (SAVIANI, 2012, p. 40). Freitas (2003) também tece contribuições a esse respeito, ao destacar que o movimento da ANFOPE tem origens na resistência “quando Valnir Chagas tentou fazer do curso de Pedagogia um curso de caráter técnico-profissional para formar professores, jogando as habilitações – que naquele momento histórico e de evolução da área, ainda sem a pós-graduação, tinham outro caráter – para a pós-graduação. ” (P. 1106).

Ademais, também trazemos para a discussão um problema relacionado à Identidade Docente. Não exatamente a porção que se faz no dia a dia, com a prática do cotidiano, com as demandas da sala de aula, postas pelos alunos e por todos aqueles que dão “vida” à Educação escolar. Referimo-nos, no entanto – isto sim: a Identidade elaborada ao longo dos anos, àquela que permeia toda a história da Educação, não só a brasileira.

Tendo como pano de fundo a história da Educação desde as sociedades mais antigas, o professor foi se constituindo sob “maus bocados”. Certamente, são inegáveis seus momentos de “gloria e prestígio”, mas que, se bem analisados, por ângulos críticos, mostram-se superficiais em sua essência. Muitos desses momentos se relacionam a algo que constitui luta constante dos professores, qual seja, a melhoria dos salários, das condições de trabalho, da falta de material, verbas para a educação etc. A luta da profissão docente, parece-nos, não se dá apenas na busca por benefícios para a “categoria”, mas sim com o mesmo empenho, para a Educação. Isso é fato.

Inicialmente, a identidade se fazia com a figura do escravo como “pedagogo”, mas com o mestre exercendo a função que hoje os docentes exercem. Depois, ao serem comparados a mendigos, realizadores de trabalho indigno, a profissão docente teve raízes já na desvalorização. No Brasil, quando da colonização por europeus, tendo os jesuítas como os que, hegemonicamente, desempenharam as funções ligadas à docência, tivemos a identidade da “profissão”<sup>46</sup> vinculada à imposição de verdades e saberes, aculturando os indígenas que aqui residiam (MANACORDA, 2010; CAMBI, 1999, SAVIANI, 2012; 2013).

A identidade também foi constituída com a criação do curso de Pedagogia aqui no Brasil, em 1939 e com as sucessivas mudanças sofridas no decorrer desses anos, tendo o pedagogo, inicialmente, ligado às funções técnicas, mais conhecido como Técnico da Educação ou administrador escolar, e só depois assumindo essa identidade que por nós é vivenciada. Ou ainda, vinculada à estudos no campo da Educação (SILVA, 2006). Nesse sentido, expressamos nosso entendimento de que clarificar, para os docentes ainda em formação, essas raízes da docência e, por consequência, da identidade que foi sendo elaborada ao logo do tempo, é imprescindível para a percepção de que a luta por uma formação que dialoga com a pesquisa, com as problemáticas da escola, é de extrema importância para romper com um modelo fragmentado, mercantilista e distante das práticas sociais. Como se manifestam Libâneo e Pimenta (1999, p. 259), no curso de formação de professores, a pesquisa precisa ser considerada

---

<sup>46</sup> O termo “profissão” aparece entre aspas por, nesse período, não ser encarado como profissão. Era o ofício de mestre. As discussões em torno da profissionalização do mister docente se configuraram como algo bem mais recente, com colaborações de autores como Antônio Nóvoa, Maurice Tardif e Francisco Imbernón, por exemplo.

como componente essencial e os caracteres intelectual, crítico e reflexivo, intrínsecos à docência, precisam ser recobrados e difundidos.

Findamos aqui este tópico, sabendo que outras problemáticas existem e persistem em se dar. Por nós não foram descritas, contudo, pelo fato de sabermos que essa temática não poderia ser esgotada em um recorte como esse. Essas tessituras iniciais nos serviram de subsídio para, compreendermos como sucede a formação docente e, mais à frente, para dialogar com as crenças dos alunos do curso de Pedagogia da FACED/UFC acerca dos *bons* professores. Assim, dando continuidade à pesquisa, na seção que segue, estão dispostos estudos sobre os saberes docentes.

## 4.2 Os saberes que configuram a prática docente

Tendo, pois, apresentado algumas problemáticas que constituem a formação inicial de professores<sup>47</sup>, falaremos nas linhas que seguem, inicialmente, sobre a profissionalização docente, campo investigativo que “abre” caminho para as discussões em torno dos saberes docentes, estes se mostrando como componentes das práticas pedagógicas, posicionamentos e ações docentes. Autores como Therrien (2000), Tardif (2014), Tardif e Lessard (2009), Imbernón (2009; 2011), Gatti (2013), Alves (2011), Farias (2012), Cunha (1989), Lück (2014), Arroyo (2013) nos fornecem elementos teóricos para a discussão desses assuntos.

Tardif e Lessard (2009), Nóvoa (1995) são autores que ganharam notoriedade por se dedicarem ao estudo da profissionalização docente. Para Nóvoa (1995), debruçar-se sobre a profissionalização docente nada mais é do que fazer o resgate de como se constituiu ao longo dos séculos, tendo, inicialmente, se desenvolvido como ocupação secundária de religiosos. Menciona o papel de destaque dos jesuítas e oratorianos para a configuração de “um *corpo de saberes e de técnicas* e um *conjunto de normas e de valores* específicos da profissão docente”. ” (P. 16). E clarifica a ideia de que

A relação dos professores ao saber constitui um dos capítulos principais da história da profissão docente: Os professores são portadores (e produtores) de um saber próprio ou são apenas transmissores (e reprodutores) de um saber

---

<sup>47</sup> Sempre soubemos que nossos objetos de estudos, nas pesquisas que nos proporemos a realizar, devem surgir do nosso cotidiano. Mesmo que se detenham a estudar o recorte de dado fenômeno, se relacionam intimamente com quem se debruça sobre ela, com o intuito de compreendê-la, modificá-la etc. Nesse sentido, o objetivo geral deste projeto, quando se propõe investigar e descrever as crenças dos alunos do curso de Pedagogia da UFC/FACED, além de me provocar profundas inquietações e possibilitar refletir sobre a formação inicial de professores, na mesma medida, trazem lembranças à memória do período formativo e de quem somos hoje como docentes.



alheio? O saber de referência dos professores é, fundamentalmente, científico ou técnico? ” (P. 27)

Por ter adentrado esse campo investigativo, Tardif (2014) ainda o considera pouco estudado e carente de pesquisas que aprofundem as questões que essa temática oferece. Therrien (2002) e Veiga (1998) também se percebem atraídos para discutir questões relacionadas à formação de professores, fornecendo contribuições para se pensar a profissionalização docente.

Para Therrien (2002, p. 4), uma característica que dá singularidade à profissionalização docente diz respeito à ética desse profissional, uma vez que, a todo instante ele toma decisões, dotadas de caráter político-ideológico e que por certo afetarão “[...] a concepção de vida e mundo do aluno aprendiz. ” E mais, com este mesmo autor, temos um aprofundamento a respeito da formação docente com a seguinte contribuição

A formação do sujeito pedagógico, a saber, o docente, passa pelos princípios do conhecimento/compreensão do seu universo social, do domínio de saberes múltiplos e heterogêneos, da integração teoria/prática, da interação, da mediação, do trabalho cooperativo e “colaborativo” e da consolidação de uma posição reflexiva e também crítica adquirida como professor-pesquisador. (...) A formação para a docência, vista nestes ângulos, sugere o perfil de um profissional atento para identificar e interpretar as múltiplas facetas e contornos que as situações de intervenção educacional apresentam no cotidiano de sua práxis. Os múltiplos saberes e conhecimentos que povoam nossa sociedade contemporânea e transbordam os muros das instituições educacionais exigem do educador constante disponibilidade para leituras interdisciplinares dos fenômenos da vida no mundo. (THERRIEN, 2006, p. 300).

Partindo disto, compreendemos que a formação inicial de professores faz referência à uma diversidade de “competências”, conhecimentos e saberes necessários ao professor para o nosso tempo, que não se reduz em torná-lo apto para “dar aulas”. Mesmo que aprenda técnicas e modos, todos os que têm se dedicado à sala de aula concordarão que só se aprende a ser professor, sendo. Não são os textos de grandes educadores ou filósofos da Educação, que nos ensinarão a exercer ações da prática docente, pois “(...) é no trabalho docente, ao desenvolver ações intencionais que tenham por objetivo dar conta dos desafios cotidianos do ensinar, que o professor constitui-se professor. ” (MORETTI E MOURA, 2010, p. 347).

Em concordância, bem salienta Veiga (2009, p.35), o trabalho docente “[...] não é algo que se aprende conhecendo de fora para dentro, mas uma atividade que cumpre; como tal, no seio desse fazer, saberes são mobilizados, construídos e reconstruídos. ” Mas não é em “qualquer” prática que isso se dá de modo significativo e formativo. Ela precisa ser “informada, alimentada por velho e novo conhecimento formal, investigada e discutida com os pares e com

os supervisores – ou, desejavelmente, tudo isto numa prática colectiva de mútua supervisão e construção de saber *inter pares*” (ROLDÃO, 2005).

Nesse sentido, a formação de *bons* professores, não pode encarar como finalidade principal e única a de capacitar seus discentes para ministrar aulas. Muito mais do que isso, deve ajudá-los a perceber e “abraçar” a docência com vistas a de problematizar a Educação, a escola, os alunos, a aprendizagem, os aspectos políticos, econômicos e sociais, entre outros fatores que integram o campo educacional. Acreditamos que *bons* professores não se constituem com um amontoado de “coisas”, saberes e teorias, tampouco com aspectos isolados, encaixotados (ROLDÃO, 2007). Os conhecimentos que eles possuem não estão engavetados, distanciados de suas realidades. Interagem, se complementam, se transformam e se constituem.

Então, nos questionamos: que saberes integram a formação inicial de professores? O que sabem os professores? Saberes da experiência? Da formação inicial e continuada? Quais saberes concedem o formato da práxis docente e de identidade profissional desses sujeitos? Que saberes lhes dão segurança e se mostram na prática que realizam? O que se pode encontrar dentro de suas “caixas de ferramentas”? Em primeiro lugar, devemos esclarecer que o termo “saberes”, nesta pesquisa, funciona como um vocábulo “guarda-chuva”, ou seja, diversas outras palavras estão ligadas a ele. Logo, “(...) atribuímos à noção de “saber” um sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes (...)” (TARDIF e RAYMOND, 2000, p. 212). Isto esclarecido, iniciemos.

Em sentido basilar, podemos dizer que o saber é fator primordial, indispensável para a humanização, pois “O saber não é importante apenas para a inserção no mercado de trabalho, o saber é importante porque saber é ser humano” (MORETTI e MOURA, 2010, p. 353). Assim como o trabalho<sup>48</sup>, que ao exercê-lo, o homem modifica a natureza e a si mesmo, o saber propaga e dissemina a cultura e o conhecimento produzido e acumulado pela humanidade.

Quanto aos saberes docentes, tem-se que, inicialmente, em virtude da supervalorização que se dava ao “método”, à “Didática”, o saber do professor em evidência era o saber-fazer (ROLDÃO, 2007)<sup>49</sup>. Isto porque, no Brasil, o ensino de Didática tinha, inicialmente, o

[...] enfoque prescritivo, normativo e instrumental (...). Suas preocupações foram reduzidas ao “como ensinar”; ficaram centradas na transmissão de normas e regras do “bem fazer”, padronizando não só as ações didáticas a serem realizadas pelos professores, como incutindo nestes uma só lógica de

<sup>48</sup> A categoria trabalho é por nós compreendida como uma ação de tornar os homens humanos. Mais adiante, neste mesmo tópico, em outra nota de rodapé, citaremos trabalhos desenvolvidos nessa ordem e que possuem como referência central as concepções teóricas de Karl Marx e Friedrich Engels.

<sup>49</sup> As citações diretas dessa autora serão preservadas em seu modo de escrita original (português de Portugal).

ver e estar no mundo, ou seja, o pensamento liberal sobre a sociedade, a educação e a escola, a aprendizagem e o aluno. (FARIAS *et al*, 2014, p. 14).

Isso se deu até meados dos anos de 1980, quando o ensino de Didática passou por profundas mudanças, recebendo não mais a função de “repassar o método” ou de “consumidora do ensino” (PIMENTA, 2008); mas, ao contrário, assumindo a possibilidade de levantar questões, de investigar os processos de ensino, a instituição escolar, a aprendizagem dos alunos e os modos de se conceber a Educação, entre outros aspectos. A esse movimento “contra-hegemônico” (GADOTTI, 1992) deu-se o nome, por Candau (1983), de “contra-didática”, e esteve alicerçado nas concepções críticas da Educação. Essas novas concepções sustentaram e reafirmaram as necessidades de mudança no ensino (IMBERNÓN, 2011). Como bem salienta Arroyo (2013, p. 86), com essas mudanças, “Passamos a repensar-nos em nosso papel de profissionais da ciência e do conhecimento.” Isto, por sua vez, leva à (re)configurações *no e para* o papel docente, sua função e atuação, bem como confere novo sentido ao trabalho que realiza.

Para Lück (2014), em definição atual, compete ao professor ser o gestor do processo de aprendizagem. O mesmo explicita Roldão (2007, p. 94) com o seguinte “o caracterizador distintivo do docente, relativamente permanente ao longo do tempo, embora contextualizado de diferentes formas, é a *acção de ensinar*”. Ou seja, seu trabalho caracteriza-se pelo ensino e, conseqüentemente, possibilita que os alunos aprendam<sup>50</sup>. Para que isso ocorra, para que o professor, de fato, ensine, é preciso ele saber o que vai ensinar. Durante o percurso formativo inicial, aqui utilizamos como exemplo o curso de Pedagogia<sup>51</sup>, pois os discentes, quer em um período de oito ou dez semestres<sup>52</sup>, se apropriam de saberes, refletem sobre a docência, sobre a educação, a escola etc. Entram em contato com a sala de aula, por via dos estágios supervisionados e reafirmam ou descartam práticas. São inquietados por dilemas e desafios que foram sentidos durante o curso, ou que já possuíam desde o período da escolarização, por exemplo.

---

<sup>50</sup> O que não é uma realidade ou uma verdade universal. O fato de ensinar não leva, obrigatoriamente, à aprendizagem por parte do aluno. Há outras variáveis que influenciam esse fim. Quando falamos que o ensino, conseqüentemente, deve levar a aprendizagem, é por acreditarmos que isso seria o ideal, mas não se constitui como o real. Também chamamos a atenção para o fato de que, ao recorrermos a essas autoras que colocam claramente como a atividade central do professor o ato de ensinar, não negamos o que defendemos no tópico anterior a este, quando falamos que a formação de professores não se deve limitar a capacitar o docente a “dar aulas”. O ensino, na verdade, relaciona-se com muitas outras ações que não apenas “dar aulas”. Saberes múltiplos o compõem. Isto explicitaremos no capítulo de análise dos dados, mediante da compreensão das crenças.

<sup>51</sup> Tomamos como exemplo o curso de Pedagogia por o termos cursado, o que nos faz possuir maior propriedade a respeito das questões que o compõem e que aqui aparecem no decorrer de toda a pesquisa.

<sup>52</sup> O curso de Pedagogia na Universidade Federal do Ceará – Faculdade de Educação, enquanto o curso diurno, tem duração de oito semestres, e o noturno, dura dez semestres.

Além de Lück (2014), Saviani (2008), Saviani e Duarte (2012), entre outros, também é compreendida a noção de que ao professor cabe o papel, a função social, de transmitir os conhecimentos científicos historicamente constituídos em suas maneiras mais elaboradas. Isto porque, ancorados nas concepções da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), asseveram que, por meio dela, muito se pode contribuir para um modo de pensar e executar a Educação, que possibilite a diminuição das disparidades de classes, de modo que haja conscientização da classe trabalhadora, fortalecendo-a por meio da Educação. Desse modo, defendem o argumento de que a PHC traz no seio de suas discussões uma maneira de

[...] compreender a educação nesse movimento histórico e percebê-la em seu complexo de contradições internas à sociedade capitalista, na qual se inseria, podendo não apenas ser um elemento de reprodução, mas um elemento que impulsionasse a tendência de transformação dessa sociedade. (SAVINI, 1991, p. 92).

Certamente que, ao assim se posicionarem, não “ovacionam” a figura do professor tradicional, com papel eminentemente transmissor. Roldão (2007) salienta que ensinar deixou de ser sinônimo de transmitir conhecimento há bastante tempo, haja vista que não mais é útil social e profissionalmente. Com o crescente acesso à informação, repassar conhecimento se tornou ação obsoleta. Então, pensar a Educação escolar e o trabalho docente com amparo nos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica não exclui outras ações que interagem e se integram à função social do professor, apenas não as maximizam.

Nesse ínterim, devemos destacar o fato de que essa função atribuída ao docente é perfeitamente complexa, tendo em vista que, além de envolver as múltiplas relações que se dão entre docentes, alunos e matérias de ensino, cabe àqueles, mais do que se apropriarem desses conteúdos, transformá-los “[...] visando adequá-los aos alunos a quem se destina, ao contexto onde o ensino ocorre, as limitações espaço-temporais e às normas institucionais e curriculares, entre outros. ” (THERRIEN; MAMEDE; LOIOLA, 2007, p. 122). Então, se ao professor cabe a tarefa de transmitir conhecimentos, de quais saberes ele se vale para exercer essa função? Tardif (2014), em seu livro *Saberes Docentes e Formação Profissional*, subdivide esses saberes em quatro grupos: saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes da experiência. Já Therrien e Souza (2000), de maneira mais sucinta, mas não menos importante, exprimem que o professor mobiliza dois tipos de saberes na sala de aula *com e para* seus alunos. São eles: “um saber moral e prático que determina os fins da educação, e um saber teórico-científico axiologicamente neutro fundado numa ciência objetiva”. Brito (2006), por sua vez, tece contribuições a esse respeito com o seguinte:

[...], os saberes da formação inicial não são os únicos conhecimentos a serem mobilizados na prática escolar. No desenvolvimento dessa prática, o professor toma decisões, organiza/reorganiza suas ações e age, orientando-se por pressupostos conceituais (crenças, concepções) que definem o seu modo de ser e de agir na sala de aula. (P. 47).

Visando a explicitar e compreender esses saberes, no quadro que segue, iremos caracterizar cada um deles, valendo-nos da definição feita por Tardif (2014). Em anexo, constam outros dois quadros com as conceituações de Gauthier (2013) e Pimenta (2012), também sobre os saberes docentes<sup>53</sup>.

Quadro 1

| <b>SABERES DOCENTES SEGUNDO MAURICE TARDIF (2014)</b> |   |
|---|---|
| <b>Formação Profissional</b>                          | Decorrentes do “conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação).” (TARDIF, 2014, p. 36)<br><br>Acrescentemos a isso os saberes pedagógicos que “apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa.” (TARDIF, 2014, p. 37) |
| <b>Disciplinares</b>                                  | São saberes definidos e selecionados pela instituição universitária. “Estes saberes integram-se igualmente à prática docente através da formação (inicial e contínua) dos professores nas diversas disciplinas oferecidas pela universidade. (...) São saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõem a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior das faculdades e de cursos distintos. (...)”                 |

<sup>53</sup> Pelo fato de algumas conceituações se repetirem, pois Gauthier (2013) e Pimenta (2012) se valem, por vezes, de Tardif (2014), não consideramos que seria necessário trazer neste capítulo quadros com as concepções dos três autores acerca dos saberes; mas, sabendo que, mesmo com pontos comuns, ainda assim apresentam peculiaridades. Os dois quadros que explicitam o que defendem Gauthier (2013) e Pimenta (2012) constam em anexo. Clermont Gauthier (2013) exprime os saberes docentes com base em seis grupos. Traz, em suas definições, conceituações de Tardif, Lessard e Lahaye (1991), mas também acresce um saber que aparece como destaque em suas formulações, no livro *Por uma teoria da Pedagogia*. Referimo-nos ao *saber da ação pedagógica*. Pimenta (2012), por sua vez, ao discorrer sobre os saberes docentes, denota noções mais simplificadas. Faz uso de três tipificações: saberes da experiência, este sendo explicitado com suporte de vários enfoques, o saber que advém do conhecimento e os saberes pedagógicos.

|                     |  |
|---------------------|--|
|                     | emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes. ” (TARDIF, 2014, p. 38)   |
| <b>Curriculares</b> | “Estes saberes correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelo de cultura erudita e de formação para a cultura erudita. ” (TARDIF, 2014, p. 38) |
| <b>Experiência</b>  | “Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de <i>habitus</i> e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser.” (TARDIF, 2014, p. 39)   |

Partindo dessas conceituações, temos, então, que os saberes docentes são constituídos por diversos elementos, o que nos faz ressaltar seu caráter plural e heterogêneo. São adquiridos na formação profissional e também se dão no decorrer dos processos formativos, bem como na trajetória pessoal do professor antes mesmo de se submeter à formação inicial. Nessa trajetória, tanto pessoal como profissional, o docente interage com esses saberes fortalecendo-os, modificando-os, mobilizando-os ou descartando-os. Therrien (2002) esclarece que essas interações ocorrem de modo triplo, ou seja

[...] enquanto sujeito que domina saberes, que transforma esses mesmos saberes e ao mesmo tempo precisa manter a dimensão ética desses saberes. Em outras palavras, de um lado, atua com uma pluralidade de saberes já definidos e produzidos por outros, e que constituem parte insubstituível do repertório de informações que deve dispor para o exercício de sua profissão. Por outro lado, o desafio da transposição em situações reais da prática pedagógica o obriga a gerar e produzir saberes quando articula adequadamente e criativamente seu reservatório de saberes num determinado contexto de interação com outros sujeitos alunos. Essa capacidade de retraduzir e transformar os saberes produzidos cientificamente, na experiência reflexiva do cotidiano da sala de aula, situa o docente na categoria do sujeito epistêmico. (P. 4).

Assim, reconhecemos, juntamente com Brito (2006, p.52), que os professores se configuram “ (...) como atores que possuem, mobilizam, articulam e produzem saberes especializados nas vivências cotidianas da profissão. ” Em se tratando de como se originam, se formam e se solidificam, podemos destacar fontes variadas. Tardif (2014) e Mizukami (1983) concordam quando acentuam que grande parte do que os professores sabem sobre “ser professor”, sobre o ensino, são o resultado de suas trajetórias escolares. São as experiências que tiveram enquanto alunos que lhes fornecem subsídios para as práticas que desenvolvem em sala de aula, os chamados *saberes da tradição pedagógica*, (Anexo A), ditos por Gauthier (2013).

Com origem nos estudos que realizou durante o doutorado, Mizukami (1983) assevera que, mesmo tendo passado quatro ou cinco anos em cursos que se destinam à formação de professores, os discentes recorrem muito facilmente às ações das figuras docentes contemporâneas das suas trajetórias escolares<sup>54</sup>. Para Tardif (2014), isso ocorre devido ao fato de que

Os professores são trabalhadores que ficaram imersos em seu lugar de trabalho durante aproximadamente 16 anos (em torno de 15.000 horas), antes mesmo de começarem a trabalhar. Essa imersão se expressa em toda uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente. (P. 68)<sup>55</sup>.

Aqui, consideramos válido destacar a noção de que foi essa imersão, que deu “corpo” as certezas e crenças desenvolvidas e solidificadas nas trajetórias pessoais dos alunos do curso de Pedagogia da FACED/UFC, participantes dessa pesquisa, que contribuiu de modo muito significativo para que conhecêssemos, investigássemos, compreendêssemos e descrevêssemos suas crenças acerca do *bom* professor.

Arroyo (2013), de modo gracioso, entra em concordância com Tardif (2014) e Mizukami (1983), quando discorre o seguinte:

Aprendemos o mestre que somos na escola, mas onde? Nos livros, nos manuais? Através de lições, discursos e conselhos? Aprendemos convivendo, experimentando, sentindo e padecendo a com-vivência desse ofício. Como se cada professora, professor que tivemos nos tivesse repetido em cada gesto: ‘se um dia você por professora, professor, é assim que se é’. Elas e eles também eram, não representavam um papel. Convivemos por anos com nosso ofício personalizado, vivido. Fomos aprendendo essa específica forma de ser, de dever, vendo os outros sendo: ‘se um dia você for professor (a), é assim que deverá ser’. Aprendemos essa forma específica de dever moral no convívio. (P. 124).

---

<sup>54</sup> Para Fazenda (2006), essa “inevitável” recorrência dos iniciantes na profissão docente mostra-se como um desafio para os cursos de formação de professores. Isto porque, para essa autora, ao assim procederem, esses “novos” professores estão comprometendo a formação de sua identidade profissional. Ela salienta que esses iniciantes no magistério, “[...] não se identificam como professores, pois olham o ser professor e a escola do ponto de vista do ser aluno. O desafio, então, posto aos cursos de formação inicial, é colaborar no processo de passagem dos alunos de seu ver o professor como aluno e seu ver-se como professor, isto é, construir a sua identidade de professor. Para o que os saberes da experiência não bastam.” (FAZENDA, 2006, p.166)

<sup>55</sup> Imbernón (2011), no plano de informação, diz que os primeiros estudos realizados nesse campo de investigação ao qual se refere Tardif (2014), foram realizados por Lortie (1975). Temos, em Bourdieu (2012), as contribuições de Émile Durkheim sobre a temática. Este sociólogo compreende que grande parte das ações que exercemos como professores são, na verdade, a pura reprodução do “ser professor” de nossos professores e conclui que isso é perfeitamente negativo. Informa-nos o seguinte: “Diz-se que o mestre jovem se pautará sobre as lembranças de sua vida de liceu e de sua vida de estudante? Não se vê que isso é decretar a perpetuidade da rotina. Pois então o professor de amanhã não poderá fazer outra coisa senão repetir os gestos de seu professor de ontem e, como este não fazia ele mesmo senão imitar seu próprio mestre, não se vê como, nesta sequência ininterrupta de modelos que se reproduzem uns aos outros, se poderia jamais introduzir qualquer novidade.” (DURKHEIM, 1938 *apud* BOURDIEU, 2012, p. 83).

Além das trajetórias escolares pessoais trilhadas por parte de cada professor, quando na condição de alunos, há outras fontes que integram os saberes docentes: “Formação inicial e contínua dos professores, currículo e socialização escolar, conhecimento das disciplinas a serem ensinadas, experiência na profissão, cultura pessoal e profissional, aprendizagem com os pares etc.” (TARDIF, 2014, p. 60). Roldão (2007) defende a ideia de que os saberes profissionais não são um amontoado de “coisas”, experiências e teorias, mas sim, lógicas *conceptualmente incorporadas*, significando dizer que os conhecimentos, de naturezas variadas se transformam, desde a prática docente, integrando uns aos outros. Veiga e D’Ávila (2008), ao se referirem à produção de saberes, dão destaque à prática docente, como um *locus* privilegiado para que isso ocorra.

De fato, as práticas e as experiências docentes cotidianas, as demandas trazidas pelos alunos e por toda a comunidade escolar, possibilitam ao professor alcançar ricas aprendizagens, levando-o à produção de saberes acerca de certas situações vivenciadas. Logo, desde o exposto, pode-se concluir com facilidade que os saberes docentes dizem respeito a uma “teia” de saberes. E esses saberes, diversos e múltiplos, dão “corpo e forma” e conferem complexidade ao trabalho docente. Integram suas ações cotidianas, ocupam sua “caixa de ferramentas”, transmitem-lhe segurança e produzem certezas. O professor recorre aos saberes que possui, mobilizando-os, quer sejam saberes adquiridos mediante a experiência dos anos de trabalho, quer quando recorda-se de algo vivenciado e adquirido por via das disciplinas que cursou durante a graduação, por exemplo, para lidar com situações-problema, ou para planejar suas aulas, considerando como os alunos aprendem.

Também é pertinente salientar que, ao realizar o trabalho docente, o professor modifica, constantemente, sua prática (uma das ricas fontes de saber) e a si mesmo. Tardif (2014), usando como princípio as compreensões marxistas acerca do trabalho, percebe-o como meio formador e transformador do homem<sup>56</sup>, defende a ideia de que o professor não só modifica o seu fazer docente à medida que trabalha, mas que também provoca mudanças em sua identidade, tanto pessoal como profissional. De acordo com Campos (2007, p. 28), “A identidade docente se

---

<sup>56</sup> Uma gama de teóricos e estudiosos marxistas e marxianos dedicam a discorrer sobre o princípio formativo do trabalho. Para aprofundar melhor, pode ser realizada consulta a própria literatura produzida por Marx e Engels, bem como dos seguintes autores, como exemplo: *O trabalho como princípio educativo: algumas reflexões*, de Renato Pizzatto Vivan; *O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores – excertos*, de Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Marise Ramos; *Educação e concepções de sociedade; Educação e Formação Humana*, ambos de Ivo Tonet entre outros.



caracteriza pela singular definição do professor como produtor<sup>57</sup> de saberes”. Para Fazenda (2006), “Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão, da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas.” (P. 165) Assim, com essas autoras, podemos destacar o fato de que os saberes docentes, integram mesmo a identidade desse profissional, uma vez que, segundo elas, o professor tanto produz saberes baseados em sua prática cotidiana, bem como reafirma práticas validadas culturalmente – saberes da tradição pedagógica (GAUTHIER, 2013).

E o que dizer sobre os saberes relacionados aos conteúdos que ensinam? O que podemos falar em relação aos conhecimentos que possuem quanto aos conteúdos que transmitem para seus alunos? Tardif (2014) e Alves (2011), juntamente com Gadotti (1995), Basso (1998) e Ferreira Junior e Bittar (2006), trazem inquietantes reflexões a respeito e contribuem com alguns outros elementos teóricos que também fundamentam nossas discussões. Observemos. Não são os professores, que ocupam as salas de aula das nossas escolas, que produzem os conhecimentos/conteúdos que ensinam. Eles nem mesmo os selecionam. Os conteúdos escolares respectivos àquele ano chegam até eles e devem ser ensinados. O planejamento é realizado e precisa ser executado. De acordo com Tardif (2014),

É bastante raro ver os teóricos e pesquisadores das ciências da educação atuarem diretamente no meio escolar, em contato com os professores. [...] a relação entre esses dois grupos obedece, de forma global, a uma lógica da divisão do trabalho entre produtores de saber e executores ou técnicos. (p. 37)

Imbernón (2011, p. 24) também considera que “O professor ou a professora não deveria ser um técnico que desenvolve ou implementa inovações prescritas, mas deveria converter-se em um profissional que deve participar ativa e criticamente no verdadeiro processo de inovação e mudança (...).” Outro ponto preocupante diz respeito, muitas vezes, a não compreensão, por parte do professor, do por que se ensina este ou aquele conteúdo. Por que os alunos devem aprender equações? Qual a importância em se ensinar sobre o ciclo de vida das minhocas? Ou, em que reside a importância de se ensinar sobre a erosão do solo? São os exames, concursos e vestibulares que movem a aprendizagem? É a prova ao final do período ou o boletim com ausência de notas “vermelhas” que conferem importância a uns conteúdos e a outros não? Qual o real sentido, ou melhor, qual deveria ser o real sentido do “movimento” dos conhecimentos?

---

<sup>57</sup> Quando Campos (2007) se refere ao professor como produtor de saberes, quer dizer que ele transforma conteúdos pedagógicos, ou seja, que este profissional “reconceitualiza” o senso comum, os saberes profissionais e acadêmicos.

Ao suscitarmos essas perguntas, não ambicionamos esgotá-las, ao contrário, nos servem de inquietação para refletir sobre aspectos concernentes à formação inicial de professores. Vejamos as tessituras iniciais.

Em primeiro lugar, quando os professores não produzem conhecimento e, mais à frente, quando não sabem por que ensinam isso ou aquilo, temos um nítido problema: a alienação<sup>58</sup> docente. Para Tardif (2014), bem como para Basso (1998), quando os professores não produzem o conhecimento que transmitem, quando não fazem parte desse processo de produção, muito mais estão aptos para se apropriarem do conhecimento de outrem e repassá-lo, são profissionais alienados. Não se reconhecem no que fazem, não se veem no processo de produção de conhecimento. Reforçamos essas afirmações com Carvalho (2006), quando conclui que

[...], os professores são aprisionados pela rigidez da burocracia, pela rotina e controle escolares; eles tendem a alienar-se em seu próprio trabalho, isto é, eles não têm uma clara consciência do que fazem, nem o por que o fazem, nem em favor de quem o fazem. O baixo nível de consciência da prática e as condições objetivas de trabalho deixam-nos, na sua grande maioria, num estado de profunda alienação, colocando-nos no último elo de uma cadeia de poder, onde cumprimos papéis nos quais não nos reconhecemos. (P. 14).

Não se constituírem como produtores de conhecimento não é um ato de maldade. Historicamente, as atividades de ensino precederam em muito a produção de conhecimento sistematizado (ROLDÃO, 2007). Certamente que eles não irão produzir tudo o que ensinam. Há uma gama de conhecimentos que foram consolidados até os nossos dias e que são socializados nos mais variados espaços formativos. Defendemos é a ideia de que, de fato, os saberes docentes e as teorias as quais os professores têm tido acesso, precisam “nascer” desde a problemática da sala de aula, das relações que ali se dão, das demandas do cotidiano. Não, apenas, em laboratórios ou auditórios abarrotados de “cientistas da Educação”, pois, ao se legitimar o papel do professor apenas como executor de uma função, e não, também, como produtor, contribui-se para intensificar o distanciamento entre pesquisa e ensino nos cursos de formação de professores e acentua-se a divisão do trabalho para a classe docente.

Isto incide num ponto de maior amplitude: a desvalorização do profissional da Educação e dos saberes que possui. Com o predomínio da Pedagogia Escolanovista, desde os anos de 1930, os professores viram os seus saberes e conhecimentos subordinados às vontades, interesses e desejos das crianças. Mais importante do que ensinar “conteúdos e lições”, era

---

<sup>58</sup> Percebamos que este ponto também se configura como um problema que diz respeito ao campo maior: formação docente. Desse modo, podemos inferir que a temática deste capítulo se inter-relaciona.

necessário fazer as mediações para que as crianças pudessem aprender fazendo, e, claro, tudo deveria estabelecer relação direta com o cotidiano, para que se pudesse dar “aplicabilidade”, sentido ao que se estudava na escola. Por isso, fala-se que a Pedagogia Nova, tendo como um de seus primeiros precursores Jean-Jacques Rousseau, trouxe fortemente para a Educação escolar a psicologização do ensino, já que ao professor cabia a função de “saber-ser” e “saber-lidar” com as crianças.

Tal desvalorização também é nitidamente perceptível entre os professores dos distintos níveis de ensino da Educação Básica Brasileira. Como exemplo, podemos fazer menção àqueles que se dedicam ao ensino da Educação Infantil e aos outros que ocupam as salas de aula das turmas do Ensino Médio<sup>59</sup>. Ora, o que se “vende” facilmente entre a sociedade de um modo geral, o que inclui os próprios professores, é que qualquer um pode ensinar crianças, tendo em vista que não se exige tanto saber científico da parte dos professores. Muitos se referem às séries iniciais da Educação básica como algo relacionado apenas a pinturas, colagens e brincadeiras. Então, para auxiliar as crianças nessas atividades, não se faz necessário um profissional qualificado, pois qualquer pessoa que demonstre gostar de crianças pode fazê-lo.

Ainda nessa realidade, Tardif (2014) ajudou-nos a estabelecer relação entre a desvalorização dos saberes docentes e a crise da escola (sobre a qual já discorremos no capítulo 3 desta pesquisa). Pois bem, com o predomínio das teorias escolanovistas, o professor ficou relegado a segundo plano. Se os seus saberes e seu papel, sua função social, são questionados, logo, se questiona a função social da escola, e, de modo mais geral, da Educação. Passa-se, então, a questionar a pertinência dos saberes docentes e quais, de fato, devem ser aderidos para a Educação escolar. Isto se dá em função de quê? Por que uns e outros não? Para atender a quais interesses? A quem?

Tal situação nos permite perceber que a escola tem se tornado mais um aparelho de mercado do que um espaço de socialização e de transformação social (SAVIANI, 1985). Tem ganhado a atenção dos olhares de empresários e investidores. A lógica de consumo adentra as portas das escolas e as transformam em fábrica de “pseudocidadãos”. Pseudo por que não pensam por si mesmos, porque pouco aprendem sobre autonomia intelectual, posicionamento político, crítico e emancipatório. Para Saviani (2008), a instituição escolar deixou de ser o local

---

<sup>59</sup> Quando nos referimos a essas disparidades, vale lembrar que elas seriam ainda mais expressivas se, de um lado, estivessem os professores da Educação Básica, e, do outro, os professores universitários. A universidade é conhecida e reconhecida por ser o local e através da qual se formam os profissionais que ocupam escolas, empresas, hospitais etc. É lá onde se tem a produção de conhecimento e o incentivo à pesquisa. Logo, nada mais “obvio” do que propagar a ideia de que são os professores que compõem o corpo docente dessa instituição os merecedores de valorização e prestígio (mesmo que isso não se dê). Curioso é pensar que muitos desses professores nunca se quer pisaram o chão da sala de aula, mas estão, a todo instante, a teorizar ações ideais que ali devem ocorrer.

“privilegiado” do professor, passando a ser disputado por outros profissionais, como administradores, psicólogos, nutricionistas, economistas entre outros.

Perceptível é, então, que estão postos desafios a demandarem muito empenho para serem superados. Em uma perspectiva crítica acerca da Educação, não cabe à escola a identidade de aparelho de mercado, tampouco de dominação daqueles que visam à reprodução social. Ao contrário, é espaço de luta, socialização de saber e aquisição de cultura. De igual modo, não podemos compactuar e validar uma estrutura de formação inicial docente que não esteja vinculada e preocupada com os problemas e demandas sociais e com a escola pública, por exemplo. Tampouco podemos pensá-la voltada “apenas” para o exercício da docência que se assenta em uma visão reducionista. Devemos concebê-la, mesmo que em nossas ações “particulares”<sup>60</sup>, por meio das disciplinas que ministramos, do trabalho que realizamos, articulada, sobremaneira, com a pesquisa, com a investigação das práticas sociais.

E como tudo isso se relaciona com os saberes docentes? Ora, se afirmamos, juntamente com Tardif (2014), Mizukami (1983), Therrien (2002; 1993), Veiga (2009), entre outros, que esses saberes advêm da trajetória pessoal de cada professor, mas também, do período formativo e das experiências vivenciadas nos espaços escolares, será que, com uma formação que se desse em sintonia com o que acima explicitamos, os professores não viriam a ser mais produtores do que executores, mais críticos e questionadores, provocando mudanças em seus saberes, concepções e posicionamentos? Essa é uma pergunta que fica.

Enfim, o fato é que há uma infinidade de situações e problemáticas pertinentes ao cenário educacional, ligando-se diretamente à escola e à formação de professores (são tão latentes que até pensamos: ainda assim é possível formar *bons* professores?). Tanto neste capítulo, como no anterior, enfatizamos algumas delas, de modo a compor a aquarela a qual nos propomos pintar, qual seja: as crenças dos alunos do curso de pedagogia da UFC acerca dos *bons* professores.

Muito próximas de apresentar as crenças dos alunos entrevistados e as compreensões e diálogos possíveis através das mesmas, no capítulo que segue nos dispomos a explicitar o percurso metodológico trilhado para a geração dos dados (GRAUE E WALSH, 2003), bem como o *locus* da pesquisa, os sujeitos participantes, os critérios para a escolha dos sujeitos entre outras informações que foram relevantes para a constituição metodológica desta dissertação.

---

<sup>60</sup> As aspas foram utilizadas por compreendermos que as ações não são particulares, no sentido semântico da palavra. Não dizem respeito unicamente a uma pessoa, tendo em vista que o trabalho docente é fortemente marcado por interações, é dinâmico e está em permanente movimento.

## 5. “VOCÊ ME PERGUNTA AONDE EU QUERO CHEGAR”: OS CAMINHOS DA PESQUISA

Um galo sozinho não tece uma manhã:  
 ele precisará sempre de outros galos.  
 De um que apanhe esse grito que ele  
 e o lance a outro; de um outro galo  
 que apanhe o grito de um galo antes  
 e o lance a outro; e de outros galos  
 que com muitos outros galos se cruzem  
 os fios de sol de seus gritos de galo,  
 para que a manhã, desde uma teia tênue,  
 se vá tecendo, entre todos os galos.

*João Cabral de Melo Neto*

Nesta seção do texto, expomos os pressupostos teóricos que dão base metodológica à nossa pesquisa. Para tanto, evidenciamos a caracterização do método e, logo mais, detalhamos de que maneira ocorreu a geração<sup>61</sup> dos dados desta demanda acadêmica.

O método que escolhemos foi o Materialismo Histórico-Dialético, o que não quer dizer que autores que fazem uso de outros métodos não possam vir a ser utilizados. Compreendemos que termos utilizado os escritos e estudos de autores contemporâneos que não se valem do método em questão, não ocasionou incoerências na pesquisa. Ao contrário, percebemos que assim procedendo, pudemos estabelecer contrapontos, situando as diferentes visões acerca de uma problemática comum.

É interessante, inicialmente, trazer as contribuições de alguns estudiosos acerca do Materialismo Histórico-Dialético, para só então expormos alguns pontos que justificam nossa escolha por tal método para esta pesquisa. Os estudiosos que nos fornecem subsídios teóricos

---

<sup>61</sup> Optamos por utilizar o termo “geração” em vez de alcance ou obtenção dos dados, por entendermos, assim como GRAUE e WALSH (2003), que dados são gerados e não obtidos. Isto porque, para os autores em destaque, os dados não estão prontos. Na verdade, eles são gerados a partir das inquietações do pesquisador, das necessidades da pesquisa. A ideia é partilhada por Silverman (2009), pois, ao buscarmos analisar e compreender os dados, nossas ideias interferem nessas ações, sendo, assim, dados “mediados pelo nosso próprio raciocínio.” (SILVERMAN, 2009, p. 338). Mesmo que nos distanciemos do objeto, há muito de nós, pesquisadores, na análise dos dados da pesquisa que nos propomos realizar. É importante salientar que estamos cientes de que os autores acima referidos se dedicam a estudos de natureza etnográfica. Estarmos utilizando, contudo, as reflexões trazidas por eles, mesmo quando nosso método difere do que eles utilizam, pareceu-nos pertinente, tendo em vista nossa inserção em campo para a geração dos dados.

estão assentados sob as concepções formuladas por Marx e Engels (1987; 2007), quando estes se dedicam a estudar a constituição da sociedade burguesa. Para Paulo Netto (2011, p. 58), o método proposto por Marx, articula três categorias, quais sejam: a totalidade, a contradição e a mediação. Este mesmo autor também deixa claro que, para Marx, o método não se constitui em um conjunto de regras, mas sim, numa posição do pesquisador, de modo que “[...] o pesquisador, na sua relação com o objeto, extraia dele as suas múltiplas determinações.” (PAULO NETTO, 2011, p. 53). Gamboa (2000, p. 103-104), compreende que “Nas pesquisas dialéticas, o homem é tido como ser social e histórico; embora determinado por contextos econômicos, políticos e culturais, é o criador da realidade social e o transformador desses contextos.” Já com Frigotto (2000, p. 81) temos que

No processo dialético de conhecimento da realidade, o que importa fundamentalmente não é a crítica pela crítica, o conhecimento pelo conhecimento, mas a crítica e o conhecimento crítico para uma prática que altere e transforme a realidade anterior no plano do conhecimento e no plano histórico-social.

Excelente percepção. De fato, é isso que nos move, pois não desejamos, com tudo que temos dito sobre a formação inicial de professores, por exemplo, apontar problemáticas e nada mais. É necessário ir além, concordando com alguns autores ou não validando alguns outros, mas sempre buscando a superação do que está posto hegemonicamente. Triviños (2013) também tece importantes contribuições, ao discorrer, separadamente, sobre o materialismo dialético e o materialismo histórico. Sobre o primeiro, ele conclui que “[...] é a base filosófica do marxismo e como tal realiza a tentativa de buscar explicações coerentes, lógicas e racionais para os fenômenos da natureza, da sociedade e do pensamento.” (TRIVIÑOS, 2013, p. 51). Em relação ao materialismo histórico, o mesmo autor explicita que tal é “[...] a ciência filosófica do marxismo que estuda as leis sociológicas que caracterizam a vida da sociedade, de sua evolução histórica e da prática social dos homens, no desenvolvimento da humanidade.” (TRIVIÑOS, 2013, p. 51).

Com isso, ante tais considerações e contribuições teóricas, podemos expor que a nossa escolha pelo método há pouco explicitado se deu pelo entendimento de que ele privilegia o objeto desta pesquisa, por estar relacionado com as contradições sociais, não apenas com o intuito de compreendê-las, mas também de elaborar um retorno no campo das ações para tais contradições, ou seja, “aponta um farol”. Concomitante a isto, é pertinente esclarecermos que a concepção dialética da Filosofia da Educação não faz referência a determinada visão de homem, mas posiciona-se do lado oposto desta compreensão, ao defender que “interessa-lhe o

homem concreto, isto é, o homem como síntese de múltiplas determinações, vale dizer, o homem como conjunto das relações sociais.” (SAVIANI, 1985, p. 27).

Para a concepção dialética, a historicidade dos fatos ocupa lugar central no rol das partes que a compõem. Nesse sentido, debruçar-se sobre a formação inicial de professores, seus processos e, na mesma medida, sobre os sujeitos que transitam por esse campo, dialogando com a Educação escolar, é meio que possibilita tornar evidentes os problemas educacionais inseridos em um contexto histórico. Essa historicidade, por nós também é valorizada e tida como essencial para o alcance com êxito dos objetivos já listados na Introdução deste estudo, visto que entendemos os sujeitos sociais como seres históricos e é essa história que nos possibilita não só compreender as dicotomias, contradições sociais, bem como postular aproximações acerca de melhores maneiras para se pensar e apreender a Educação como um todo. Para Freitas (2003), “(...) uma perspectiva que desponta como promissora é a de retomar as construções históricas dos educadores para a formação do educador, recuperando os referenciais teóricos e metodológicos que orientaram e orientam a produção nesse campo, no que toca às condições de formação.” (P. 1118). Nesse sentido, os sujeitos são históricos e fazem história. Retomar o que já se tem dito e feito, o que até aqui se alcançou, o que se dá e como se dá, é parte fundamental para a compreensão das crenças e para a tomada de consciência, indispensável para a postulação de novas ações e rumos para a formação docente.

Além do mais, esse método concebe a realidade como dinâmica, o que também se torna fator agregador para esta pesquisa. Ora, tendo como objetivo compreender as crenças que alunos do curso de Pedagogia da FAGED/UFC possuem em relação ao *bom professor*, entendemos que tais concepções estão relacionadas com o contexto histórico desses discentes, com a sua trajetória escolar, suas experiências de vida, o que é perfeitamente percebido como algo dinâmico e mutável. Para Saviani (1985), isso se explica assim,

Encarando a realidade como essencialmente dinâmica, não vê necessidade de negar o movimento para admitir o caráter essencial da realidade (concepção humanista ‘tradicional’) nem de negar a essência para admitir o caráter dinâmico do real (concepção ‘humanista moderna’). O dinamismo se explica pela interação recíproca do todo com as partes que o constituem, bem como pela contraposição das partes entre si. (P. 27)

Aliado a todos esses fatores, que justificam nossa escolha, também está, para nós, o de que percebemos, por meio do materialismo histórico-dialético, latente valorização quanto ao trabalho docente e, na mesma medida, à educação escolar, percebendo-os como elementos indispensáveis para possibilitar às camadas menos favorecidas da sociedade brasileira o acesso

aos modos mais elaborados dos conhecimentos historicamente constituídos. Vários são os autores<sup>62</sup> que se dedicam a tornar essa compreensão explícita, nos ajudando não só a conceber uma nova forma de pedagogia, proposta essa assentada sobre as bases teóricas da Pedagogia Histórico-Crítica, concebida por Dermeval Saviani (2008), bem como nos engajando na difusão de novas ações pedagógicas que culminem na feitura de uma nova educação escolar. Nesse sentido, seria impossível não concordar com Saviani (1985, p. 43), quando ele esclarece que, pela relação entre o materialismo histórico-dialético e a Educação,

[...] clareia-se o quadro, a tênue chama de esperança se aviva e se transforma em farol que aponta o caminho: a luta pela expansão de escolas, pela ampliação do tempo diário de permanência das crianças na escola, pela diminuição dos índices de evasão e repetência, de modo a convertê-la em instrumento eficaz de transmissão de conteúdos significativos a todas as crianças das classes trabalhadoras; em suma, a luta por transformar a educação e a escola em instrumentos de reapropriação do saber por parte dos trabalhadores, potencializando, assim, a sua capacidade de organização, de reivindicação e de pressão.

Vale ressaltar que uma questão importante para a realização desta pesquisa diz respeito à subjetividade dos sujeitos entrevistados. Esta poderá ser evidenciada mediante aspectos já citados, tais como: contexto histórico dos sujeitos, trajetória escolar, experiências de vida, entre outros, por meio da sua visão<sup>63</sup>. Nessa circunstância, chegamos a questionar se havia pertinência ao adotar o materialismo histórico-dialético, e não o enfoque pós-moderno. Quando nos referimos, porém, à subjetividade dos entrevistados, não a relacionamos, tampouco a compreendemos, como sendo algo que possui fim em si mesmo, mas sim, a entendemos como um meio pelo qual nos será permitido transpor o senso comum. Pretendemos, por meio da subjetividade, poder olhar e compreender o que está além da aparência. Nesse instante, reconhecemo-nos nas palavras de Chizzotti (2010), quando ele trata sobre a presença do cotidiano, tão permeado por contradições, nas pesquisas realizadas na área de Ciências Humanas. Para ele, dar “voz e vez” a essas questões trazidas pelos sujeitos que dão vida ao cotidiano é um modo de não esquecer-los de todo conhecimento, “[...] porque já foram absolutamente esquecidos de toda expressão de ternura humana.” (CHIZZOTTI, 2010, p. 98)

---

<sup>62</sup> Para se saber mais sobre a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), pode-se consultar o módulo 3, desta dissertação. Podemos, ainda, fazer menção a alguns outros autores que se dedicam a falar sobre a PHC: Newton Duarte, Lígia Martins, João Luiz Gasparin,

<sup>63</sup> Sobre isso, a visão dos sujeitos entrevistados, explicitaremos detalhadamente no tópico 5.3, que diz respeito ao instrumento de coleta de dados da pesquisa.



Na vertente Pós-Moderna, a subjetividade aparece como múltipla e sempre mutável. O “eu” dos sujeitos não é compreensível como sendo “isso ou aquilo”, mas passa a ser percebido como podendo ser “isso, aquilo e mais aquilo”. Ademais, tem-se a supervalorização do individualismo, narcisismo e do imediatismo. É no pós-modernismo que também se tem a desconstrução de ideias e teorias, por exemplo. O ser humano estaria, pois, sempre se desconstruindo e se reafirmando a cada descoberta<sup>64</sup>. Silva (1993) acrescenta o seguinte:

Na visão pós-moderna, a subjetividade é vista como fragmentada, descentrada, contraditória, como resultado de múltiplas determinações. Não existe aqui a possibilidade da existência de um estado pré-consciente, alienado, envolto em trevas, de um lado, e a da existência de um outro estado, consciente, lúcido, de penetração unitária e total de *todos* os aspectos do mundo e da vida social. A consciência é *sempre* parcial, é sempre fragmentada, é sempre incompleta. Existe apenas um estado, permanentemente descentrado, contraditório. Como a subjetividade é vista como sendo o resultado de múltiplas determinações, em geral contraditórias entre si e em permanente tensão mútua, não existe um estado privilegiado de consciência totalmente lúcida, não existiria uma posição privilegiada a partir do qual fosse possível se chegar a um tal estado, nem a de ciência, nem a de qualquer grupo específico, o que também exclui a possibilidade de um núcleo racional para a consciência. (P. 136).

Silva (1993, p. 136) também se encarrega de falar sobre os riscos de se olhar para a subjetividade através de lentes pós-modernas. Segundo ele, o risco está na excessiva “[...] individualização, psicologização e atomização do social, uma tendência que se combina com a ênfase no conceito de diferença para deslocar o sujeito social do centro da análise e da prática política.”

Então, só podemos reafirmar a escolha pelo materialismo histórico-dialético, tendo como fortaleza a historicidade dos sujeitos, e a necessidade de abordar a sua subjetividade, para chegarmos a compreensões sólidas das questões e problemas que dizem respeito à formação inicial de professores. A subjetividade a qual nos propomos acolher, se erige *no* e através *do* cotidiano, no qual estamos inseridos. Este, não podendo ser “[...] pensado como conceito neutro, indiferente, desprovido dessas injunções ideológicas como se fosse um lugar homogêneo a todas as experiências humanas.” (CHIZZOTTI, 2010, p. 98). Assim, pois, a subjetividade se constituirá como ponto de partida para a compreensão e descrição das crenças de alunos do curso de pedagogia da FACED/UFC acerca do *bom professor*, bem como do que expressamos

---

<sup>64</sup> As contribuições para se pensar sobre o Pós-Modernismo se deram com os esclarecimentos feitos pelo Professor Dr. Silvyo Gadelha (UFC), em aula ministrada na disciplina de Tópicos Especiais em Educação, em 19/05/2016.

como sendo nosso quarto objetivo, qual seja: Refletir a respeito da Pedagogia e suas problemáticas, explicitando os saberes componentes da formação docente.

Quanto à abordagem da pesquisa, faremos uso da qualitativa. Tal escolha se deu pela necessidade sentida no trabalho com as questões sociais que não nos são ditas em números ou gráficos. A validade desta abordagem se expressa, para Bogdan e Biklen (1994), pelo fato de que ao “(...) apreender as perspectivas dos participantes, a investigação qualitativa faz luz sobre a dinâmica interna das situações, dinâmica esta que é frequentemente invisível para o observador externo.” Assim, compreendemos que não é a quantificação que validará nossa pesquisa, mas sim poder trazer à tona as concepções e práticas sociais para que possam ser compreendidas e discutidas. De acordo com Triviños (2013), muitos pesquisadores compreendem a Estatística como elemento fundamental para suas pesquisas, na busca de obter dados quantificáveis, quando, na verdade, segundo este autor, deveriam partir deles, e não buscá-los como a finalidade de suas pesquisas. Reforça, ainda, que os dados quantitativos deveriam auxiliar as pesquisas, e não, se constituírem como o alvo a ser alcançado.

A relação entre quantificação e Ciências Humanas é bastante intensa, tendo em vista que, esta área do saber só passou a ser validada quando pôde ser quantificada. Com Foucault (2007)<sup>65</sup>, temos que, ao fazer uso de métodos de quantificação, as ciências humanas não formularam um novo método de matematizar, apenas quantificaram o que era empírico. Logo, não poderia se restringir esse tipo de saber a estudos meramente quantificáveis, visto que, para esse autor, o objeto das Ciências Humanas não é o homem em si, mas são as relações que este estabelece. Esclarece, ainda, que essas relações revelam, mediante a conduta, os comportamentos, as atitudes etc., aspectos que precisam e merecem ser estudados.

Por ser algo que está relacionado à gênese das Ciências Humanas, referimo-nos à quantificação de dados, dizendo que muitas pesquisas são propensas a utilizar a abordagem quantitativa para validar seus estudos. Acreditamos, contudo, que pelo fato de se relacionar aos aspectos históricos, sociais e, mais que isso, por dirigir-se diretamente aos sujeitos historicamente situados, esta pesquisa harmoniza-se à abordagem qualitativa.

---

<sup>65</sup> É importante esclarecer que muitos dos estudos e escritos de Michael Foucault têm sido utilizados para servir de base teórica para o Estruturalismo (outro método/abordagem de pesquisa científica). Consideramos que seria importante mencionar um pouco sobre as contribuições que ele trouxe, no livro *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*, em relação ao surgimento das Ciências Humanas como saber validado cientificamente. Outro importante teórico que traz contribuições para essa abordagem de pesquisa, o Estruturalismo, é Claude Levi-Strauss. Podemos citar uma obra de sua autoria como exemplo, o livro *O Pensamento Selvagem* (2010).

Na compreensão de Thiollent (2011), não é cabível a concordância de que a pesquisa-ação<sup>66</sup>, numa abordagem qualitativa, se mostra como “(...) simples atividade de intervenção social, calcada na visão de atores [...]” (P. 9). De acordo com esse autor, difunde-se essa concepção com o intuito de não atribuir caráter científico às pesquisas de cunho qualitativo, tampouco de reconhecê-las como produções acadêmicas. Alerta-nos, ainda, para a não neutralidade de pesquisas sociais, esclarecendo que isso não as torna submissas às “vontades” dos agentes sociais, ou seja, “entra em cena” a subjetividade. Para ele, considerar a fala e os saberes dos agentes sociais, na pesquisa-ação, relaciona-se muito mais com o construtivismo social do que com o objetivismo e o subjetivismo<sup>67</sup>.

Ademais, enfatiza que se valer da abordagem qualitativa é deparar as “(...) construções complexas, relacionadas com as visões dos atores e as conceituações dos pesquisadores, o todo mutável no decorrer da ação.” (THIOLLET, p. 10, 2011). Logo, não se pode considerar que seja “qualquer coisa”, conhecimentos esvaziados e sem necessidade de aprofundamento, estudo e pesquisa. Nisto, pois, reside uma das qualidades da pesquisa-ação: os agentes sociais não são compreendidos como ignorantes, leigos e desinteressados. Acrescenta: “O qualitativo e o diálogo não são anticientíficos. Reduzir a ciência a um procedimento de processamento de dados quantificados corresponde a um ponto criticado e ultrapassado, até mesmo em alguns setores das ciências da natureza.” (THIOLLENT, p. 30, 2011).

Nesse sentido, podemos, também, justificar a escolha por tal abordagem, concordando com Minayo (2008, p. 21), quando ela defende a ideia de que a pesquisa com abordagem qualitativa

[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que se faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes.

Para Bardin (2016), sua contribuição também se evidencia pelo fato de poder “funcionar sobre *corpus* reduzidos e estabelecer categorias mais discriminantes, por não estar ligada, como análise quantitativa, a categorias que deem lugar a frequências suficientemente elevadas para

---

<sup>66</sup> Segundo Thiollent (2011, p. 20), “(...) a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.”

<sup>67</sup> Thiollent (2011) fala do subjetivismo (radical) como sendo entendido como “uma mera questão de visão ou de vontade do sujeito.” (P. 10). Já o objetivismo se destina a valorizar os fenômenos ou dados objetivos, isto é, o que está passível de verificação pelos sentidos.

que os cálculos se tornem possíveis. ” (P, 145 – grifos da autora). Essa concepção de Bardin (2016) nos ajudou quanto ao processo de eleger, elaborar as categorias, nos dando segurança de que as categorias que se explicitam com a fala de dois entrevistados ou apenas de um, não são menos importantes do que aquelas que se clarificam com excertos de fala dos quatro participantes da pesquisa.

Além disso, alguns autores, além de se dedicarem a falar sobre a riqueza que se pode obter mediante a pesquisa qualitativa, pelo fato de esta possibilitar maior interação do pesquisador com o objeto, por exemplo, (MINAYO, 2010), também alertam sobre a necessidade de, em certa medida, haver um distanciamento entre pesquisador e objeto, para que seus pré-conceitos não o impossibilitem de aproximar-se o mais perto possível do “fenômeno” que se dedica a estudar, nem que eles venham a interferir no resultado da pesquisa. É o caso de Fini (1997) e Machado (1997) que pontuam o seguinte:

É fundamental que, ao se iniciar este caminho, o pesquisador deixe de lado tudo o que ele já conhece a respeito do fenômeno a ser interrogado. Este momento é chamado *époché* e significa redução, suspensão ou a retirada de toda qualquer crença, teorias ou explicações existentes sobre o fenômeno. Abandonar ou deixar de lado, *por enquanto*, os pressupostos ou pré-conceitos estabelecidos *a priori* a fim de permitir o encontro do pesquisador com o fenômeno. (FINI, 1997, p. 27)

Para que o fenômeno se mostre, não basta vivê-lo, pois, na imersão, a amplitude de visão se restringe. A compreensão exige transcender esta perspectiva e espreitar as diferentes possibilidades através da visão e do sentir do outro. Este ato, essencialmente um ato de pesquisa, no seu sentido intrínseco de circundar o tema investigado, é buscado na perspectiva de compreender o vivido e de transcender o empiricamente dado. (MACHADO, 1997, p. 35).

Consideramos também que, como acentua Thiollent (2011), esse tipo de abordagem é específico e eficaz quando se trata de estudos de amostragens, grupos, “coletividades de pequeno e médio porte”, não se mostrando adequada para estudos macrossociais. Outrossim, interessa-nos em demasiado grau esta abordagem, em razão do caráter político a ela associado. Quando a investigação se relaciona com o desejo de transformação, quando “aponta um farol”, rumos e perspectivas contra-hegemônicos (GADOTTI, 1992), assume caráter político. É, muito mais do que a “coleta” de dados, na verdade, é uma pesquisa que entende sua utilidade para cidadãos, organizações, “populações desfavorecidas e exploradas”. (FRANCK, 1981 *apud* THIOLENT, p. 54, 2011)

Ante essas exposições e compreensões, temos por certo que ter realizado esta pesquisa numa perspectiva qualitativa possibilitou a melhor compreensão do que nos propomos pesquisar.

### **5.1. O *locus* da pesquisa**

A pesquisa foi realizada na Universidade Federal do Ceará (UFC), precisamente na Faculdade de Educação (FACED). A escolha por esta instituição se deu pelo fato de ser um local onde ocorre a formação de professores, na esfera pública, no plano federal no Município de Fortaleza (CE). Além disso, também é importante destacar que por ali estarmos, desde a graduação, desenvolvemos familiaridade com os espaços, a rotina da instituição e os sujeitos que a compõem. Tal familiaridade permitiu, ainda, constatar a necessidade de aprofundar estudos acerca da Formação de Professores, tendo em vista que foi por nós experienciada, constituindo-se como objeto de investigação, de modo abrangente.

Ademais, considerando a importância de realizar pesquisas que nascem da prática social, do contexto em que estamos inseridos, ter como *locus* da pesquisa a FACED/UFC foi fator indispensável para o alcance dos objetivos expostos na introdução deste texto dissertativo.

Quanto ao *locus* da pesquisa, faz-se notório saber que o curso de Pedagogia da UFC surgiu integrado à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL), com o amparo da lei nº3866, de 25/01/1961, começando a funcionar no primeiro semestre de 1963. Em 1966, iniciou-se um debate na Faculdade para a criação da Faculdade de Educação. Isto porque, segundo Fernandes (2014), “(...) a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras se desmembrara em quatro escolas independentes: Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Faculdade de Letras e Arte, Faculdade de Educação e Faculdade de Ciências.”

Foi apenas em 1968, porém, que surgiu a Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, precisamente em 16/12/1968 (FERNANDES, 2014). De 1968 para cá, 2017, inúmeras modificações já ocorreram, tanto no que diz respeito à estrutura física da FACED, como no que está relacionado com o seu Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e tantos outros aspectos. Em 2014, o curso passou por mais uma reformulação no PPC com o intuito não só de atender as exigências do Ministério da Educação, mas, também, na busca de propiciar maior identificação dos estudantes com o curso.

Anualmente, o curso de Pedagogia da FACED oferece 160 vagas para novos alunos, sendo 80 para o primeiro semestre letivo (40 para o curso diurno e 40 para o curso noturno), e as outras 80 para o segundo semestre (40 para o curso diurno e 40 para o curso noturno).

Mediante consulta ao Projeto Pedagógico do Curso, tem-se como justificativa o fato de que, visando o preparo de um educador competente e crítico, com formação humanística e tecnológica, faz-se necessário pensar e envolver-se em uma formação que se dê de modo comprometido e aprofundando, relacionando o percurso formativo as questões sociais, refletindo sobre o papel da escola, como instituição direcionada para a socialização dos conhecimentos historicamente estabelecidos, bem como responsável pela formação da cidadania.

O documento também explicita seus princípios norteadores, quais sejam: I. Totalidade dos processos educacionais; II. Pertinência e relevância social; III. Respeito e valorização das diferenças e das diversidades culturais e linguísticas, como forma de democratizar os processos educativos; IV. Formação crítico-reflexiva ancorada no diálogo e no trabalho colaborativo; V. Articulação dos conhecimentos teóricos com os saberes construídos na prática social, cultural, política e profissional; VI. Integração entre o ensino, a pesquisa e a extensão como forma de conhecimento e de intervenção na realidade social; VII. Flexibilidade Curricular; VIII. Interdisciplinaridade e, por fim o IX. Acessibilidade. Esclarece que seus objetivos estão além da formação do profissional que irá atuar no Ensino da Educação Infantil e no Ensino Fundamental, bem como na gestão de espaços escolares e não-escolares, colocando a pesquisa como eixo fundamental para a formação do professor. Além disso, também objetiva proporcionar maior articulação entre teoria-prática e refletir sobre “[...] a qualidade da produção acadêmica através da produção do TCC (Monografia).” (PPC, 2013, p. 17).

Diante dessa breve exposição acerca do *locus* da pesquisa, é que buscamos caracterizá-lo a seguir, discorrendo sobre os currículos vigentes, evidenciando os aspectos que julgamos basilares para a formação de professores que se propõe realizar.

### 5.1.1 Os currículos vigentes

A FACED/UFC possui seis estruturas curriculares vigentes. São elas: 2007 diurno e noturno, 2014 diurno e noturno, Pedagogia na modalidade à distância e Pedagogia pelo Plano Nacional de Formação de Professores pela Educação Básica (PARFOR). Por ser um curso que se dedica à formação de professores, destacamos o perfil do egresso de cada uma dessas estruturas<sup>68</sup>. Isto porque, pensar e postular concepções sobre o egresso do curso é bem mais do

---

<sup>68</sup> Os projetos pedagógicos do curso de Pedagogia que realizamos a consulta, são os documentos digitais que encontram-se disponíveis no site da FACED (link: [http://www.faced.ufc.br/index.php?option=com\\_content&task=section&id=5&Itemid=34](http://www.faced.ufc.br/index.php?option=com_content&task=section&id=5&Itemid=34)). A fim de nos

que dizer sobre um profissional, é sobretudo, caracterizar o perfil ideal de docente que se almeja para a sociedade que se pretende estabelecer.

O Anexo D traz quatro<sup>69</sup> concepções de Perfil do Egresso. Tendo sido pensadas e redigidas em tempos históricos diversos, revelam o que consideram ser inerente ao (bom) profissional que se forma nos espaços, tempos e modos propostos. Como é possível constatar, muitos elementos se repetem nas postulações feitas sobre o perfil do egresso como por exemplo, a questão da docência como ação educativa, a valorização das diferenças de linguagens, étnico-raciais, religiosas, o compromisso ético e político, entre outros. Também se reproduz o que tratam sobre a atuação do pedagogo em espaços que não se restringem à sala de aula, podendo, assim, desenvolver atividades ligadas à gestão pedagógica ou às necessidades administrativas de um espaço que demande a ação de um profissional com esta formação.

Relativamente às peculiaridades desses projetos pedagógicos, evidenciamos que, no PPC de 2007, não se fala claramente do professor como “agente político”. O PPC de 2014 já deixa isso muito claro, assim como faz menção muito objetiva à importância da pesquisa *para e no* trabalho desse profissional egresso. Acrescenta, ainda, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no campo de atuação docente. Com referência à descrição do perfil do egresso no PPC do curso de Pedagogia na modalidade a distância, aparece o termo “práxis” no ponto 8, qual seja: “Aprenda a buscar e a produzir conhecimentos, de modo a redimensionar sua práxis seja na sala de aula, seja na gestão escolar ou do sistema.” (PPC. 2014, p. 19-20) e, obviamente, por se tratar de um curso que se dá, em sua maioria, por via de plataformas digitais, traz muito fortemente questões ligadas às tecnologias.

No que concerne ao PARFOR, sua expressiva singularidade é que faz referência direta e exclusiva à escola pública, enquanto nos outros documentos, aparecem tanto os espaços públicos como os privados. O ponto a que damos destaque do texto do perfil do egresso deste PPC em realce é o terceiro, no qual se diz: “Profissional comprometido com seu momento histórico, com os princípios e valores educacionais e com a defesa da escola pública de qualidade.” (PPC, 2016, p. 13). Esse “foco” na Educação pública deve-se ao fato de que este

---

certificarmos de que teríamos acesso apenas a esses documentos, 5 no total, buscamos, junto ao site da Coordenadoria de Projetos e Acompanhamento Curricular (COPAC) outros possíveis documentos. Contudo, só encontravam-se disponíveis para consulta, os PPC’s do curso de Pedagogia diurno e noturno do currículo de 2014 (link: <http://www.ufc.br/ensino/cursos-de-graduacao>)

<sup>69</sup> Em relação a esse quantitativo (4), já que falamos que existem seis estruturas curriculares vigentes, esclarecemos que, no sítio da COPAC não se encontra disponível nenhum PPC relacionando ao currículo de 2007. Já no sítio da FACED, foi possível localizar um PPC. Por isso termos, no Anexo D, utilizado uma só versão do texto sobre o perfil do egresso e sobre as competências e habilidades para duas estruturas curriculares. Ademais, tanto no sítio da Coordenaria de Projetos e Acompanhamento Curricular (COPAC), quanto no sítio da FACED, encontramos os dois PPC’s referentes aos currículos de 2014. Ao buscar o texto que diz respeito ao perfil do egresso em ambos, constatamos que eram idênticos, por isso termos agrupado os dois currículos.

curso se destina aos “professores em exercício na rede pública de educação básica, para que estes profissionais possam obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional–LDB e contribuam para a melhoria da qualidade da educação básica no país. ” (PPC, 2016, p. 6).

Quanto às competências e habilidades expressas nesses documentos, temos que apenas o que aparece listado no PPC do PARFOR difere dos demais. Ou seja, tanto nos currículos de Pedagogia 2007 diurno e noturno, como no de 2014 diurno, e noturno e na modalidade EAD, postula-se como competências desse profissional formado, ter: “Competência intelectual e técnica; 2. Criatividade a ser demonstrada no exercício docente; 3. Consciência profissional e política. ” (PPC, 2014, p.17-18).

Acreditamos que, ao pontuar competências com esse teor – intelectual e técnica, profissional e política, e ser profissional criativo – busca-se nortear uma formação inicial que forneça subsídios para que os profissionais egressos sejam realizadores de um trabalho docente de qualidade. Certamente, entendemos, como já expresso no módulo 2, que discorrer sobre qualidade não é nosso “foco”, mas compreendemos também que, ao tratarmos sobre o *bom* professor, tocamos nesse ponto. Como dispomos no capítulo inicial desta pesquisa, enfatizamos que o conceito de qualidade é subjetivo e dinâmico (PIRSIG, 1974 *apud* IMBERNÓN, 2011), complexo e permeado por tensões (NOVAES, 2013). Mesmo assim constituindo-se, contudo, depreendemos que, quando um grupo de profissionais, professores e/ou equipe técnica, juntamente com alunos graduandos, elaboram um PPC, com objetivos, metas que visem à formação de bons profissionais, com base em uma constatação ou em um ponto comum, deixam transparecer uma concepção de qualidade. Logo, os PPC’s, apresentam, mesmo que implicitamente, concepções de qualidade, de bons saberes e fazeres docentes.

Isto posto, pensamos que, com a exposição feita nos parágrafos que antecedem este, externamos à concepção de cada PPC, em seus tempos históricos diversos, sobre o que acreditam e, mais que isso, o que almejam que seja o perfil de egresso da FACED/UFC, podendo ser interpretado como sendo o perfil do *bom* professor que se forma neste espaço, mesmo que não seja físico, como é o caso da EAD. No tópico seguinte, apresentamos os sujeitos participantes da pesquisa.

## **5.2 Os sujeitos participantes**

Os sujeitos participantes da pesquisa são alunos do curso de Pedagogia da FACED/UFC. Como já discorreremos no tópico anterior, o curso de Pedagogia da FACED possui seis currículos



em vigor. Intencionando contemplar todos esses currículos, a ideia inicial era entrevistar um aluno pertencente a cada um desses currículos, pois cada um possui especificidades próprias, tendo em vista que os alunos que os integram dispõem de necessidades, dinâmicas e realidades bem diversas. Isto não pôde se dar, entretanto, para dois destes seis currículos. Foi o caso do curso de Pedagogia na modalidade a distância e pelo PARFOR. Quanto à não realização da entrevista com um aluno da modalidade a distância, explicitamos que buscamos, por meio de duas tutoras do referido curso, o contato de alunos que atendessem aos critérios que a seguir aparecem descritos. As tutoras, as quais chamamos por Maria e Marta<sup>70</sup>, no primeiro momento, postaram o convite para a participação na pesquisa na plataforma em que os alunos desenvolvem as atividades do curso. Nenhum deles respondeu. Em seguida, em razão do insucesso da primeira tentativa, elas nos forneceram uma lista com os nomes, *e-mails* e números telefônicos dos alunos que elas acreditavam poder participar da pesquisa. Entramos em contato com esses alunos por meio de mensagem telefônica (sms), *whatsapp* – aplicativo disponível para telefones móveis/*smartphones* que possibilita o envio de mensagens instantâneas - e através de *e-mail*. Nenhum deles, no entanto, respondeu.

Já em relação à participação de um aluno do PARFOR, a inviabilização se deu pelo fato de que este é um curso novo. Logo, nenhum aluno teria cursado a disciplina Didática, o que estabelecemos como um de nossos critérios para chegarmos aos alunos participantes. Com isso, o nosso quantitativo de alunos fica assim explicitado: tomamos por base os currículos do curso de Pedagogia da FAGED/UFC ainda vigentes – mas não foi possível contar com a participação de um representante do curso de Pedagogia na modalidade EAD e do PARFOR. Desse modo, nosso quantitativo de entrevistados ficou assim distribuído (cada cor representa um sujeito entrevistado):

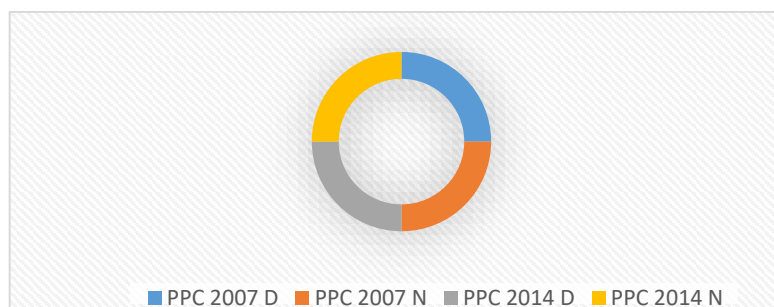


Gráfico 1

Nossa escolha por entrevistar os alunos do curso de Pedagogia, tomando como referência os currículos vigentes, deve-se ao fato de que estão se formando professores,

<sup>70</sup> Os nomes das tutoras são fictícios.

possuindo elementos que possibilitem a reflexão acerca da Educação, da prática pedagógica, entre outros aspectos privilegiados na entrevista semiestruturada. Além disso, por acreditarmos que, no percurso formativo, podem sentir ou não dificuldades e apropriarem-se de questões inerentes à docência e estão sendo modificados *na e pela* prática pedagógica que já realizam, podendo, sobretudo, estabelecer diálogo entre a formação inicial e a prática docente.

Os alunos participantes foram selecionados com base nos critérios que abaixo descrevemos.

1. Aceitar participar da pesquisa<sup>71</sup>;
2. Ter disponibilidade para um encontro presencial<sup>72</sup>;
3. Ter cursado a disciplina de Didática;
4. Estar atuando enquanto docente, quer como estagiário, quer como profissional contratado, de uma instituição da educação infantil ou do ensino fundamental do município de Fortaleza/CE;
5. E, estar cursando graduação em Pedagogia por desejar ser docente.

Com o intuito de dar continuidade à caracterização dos sujeitos participantes, nos quadros abaixo, expomos as informações relacionadas a idade, sexo, semestre que cursam, há quanto tempo lecionam, entre outros dados que foram passíveis de coleta com suporte nas questões introdutórias contidas no roteiro da entrevista semiestruturada – o primeiro bloco de questões.

Quadro 2

| <b>CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA QUANTO AO SEXO, IDADE E ESCOLARIZAÇÃO BÁSICA</b> |             |   |              |    |                                  |     |   |         |
|---|-------------|---|--------------|----|----------------------------------|-----|---|---------|
| 2007 D  | <b>SEXO</b> | F | <b>IDADE</b> | 26 | <b>Sempre estudou em escolas</b> | Não | <b>Terminou os estudos escolares na</b> | Pública |
| 2007 N  |             | M |              | 30 |                                  | Não |   | Privada |
| 2014 D  |             | F |              | 23 |                                  | Não |   | Privada |

<sup>71</sup> Os sujeitos participantes da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) exigido pelo Comitê de Ética da UFC para submissão à Plataforma Brasil para a realização de pesquisas com humanos (Anexo D).

<sup>72</sup> Este critério pode vir a ser apontado ou entendido pelos leitores como algo que impossibilita que o aluno do curso de Pedagogia na modalidade a distância não pudesse participar da pesquisa. Tendo em vista que grande parcela dos alunos que optam por assim realizarem uma graduação deve-se ao fato de não poderem se deslocar para um espaço físico, como uma universidade. Logo, bem provável que não dispusessem de tempo ou meio para um encontro presencial para a realização da entrevista; contudo, tornamos evidente que nos *e-mails*, *sms* ou através do *whatsapp*, propusemos aos alunos com quem entramos em contato, que iríamos até o encontro deles, adequando-nos, assim, as suas possibilidades para o encontro, local e horários, por exemplo.

|        |  |   |  |    |                  |     |                           |         |
|--------|--|---|--|----|------------------|-----|---------------------------|---------|
| 2014 N |  | M |  | 30 | da rede pública? | Sim | rede pública ou privada ? | Pública |
|--------|--|---|--|----|------------------|-----|---------------------------|---------|

Fonte: elaboração própria

Quanto ao sexo, a distribuição dos sujeitos ficou com o mesmo quantitativo: dois homens e duas mulheres. Isto, para nós, se mostra como um dado surpreendente, tendo em vista que, de acordo com pesquisas já realizadas, a maioria das pessoas que se dedicam ao ofício docente de crianças é de profissionais do sexo feminino (SOUSA, 2015; MONTEIRO E ALTMANN, 2014; LOURO; 1997 e ARCE, 2001). Em relação à idade dos alunos entrevistados quando da realização da pesquisa, encontravam-se de 23 a 30 anos. As duas mulheres com 23 e 26 anos. Os dois homens com a mesma idade: 30 anos. Dos quatro, apenas um jamais havia estudado em uma escola da rede privada. E, desse mesmo quantitativo, dois deles terminaram seus estudos em escolas da rede pública e outros dois em escolas da rede particular.

Consideramos que essas realidades ditas pelos alunos em relação à escolarização, se pública ou privada, exercem influência nas crenças e imagens que eles puderam estabelecer ao longo do tempo sobre o *bom* professor, bem como o que pensam acerca da docência, da escola, quais os significados e implicações dessa instituição. Esses dados também nos possibilitam estabelecer relação com a pesquisa de Saraiva e Ferenc (2010), em que elas atestam que a maioria dos estudantes que ingressam em um curso de licenciatura é proveniente das escolas públicas. Isto por que há o consenso de que alunos de classes sociais mais favorecidas, aqueles que estudam em escolas particulares, na maioria dos casos, ingressam em cursos de renome e reconhecimento social, o que não é o caso da docência. Nesta pesquisa, contudo, não há como validar esta asserção, pelo fato de que, dos quatro alunos entrevistados, três estudaram, em um período da trajetória escolar, em instituições privadas, e dois deles afirmaram ter concluído o Ensino Médio em escolas, também, da rede particular.

No próximo quadro, trazemos a caracterização dos sujeitos entrevistados quanto ao curso de Pedagogia. Vejamos.

Quadro 3

| <b>CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA QUANTO AO CURSO</b> |                          |  |  |
|--|--------------------------|--|--|
|  | Ano de ingresso na FAGED | Semestre que estava cursando quando foi realizada a entrevista | Quantas vezes tentou o ingresso no curso de Pedagogia? |
| 2007 D   | 2010.2                   | “No último”  | 1 vez  |
| 2007 N   | 2011.1                   | “No último”  | 1 vez  |
| 2014 D   | 2016.2                   | Entre o 7º e o 8º  | 4 vezes  |
| 2014 N   | 2014.1                   | 6º semestre  | 1 vez  |

Fonte: elaboração própria

Como já dito, dois dos alunos participantes são do currículo de 2007 (diurno e noturno) e os outros dois do currículo de 2014 (diurno e noturno). Os dois primeiros alunos, por pertencerem ao currículo de 2007, têm seus ingressos registrados há um pouco mais de tempo do que aqueles outros dois que pertencem ao currículo de 2014. Dessa maneira, os dois alunos do currículo de 2007 ingressaram em 2010 e 2011, e os de 2014 ingressaram, um em 2014 e o outro em 2016.

Há certa peculiaridade quanto a esse sujeito que ingressou em 2016. Ele é transferido de uma Universidade particular localizada no Município de Fortaleza. Cursou os seis primeiros semestres nessa instituição e depois tentou e conseguiu transferência para a FAGED/UFC. Por isso o seu ingresso na FAGED ter data tão recente. Os semestres que os alunos estavam cursando quando da realização da pesquisa são do sexto ao “último”. Quando dois desses alunos se referem ao “último” é para explicitar que já cursaram todas as disciplinas, obrigatórias e optativas, e o que lhes falta é o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Por fim, temos que, dos quatro participantes, três tentaram o ingresso no curso de Pedagogia apenas uma vez, obtendo êxito nessa tentativa. Apenas um sujeito disse ter tentado o ingresso no curso por quatro vezes. A seguir, damos início à caracterização dos sujeitos quanto ao exercício da docência. O que aparece disposto no quadro e nas linhas que seguem, ao fazermos uso de uma pergunta do segundo bloco de questões da entrevista – as perguntas abertas.

Quadro 4

| <b>CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA QUANTO AO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA</b> |                          |                          |                               |                                |   |
|--|--------------------------|--------------------------|-------------------------------|--------------------------------|---|
|  | Há quanto tempo leciona? | Rede Pública ou Privada? | Para qual modalidade leciona? | Sempre quis ser professor (a)? | Se não fosse professor (a), o que seria?  |
| 2007 D   | 7 anos                   | Privada                  | Ensino Fundamental I          | Sim                            | Assistente Social                         |
| 2007 N   | 6 anos                   | Privada                  | Ensino Fundamental I          | Não                            | Não se imagina exercendo outra profissão. |
| 2014 D   | 8 anos                   | Privada                  | Ensino Fundamental I          | Não                            | Jornalista                                |
| 2014 N   | 1 ano                    | Privada                  | Ensino Fundamental I e II     | Não                            | Administrador                             |

Fonte: elaboração própria

Dos quatro alunos entrevistados, três já realizam atividades relacionadas à docência há um tempo bastante significativo: sete anos, oito anos e seis anos. Desses três sujeitos, dois iniciaram essas atividades antes mesmo de ingressarem no curso de Pedagogia. Apenas um sujeito informou lecionar há apenas um ano.

Uma informação é comum para os quatro alunos: todos trabalham em escolas da rede privada. Outro dado disposto no quadro é que, dos quatro sujeitos, três lecionam para turmas do Ensino Fundamental I, ou seja, alunos do 2º ao 5º ano, com faixa etária de seis a onze anos. Apenas o sujeito pertencente ao currículo 2014 diurno informou trabalhar com alunos do Ensino Fundamental I e II, o que já engloba alunos do 6º ao 8º ano, com uma faixa etária de 11 a 15 anos.

Perguntamos, ainda, aos alunos, se eles sempre quiseram ser professores e se, caso não fossem professores, o que seriam. Dos quatro participantes, apenas um disse sempre ter desejado ser professor. Este mesmo sujeito, porém, disse que, se não fosse professor, seria assistente social. Quanto aos três restantes, um disse não se imaginar exercendo outra profissão que não fosse a docência, e os outros dois teriam optado pelo Jornalismo e Administração, respectivamente. Com base nessas duas perguntas que fizemos aos alunos entrevistados, e, inicialmente, nos reportando ao fato de que apenas um deles disse que sempre quis ser

professor, podemos concordar com Cavalcante e Farias (2016), que tem se tornado cada vez mais raro encontrar jovens nutrindo a intenção de se tornarem professores. O que acontece, em muitos casos, é que, pelo fato da pouca procura, o ingresso na universidade para cursos de licenciatura tornou-se mais “fácil”, tendo em vista que os índices de concorrência são bem menores se comparados a outros cursos de maior prestígio (Direito, Medicina, Engenharias, por exemplo). Além da falta de interesse pela docência, destacam essas autoras, o País também vem enfrentando um problema que se relaciona ao grande índice de desistência desses profissionais. Segundo elas, dos anos de 2008 a 2012, o Estado de São Paulo atingiu um média de três mil pedidos de exoneração por ano. Quanto à situação do Estado do Ceará, asseguram as autoras, também não é nada animadora, “pois entre 2013 e 2015 cerca de 2,6 mil professores deixaram a rede pública de ensino”. (CAVALCANTE E FARIAS, 2016).

Ainda nesse contexto de caracterização dos sujeitos<sup>73</sup> participantes, mas agora não mais utilizando dados numéricos ou informações de teor mais restritivo e/ou direto, traremos nas linhas que seguem informações sobre o motivo que justifica, para cada entrevistado a escolha pela docência. Essas informações relacionam-se, também, com o 5º critério, que é: Estar cursando graduação em Pedagogia por desejar ser docente. Como dissemos, fazemos, aqui, uso da primeira pergunta do bloco de questões abertas que foi a seguinte: **Por que o interesse pela docência?**

Maria Clara afirmou que a sua escolha se deu pela identificação que percebeu possuir com a docência. Um trecho da sua fala que torna isso evidente é: *“(...) me identifico. Eu amo, na verdade.”*. Notamos, aqui, que a entrevistada acrescenta outro elemento perfeitamente complexo para compreensão: a questão do sentimento. Complexo, pois mostra-se como algo, para nós, imensurável e bastante particular. Poderíamos nos indagar: qual a compreensão que a entrevistada tem sobre “amor”? Ou: quais compreensões? Não dissecando essas questões, ficamos com o entendimento de que este sentimento é uma maneira de nos relevar o grau de identificação, envolvimento e entrega da aluna com o curso e, mais ainda, com o exercício da profissão para a qual já vem se dedicando.

Além da identificação e do sentimento, Maria Clara pontua outros dois elementos: 1. *“(...) pensei em mudar, mas foi quando eu vi que eu não sabia fazer outra coisa”*; 2. *“(...) a minha família, como a família do meu esposo tem professor e, a família da minha mãe e a família do meu pai, grande parte é de professores. Acho que tá no sangue.”* Com esses dois novos elementos, Maria Clara nos permite compreender que cogitou na possibilidade de mudar

---

<sup>73</sup> Neste tópico, já estamos utilizando o nome que cada sujeito participante escolheu para ser seu nome fictício nesta pesquisa, informação que aparece mais bem detalhada no tópico 5.3.

de curso e profissão, mas foi quando percebeu que não sabia fazer outra coisa que não fosse a atividade docente. E, como segundo elemento, situa a crença de que pelo fato de possuir pessoas em sua família e na família de seu marido que também são professores, isso pode ter influenciado seu interesse, como se fosse algo que estivesse no “sangue”; ou seja, ela poderia até tentar outra coisa, mas acabaria voltada para isso, pois era isso que deveria fazer, algo para o qual estava “predestinada”. Esse entendimento de Maria Clara entra em consonância com pesquisas realizadas por Duarte (2013), Mandú e Aguiar (2014), em que elas discorrem sobre os motivos que levam as pessoas a optarem pelo curso de Pedagogia. Dentre eles, as autoras destacam que aparece o que se vincula à influência familiar. Freire (1991, p. 58) enfatiza, contudo, que “Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.”

A prática docente, para Maria Clara, começou quando ela ainda estava no 3º ano do Ensino Médio. Ela nos contou que estagiou na escola onde estudava, para poder custear seus estudos. Explicitamos com o seguinte trecho: *“(...) estagiei para pagar minha escola, e como gostei, minha diretora da escola, também, meio que me obrigou a fazer pedagogia, e aí, fiz Enem em 2010, 2011, 2012, 2013 e 2014, mas sempre com a 1º opção em pedagogia.”* Desse trecho em diante, podemos inferir que ele nos revela uma informação bastante delicada. Notem: ela começou a trabalhar para custear seus estudos, foi a possibilidade que lhe apareceu. Com a experiência, foi gostando do que fazia, o que supomos ter gerado nela identificação com o que vinha desenvolvendo. Mas aí, Maria Clara aponta a participação da sua diretora na escolha pela graduação que viria a cursar. Ela usa um termo com significado muito expressivo: “meio que me *obrigou*”. E aí, nos questionamos mesmo se ela acredita que está no “sangue” ou se, na verdade, não teria sido uma decisão que poderia explicar a origem do interesse em outros momentos e vivências; como, por exemplo, a necessidade por custear seus estudos em uma escola da rede privada.

Daniela, a segunda entrevistada, por sua vez, nos faz saber os seguintes motivos: 1. *“(...) me encanto com a arte de ensinar”*; 2. *“(...) de transmitir e de aprender com o outro”*; 3. *“Capacidade de dividir conhecimentos”*. Ao explicitar seus motivos, Daniela leva-nos a pensar que para ela, o interesse pela docência se dá a partir da atividade que o professor desenvolve; atividade que, para ela, se exprime como o ato de ensinar, dividir conhecimentos; mas não só isso, de igual modo, de aprender com o sujeito para quem, na qualidade de professora, ensina.

Aurélio elegeu características suas, aptidões, segundo ele, que foram privilegiadas com o exercício da docência. São elas: 1. *Gostar de pessoas*; 2. *Poder aproximar-se de pessoas*; 3. *Gostar do diálogo*; 4. *“(...) sobretudo, aprender”*; 4. *Possibilidade de “construir e passar algo*;

e 5. *“(...) me torna mais humano, me dá mais sentido”*. Para este sujeito, podemos destacar que o que “encanta” na docência, provocando tal interesse, é a capacidade de aproximar-se das pessoas, de poder constituir algo por via dessas relações e, assim como para Daniela, poder aprender com as pessoas envolvidas nessas relações. Também salientamos que, para Aurélio, a docência possibilita um ganho bastante pessoal, que se relaciona com a capacidade de torna-lo mais “humano”. Isto, para nós, se traduz na capacidade de agir com empatia, de se importar, ouvir e acolher o outro.

Já o quarto entrevistado, Bruno, disse que o interesse pela docência surgiu, inicialmente, em decorrência da ideia de lecionar para o curso de Gastronomia, já que essa é a sua primeira formação em nível superior. E aí, ele coloca o seguinte: *“Foi o que me deu mais impulso a fazer pedagogia. Por que eu não tinha traquejo nenhum para dar aula.”*

Mais à frente, acrescentou também que a docência lhe parece algo familiar, e que essa escolha também se deu quando ele pensou sobre o mercado de trabalho e as questões ligadas à sobrevivência e a aptidão que julgava possuir. Desse modo, ao incluir essas novas justificativas (lhe parecia algo familiar, sobrevivência e aptidão), Bruno nos deixou confusas, pois, para nós, essas informações não se mostram em harmonia com as ditas no parágrafo acima. Para ele, entretanto, é como se todas elas compusessem um grande “bolo” de motivos que, por conta dessa simbiose, o conduziram à docência.

Tais “justificativas” dos sujeitos entrevistados nos revelam que cada um parte de um ponto singular. Suas trajetórias de vida e experiências lhes possibilitaram chegar à docência. Conscientes ou não disso, é assim que se encontram: encantados pela docência. Quer seja pelas possibilidades de atuação que ela lhes proporciona, pelos encontros que possibilita, ou por questões ligadas a sentimentos e emoções. Ficou, assim, possível verificar que nesse momento inicial da entrevista, em que eles falam sobre o que os levou a ter interesse pela docência, não aparece a influência de professores que tiveram no decorrer da trajetória escolar como algo que os fez desejar exercer o ofício docente. Isto posto, temos, no tópico que segue, para a explicitação da justificativa dos critérios que estabelecemos para escolha dos participantes da pesquisa.

### 5.2.1 Critérios estabelecidos para a escolha dos participantes da pesquisa

Nesta seção do texto, iremos expor os motivos que nos levaram a estabelecer como critérios para a escolha dos alunos entrevistados os seguintes pontos: I. Ter cursado a disciplina de Didática; II. Estar atuando enquanto docente, quer como estagiário, quer como profissional



contratado, de uma instituição da educação infantil ou do ensino fundamental do município de Fortaleza/CE; e, por fim, mas não menos importante, III. Estar cursando graduação em Pedagogia por desejar ser docente.

#### 5.2.1.2 A disciplina de didática no curso de formação de professores

A disciplina Didática foi por nós concebida como critério para esta pesquisa, por consideramos que os estudos e discussões que provoca constituem-se como momento importante para a formação docente, pelo fato de possibilitar ao professor em formação, situar-se diante de múltiplas modos e conceitos educacionais, refletindo sobre estes e, mais ainda, compreender a Educação Escolar com suporte em novas “janelas”, não apenas como portadora de um ensino fadado à reprodução, mas sim como um meio pelo qual podemos agir na contramão do que está posto, cultivando princípios e valores como solidariedade, coletividade, justiça, respeito, heterogeneidade, entre outros aspectos, culminando, assim, na elaboração de uma fazer pedagógico capaz de contribuir com um ensino e aprendizagem que venham se dar de modo democrático, crítico e transformador.

Essa perspectiva mostra-se, claramente, contrária àquela que compareceu durante longo período na nossa história educacional. Como dissemos no capítulo anterior, no Brasil, o ensino de Didática seguiu uma vertente puramente prescritiva e instrumental, alicerçada no ensino do método, para tornar os professores aptos para o ensino (FARIAS *et al*, 2014). No período em que vigorava a pedagogia tradicional, fortemente influenciada pelas ideias herbartianas, a Didática era compreendida “(...), como um conjunto de regras visando assegurar aos futuros professores as orientações necessárias ao trabalho docente.” (VEIGA, 1992, p. 44) Com Comenius, a ideia bastante difundida era a de “ensinar a ensinar”; o que nos leva a compreender que a ideia de “ensinar a dar aulas” estava intimamente ligada ao ensino da Didática.

Assim, em decorrência desse caráter prescritivo, vários estudiosos chegaram a concluir que, costumeiramente, as questões relacionadas com o estudo da Didática se confundem com o estudo da Metodologia do ensino, ou da Pedagogia, de modo geral. Develay (1997, *apud* Franco 2008), chega a afirmar que Comenius, “ao instituir no século XVII a Didática Magna, estava, na verdade, instituindo uma metodologia e não uma didática”.

Essa vertente da qual temos falado, que compreende a Didática como sendo o ensino puramente de técnicas, segundo Pimenta (2008), apresenta-se apenas como “consumidora do ensino”, sem relação alguma com a prática da sala de aula. Isto repercute, fundamentalmente,

na prática docente, que, segundo Damis (1992), se configura fundamentada em receitas, muito mais conservadora do que crítica e transformadora.

Foi somente nos anos de 1980, que surgiu uma nova concepção da Didática com fundamentos nas teorias crítico-reprodutivistas da Educação, visando à superação da perspectiva tecnicista. Essa nova concepção da Didática propunha a negação de muitas práticas até então validadas, afirmando, no lugar disso, o lado político e crítico da Educação. Foi o que Candau (1983) denominou de “antididática”. Nessa nova perspectiva, o foco não mais estaria em capacitar o professor com modos, instrumentos, falas ou posturas, mas sim, os olhares investigativos se voltariam para o “por que” e “para que” fazer. Diante dessa nova concepção, os alunos seriam compreendidos como sujeitos ativos do processo de ensino e aprendizagem e não mais como meros receptores.

Nesse sentido, compreender a Didática desde esse período é percebê-la como contrária à lógica do “saber-fazer”, pelo fato de relacionar-se, agora, a um entendimento de Educação ampla e politicamente situada, não sendo mais “consumidora do ensino”, como afirmou Pimenta (2008), mas sim um modo de “aquisição original do conhecimento sobre o ensino” (PIMENTA, p. 611, 2008). Por isso, afirma-se que a Didática, com base nas compreensões críticas da Educação, debruça-se sobre o ensino e suas problemáticas, não mais se restringindo ao repasse de receitas. Seu objeto de estudo passa a ser o ensino-aprendizagem (PIMENTA, 2012). É importante salientar também que, nessa nova perspectiva, o professor não mais é técnico executor, além do que a Didática passa a ter uma dimensão mais prática (PIMENTA, 2000), estando aliada aos processos e interações que acontecem em sala de aula, para desenvolver pesquisas que se dediquem ao estudo das necessidades e dilemas referentes à prática pedagógica e social, por exemplo.

Pimenta (2008) faz notórias duas funções para a Didática. São elas: “(...), tomar o ensino como prática social e compreender seu funcionamento como tal, sua função social, suas implicações estruturais. Em segundo lugar, realizar uma ação auto reflexiva de olhar a si mesma como componente do fenômeno que estuda. ”. Placco (2008), por sua vez, pontua que a intencionalidade da Didática é “colocar o outro em processo de aprendizagem. ” Nessa nova configuração, a disciplina de Didática

[...], promove o trabalho comum de professores e especialistas. Busca formas para aumentar a permanência das crianças na escola. Discute a questão do currículo em sua interação com a população, rompendo com uma prática profissional individualista. (PIMENTA, 2012, p. 126).

Logo, são inegáveis as contribuições que esta disciplina, como componente curricular obrigatório para as licenciaturas, pode trazer para os professores em formação. Abre espaço para ricos questionamentos, reflexões e aproximações com a sala de aula, que por vezes, ansiosamente, desejamos habitar. É assim, portanto, que percebemos suas contribuições para o preparo do professor para “a atividade sistemática de ensinar em uma dada situação histórico-social.” (PIMENTA, 2012). Acreditamos, ainda, que sua significância se mostra quando suscita perguntas aos estudantes, futuros professores, no sentido de que eles possam se questionar no que acreditam ser a Educação, quais suas possibilidades e finalidades, fornecendo os subsídios necessários para que possam trabalhar de modo crítico e autônomo. Em um sentido mais amplo, poderão indagar-se sobre que sociedade intentam contribuir para formar.

É, pois, partindo dessa perspectiva, que para nós, a disciplina de Didática, estaria completamente imbricada com as noções que os professores têm de mundo, sociedade, homem, escola, ensino e aprendizagem entre outros elementos. Por isso, podemos afirmar que concordamos com Veiga (1992) quando ela expõe o seguinte,

[...], a Didática tem uma importante contribuição a dar em função de clarificar o papel político da educação, da escola e, mais especificamente, do ensino. A partir daí a Didática vem sendo colocada em questão. Esse questionamento tem levado os professores à revisão de seus pressupostos e à busca de sua reconstrução, tendo em vista uma concepção crítica da educação. Assim, o enfoque da Didática, de acordo com os fundamentos da Pedagogia Crítica, deverá trabalhar no sentido de ir além dos métodos e técnicas, procurando associar escola-sociedade, teoria-prática, bem como desenvolver uma alternativa que supere a relação dicotômica entre a pedagogia e a política, dotadas de especificidade própria, porem inseparáveis por se constituírem em modalidades específicas de uma prática, a prática social. (p. 67).

Por isso, julgamos importante que os alunos do curso de Pedagogia da FACED/UFC, tenham conhecimento sólido sobre os percursos educacionais historicamente constituídos, podendo, mediante uma visão ampliada das questões pedagógico-didáticas, desenvolver ações coerentes com o contexto da sala de aula na qual atuam, pensando criticamente sobre a realidade, ambicionando transformá-la (práxis), conscientes dos aspectos políticos e sociais relacionados à Educação.

Assim, como inicialmente tornamos evidente, estabelecemos como um dos critérios que os alunos participantes já tivessem cursado a disciplina Didática, em virtude das suas ricas possibilidades formativas. Nesse breve histórico que descrevemos, partindo do enfoque prescritivo para o crítico, questionador e reflexivo, que estabelece diálogos entre a formação docente inicial e a prática social, acreditamos ter tornado evidente não só o nosso encanto por

esse momento formativo, bem como por suas possibilidades para a constituição de uma formação docente mais próxima da escola, de suas inquietudes e anseios. Mobilizada no sentido de provocar mudanças e transformações, pois, não se pode conceber, tampouco validar, uma formação que ainda se dê nos moldes daqueles dantes relatados, em que o cerne da questão residia em aprender a “dar aulas”.

Freitas (2003) chama a nossa atenção para esse ponto, quando assegura que a disciplina Didática não mais pode estar associada ao ensino do “o que e como ensinar”, mas, em vez disso, deve se preocupar com os fins da Educação e com as questões histórico-sociais que lhes são intrínsecas. Partindo desse ponto, a autora entende que poderíamos “(...) trazer à tona e recuperar, no âmbito das políticas educacionais, as concepções mais avançadas sobre a formação de professores e seu papel na condução das transformações necessárias à escola, ao ensino, à educação e à sociedade.” (P. 1117).

Lembramos o que afirmamos em outro momento: o ensino envolve-se com questões e problemáticas muito mais complexas, pois vincula-se à sociedade. Por ser dinâmica e mutável, mas por “carregar” e reproduzir conceitos e ideologias, a sociedade e suas problemáticas, suas demandas e necessidades, quando relacionadas à instituição escolar, carecem de um profissional que dê conta de “atravessar as paredes da instituição para analisar todo tipo de interesses subjacentes à educação, à realidade social, com o objetivo concreto de obter a emancipação das pessoas.” (IMBERNÓN, 2011, p. 42).

Para finalizar, ressaltamos que, ao eleger a disciplina Didática como partícipe de um dos critérios, não estamos a desconsiderar todas as outras que compõem o currículo do curso de Pedagogia. Ao contrário, o que buscamos ao assim procedermos é, na verdade, contribuir, mesmo que timidamente, com a desmistificação dessa disciplina, ainda hoje considerada pelos alunos como um momento no qual se aprenderá a “ministrar aulas”, encontrando, desse modo, dificuldades para que uma atitude mais crítica e transformadora se dê, efetivamente.

### 5.2.1.3. A prática docente

Já salientamos em capítulos anteriores sobre a importância da prática para a constituição do trabalho docente. Não só “qualquer” trabalho, mas sim, aquele dotado de ações significativas e que contribuam para que o ensino e a aprendizagem possam se dar de modo satisfatório (ROLDÃO, 2005). Como expresso no capítulo anterior, o professor se faz, também, na prática (MORETTI E MOURA, 2010; VEIGA, 2009). Atuar como docente, é formador e transformador, pois nos vemos, diariamente, em um contexto de mudanças, perfeitamente

dinâmico (IMBERNÓN, 2011). Certamente essas ações pedagógicas precisam dialogar com as teorias, revisitá-las, adequá-las, questioná-las ou, ainda, atestarem o quanto estão distantes das demandas sentidas em sala de aula. Por isso o fato de termos mencionado as questões referentes aos abismos percebidos entre teoria e prática.

Acreditamos que, entrevistando alunos que já estão atuando em sala de aula, que têm se apropriado, cotidianamente, das questões inerentes à prática pedagógica, estamos possibilitando que as crenças que eles possuem em relação ao *bom* professor, estas tendo sido estabelecidas ao longo de suas experiências escolares e/ou acadêmicas, tragam à tona e nos forneçam elementos para que estabeleçamos diálogo com a formação inicial docente, já que eles ainda não concluíram esse processo. Como bem exprimem Costa e Oliveira (2007) ao exporem o porquê de, na pesquisa que realizaram, terem optado por aplicar questionários com alunos das licenciaturas em Matemática e Letras ainda em formação, mas que já atuavam na Educação básica,

O estudo desse perfil de estudante pode ampliar a nossa compreensão sobre o processo de formação de professores na universidade. A percepção desses alunos sobre o processo de formativo pode fornecer elementos para se repensar a formação inicial e estreitar os vínculos dessa formação com a escola básica – local de exercício profissional -, pois esses alunos-professores atuam na escola cotidianamente e possuem uma experiência na docência que merece ser considerada. (P. 29).

Assim, são esses alunos, ainda em formação, mas que já atuam em nossas escolas, que nos contam sobre as práticas pedagógicas consideradas exitosas, sendo levados a refletir sobre as próprias ações em sala de aula; capazes, também, de identificar carências, necessidades, urgências ou sucessos e êxitos da formação inicial de professores.

Justificamos nossa escolha por concordarmos com Silva (2005) na ideia de que os alunos que estão se formando professores, e que já exercem a docência, vão adquirindo, acumulando, mobilizando e transformando saberes. E esses saberes

(...) vão se transformando em estruturas de pensar e agir. São saberes que se transformam em crenças, ou seja, adquirem uma base de confiança, e acabam por influenciar ou determinar as decisões e ações dos homens. Uma leitura sobre o professor implica pensar a forma de ele estruturar e organizar seu mundo profissional, sua visão de escola e de aluno. (P. 30).

Esses saberes que influenciam e, por vezes, determinam sua conduta docente (SILVA, 2005). Por isso, reafirmamos como esse critério assume um significado muito importante para

esta pesquisa, tendo em vista que lida, diretamente, com os saberes e crenças dos alunos, professores em formação.

#### 5.2.1.4. Desejo pela docência como profissão

Quando estabelecemos, como um dos critérios para a realização das entrevistas, o fato de que o aluno estivesse cursando a graduação em Pedagogia por tencionar ser professor, nos questionamos se isso seria de fato pertinente, tendo em vista que, nos últimos tempos, temos enfrentado grandes dificuldades quanto ao reconhecimento, valorização, identidade entre outros aspectos, referentes à profissão docente; pontos esses que também puderam ser sentidos por aqueles que nos antecederam, que lutaram por condições mais dignas para si e para os alunos, por mais respeito, zelo e melhores salários, por exemplo.

Não que com isso queiramos estimular uma visão romântica sobre a profissão docente. Certamente que, com todo o percurso até aqui trilhado, o leitor pode se certificar de que não é assim que nos posicionamos diante de nossa profissão. Pensamos, contudo, que o aluno identificado com o curso, que desenvolveu, ao longo dos semestres, a noção de pertença, que não deixou de se encantar com suas belezas e sabores, mesmo sendo, também, permeada por dissabores, pode, sobremaneira, contribuir para que extraíamos ao máximo as crenças que possui em relação ao *bom* professor. Isto porque, a Educação escolar é algo possível, que se relaciona com o sentimento de satisfação com o trabalho que realiza (LAROCCA e GIRARDI, 2011).

Esse aluno, mesmo tendo conhecido as fragilidades de sua profissão, mostra-se desejoso de continuar o percurso e ser realizador, juntamente com tantos outros, do ofício docente. Desse modo, ele percebe, na docência, mais do que uma maneira de sobreviver. Como bem exprime Gusdorf (1963, p. 68), o *bom* professor encontra na sua profissão “(...) não apenas um ganha-pão, mas uma razão de ser.”

Pensamos que, se o graduando não quer a profissão, se para ele todo o percurso é doloroso por que o faz pelo diploma ou por obrigação, dificilmente ele compreenderá a função social que desempenha um professor.

### 5.3 Instrumento de coleta de dados: a entrevista semiestruturada

Para a realização da pesquisa, optamos por aplicação de entrevistas semiestruturadas (Apêndice A). Nossa escolha deve-se ao fato de que consideramos ser esse instrumento um

modo mais dinâmico e mais rico para a pesquisa em Educação. Além de proporcionar maior interação do entrevistador com o entrevistado, também abre espaço para que algumas questões, previamente pensadas, possam receber mais ênfase em detrimento de outras, ou o que não havia sido pensado previamente possa vir a ser acrescentado no decorrer da realização da entrevista.

Isto posto, cabe aqui retomar o objetivo central desta pesquisa, para que, assim, possamos tornar mais evidente a validade do uso de entrevistas semiestruturadas. Temos por objetivo compreender as crenças dos discentes do curso de Pedagogia da FAGED/UFC, sobre o “*bom professor*”, relacionando-as com formação inicial docente. Nesse sentido, pensamos que o instrumento escolhido, disponível no apêndice deste trabalho, pela flexibilidade e a abrangência que o caracterizam, converge para o alcance do objetivo mencionado. Ainda cabe salientar que a entrevista cobre os assuntos em censo ao longo desta pesquisa por todos os capítulos, direta ou indiretamente, possibilitando a reflexão dos entrevistados sobre a Educação, a Pedagogia, a formação inicial docente e as crenças que possuem em relação ao *bom professor*. Assim, este instrumento, se caracteriza por, facilmente, interagir com toda a pesquisa.

Trivínos (2013) enfatiza a ideia de que na abordagem qualitativa, a utilização de entrevistas semiestruturadas é um dos principais e mais recorrentes meios para a coleta de dados. Para ele,

Podemos entender por entrevista *semi-estruturada*, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa. (P. 146).

Concordamos, também, com Menga e Lüdke (1986) acerca da flexibilidade que esse tipo de instrumento possui para a pesquisa em Educação, pois, segundo as autoras, ao ter como sujeitos, pessoas relacionadas ao universo da escola ou da universidade, esse instrumento permite maior movimento entre os entrevistados e assuntos que lhes são mais familiares.

Bardin (2016) torna evidente outra importante contribuição que se tem ao utilizar entrevistas com durações mais extensas<sup>74</sup> como meio para a geração dos dados. Para a autora, as “coocorências” se tornam mais numerosas e mais probabilidade há para que atitudes e valores possam ser afirmados e reafirmados.

---

<sup>74</sup> O que foi o caso desta pesquisa, considerando que as entrevistas realizadas tiveram duração significativa (algumas chegaram a durar mais de uma hora).

Ademais, por se constituir em formato semiestruturado, a entrevista foi organizada de modo que as questões foram expressas de modo gradativo, ou seja, “[...] evitando saltos bruscos entre as questões, permitindo que elas se aprofundem no assunto gradativamente e impedindo que questões complexas e de maior envolvimento pessoal, colocadas prematuramente, acabem por bloquear as respostas às questões seguintes.” (LUDKE e MENGA, p. 36, 1986).

Quanto a realização, foram feitas individualmente. Após encontrarmos os sujeitos que atendiam aos critérios, solicitamos que eles informassem um dia e horário apropriado para que pudessemos encontrá-los, sem que fossem prejudicadas suas aulas e demais atividades acadêmicas e/ou pessoais. Os dias, horários e a duração de cada entrevista estão explicitados no quadro que segue.

Quadro 5

| <b>CALENDÁRIO DA REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS</b>  |  |   |   |
|--|--|---|---|
| <p>03/11/2016<br/>Período: Tarde<br/>Entrevista realizada com aluna que disse estar cursando entre o 7º e 8º semestre<br/>Currículo: 2014 - Diurno<br/>Duração: 42 min 66 seg.</p> | <p>03/11/2016<br/>Período: Noite<br/>Entrevista realizada com aluna do 8º semestre<br/>Currículo 2007 - Diurno<br/>Duração: 43 min 42 seg.</p> | <p>19/12/2016<br/>Período: Noite<br/>Entrevista realizada com aluno que disse estar cursando o último semestre. Currículo 2007 - Noturno (10º)<br/>Duração: 1h 29 min 45 seg.</p> | <p>03/01/2017<br/>Período: Noite<br/>Entrevista realizada com aluno com do 6º semestre. Currículo 2014 - Noturno<br/>Duração: 1h 10 min 28 seg.</p> |

Fonte: elaboração própria

As entrevistas foram gravadas (gravação oral) e posteriormente transcritas. Utilizamos o gravador de voz de um aparelho telefônico móvel (*smartphone*). Após essas etapas, realizamos a sua análise (o que aparece descrito no tópico seguinte). Solicitamos, no dia da entrevista, que cada sujeito participante escolhesse um nome fictício, de modo que, ao utilizarmos sua fala no decorrer da dissertação, manteríamos sua identidade preservada. Os nomes escolhidos por parte de cada sujeito participante foram: Maria Clara (2014 Diurno); Daniela (2007 Diurno); Aurélio (2007 Noturno) e Bruno (2014 Noturno).

No gráfico que segue, tornamos evidentes os assuntos abordados na entrevista.



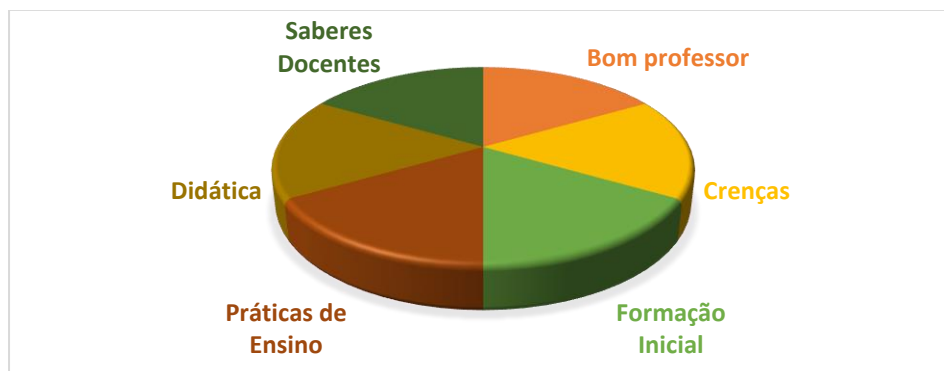


Gráfico 2

#### 5.4. Método de análise dos dados

Quando estabelecemos como objetivo desta pesquisa compreender as crenças dos alunos do curso de Pedagogia da FACED/UFC sobre o *bom professor*, fazendo as relações possíveis com a formação inicial docente, inicialmente, optamos como método para análise dos dados, pela Análise do Discurso<sup>75</sup> (BAKHTIN, 2016; MAINGUENEAU, 2015). Quando de posse dos dados, entretanto, e iniciando o processo de análise e compreensão das falas dos sujeitos participantes para a elaboração das categorias, percebemos que o trabalho que estávamos realizando, não se restringia apenas à Análise do Discurso, mas também, recorrentemente, se assemelhava ao que se faz quando se opta pela Análise de Conteúdo. Com facilidade, esses dois métodos são percebidos como semelhantes, porém, se diferenciam em alguns aspectos. Por exemplo, a Análise do Discurso associa-se apenas a pesquisas qualitativas, enquanto a Análise de Conteúdo transita bem entre pesquisas quantitativas e qualitativas.

O que, no entanto, esses dois métodos parecem ter em comum é que, “ao tomar como objeto o discurso, partilham de ‘uma rejeição da noção realista de que a linguagem é simplesmente um meio neutro de refletir, ou descrever o mundo, e uma convicção da importância central do discurso na construção da vida social. ’” (GIL, 2002, p. 244 *apud* CAREGNATO E MUTTI, 2006, p. 682). Após essa explicitação, dissertamos também sobre como foi possível trabalhar com os dois métodos de modo conjunto ou, como pode ser passível, para o leitor, percebê-los mediante o trabalho que realizamos com as entrevistas, no capítulo que segue. Começamos, assim, pela Análise do Discurso.

<sup>75</sup> Lembremos que no texto defendido na qualificação do projeto de dissertação havíamos exibido como método de análise e compreensão dos dados, apenas a Análise do Discurso; contudo, durante a pesquisa, e no confronto com o que as falas nos remetiam, foi possível agregar os dois métodos aos quais damos destaque neste tópico.

Na França, em meados dos anos de 1960, o Estruturalismo, tão difundido por Claude Levi-Strauss, teve seus momentos de prestígio. Na busca por conferir cientificidade aos estudos antropológicos, Strauss apropriou-se do estruturalismo como método, para atribuir às Ciências Humanas, em especial ao campo da Antropologia, rigor e caráter científico. *Grosso modo*, podemos dizer que o Estruturalismo é a busca, de colocar em evidência as estruturas dos mais variados aspectos de uma sociedade, estas sendo compreendidas como produtoras de significado. Concomitante ao desenvolvimento e ascensão do Estruturalismo, temos o auge também da Análise do Discurso (AD), em meados de 1969 (MAINGUENEAU, 2015).

Inicialmente, a Análise do Discurso surgiu como um instrumento político capaz de intervir no que não era evidente nos textos, desmascarando as suas estratégias de manipulações ocultas. Minayo (2010, p. 301) ao fazer exposição das modalidades de análise em uso frequente nas pesquisas qualitativas, reporta-se à Análise do Discurso como um método “[...] concebido para trabalhar com a fala e seu contexto, sendo utilizada como alternativa às práticas de análise de conteúdos tradicionais. ” Essa autora também traz as contribuições do filósofo francês Michel Pêcheux, tendo sido este o criador deste método. Faz-se notório destacar o fato de que

O objetivo básico da *Análise do Discurso*, segundo Pêcheux, é realizar uma reflexão geral sobre as condições de produção e apreensão da significação de textos produzidos nos mais diferentes campos: das relações primárias, religioso, filosófico, jurídico e sociopolítico, visando a compreender o modo de funcionamento, os princípios de organização e as formas de produção de seus sentidos. Os pressupostos básicos da teoria de análise do discurso podem resumir-se em dois princípios, segundo Pêcheux: (1) o sentido de uma palavra, de uma expressão ou de uma proposição não existe em si mesmo. Ao contrário, expressa posições ideológicas em jogo no processo sócio histórico no qual as formas de relação são produzidas; (2) toda formação discursiva dissimula, pela pretensão de transparência, sua dependência das formas ideológicas. (MINAYO, 2010, p. 319).

Por considerar texto e contexto indissociáveis, rejeita a óptica meramente descritiva. Desse modo, percebe os sujeitos como seres históricos, depreendendo que a fala de cada sujeito estudado faz parte de um contexto histórico. Assim, é mostrado como um meio capaz de estudar os significados sociais, as ideologias e os sentidos embutidos nas falas e textos (*corpus* ou *corpora*)<sup>76</sup> dos sujeitos histórico-sociais, percebendo a impossibilidade de dar caráter de neutralidade a essas falas e produções escritas (MAINGUENEAU, 2015).

---

<sup>76</sup> Para Maingueneau (2015), os textos que constituem o objeto de análise de uma pesquisa são o *corpus*, enquanto que muitos *corpus* compõem o *corpora* (plural de *corpus* - letra).

Para Flick (2009), as contribuições deste método residem no fato que ele evidencia realidades sociais por meio dos discursos. Nesse sentido, analisar e compreender o discurso dos entrevistados passa a ser ação percebida por via de um enfoque transdisciplinar e propõem-se realizar não apenas a leitura de textos, mas, na mesma medida, de contextos.

Caregnato e Mutti (2006) nos ajudam a expor um pouco mais como esse método nos foi benéfico para a compreensão das falas dos alunos participantes da pesquisa. Em algumas falas, não havia um apontamento explícito. Daí, precisamos, em alguns momentos, buscar um sentido. O que poderia ser percebido ali e que não havia sido dito com palavras tão claras e concisas? De acordo com as autoras, nesse momento, é preciso reconhecer que o “enunciado não diz tudo, devendo o analista buscar os efeitos dos sentidos e, para isso, precisa sair do enunciado e chegar ao enunciável através da interpretação.” (CAREGNATO E MUTTI, 2006, p. 681). Outro ponto de enorme importância da AD para esta pesquisa foi que “Partindo do princípio que a AD trabalha com o sentido, sendo o discurso heterogêneo marcado pela história e ideologia, a AD entende que não irá descobrir nada novo, apenas fará uma nova interpretação ou uma re-leitura (...).” (CAREGNATO E MUTTI, 2006, p. 681). Pois, como será passível de verificação no capítulo que segue, as crenças dos alunos se reportam a muitos aspectos discutidos por diversos autores e achados de outras pesquisas. Diferem, em grande maioria, dos contextos, dos modos de perceber práticas, e ações. Essas foram, portanto, preciosas contribuições da Análise do Discurso para esta pesquisa.

No tocante à Análise de Conteúdo, Caregnato e Mutti (2006) destacam que tal método surgiu nos Estados Unidos, no início do século XX. Seu uso estava relacionado à análise de material jornalístico. O período em que mais ganhou impulso e destaque foi de 1940 a 1950, “quando os cientistas começaram a se interessar pelos símbolos políticos” (CAREGNATO E MUTTI, 2006, p. 682). Bardin (2016) tece importantes contribuições para a compreensão do método, agora, em evidência, além do que, nos permite inferir como se deu a geração das categorias descritas no capítulo 6. Estas foram surgindo desde a recorrência da temática suscitada por via das falas dos alunos entrevistados. De acordo com Bardin (2016), “O tema é geralmente utilizado como unidade de registro para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências etc.” (P. 135). Foi, então, analisando as temáticas que foram surgindo das falas, discursos, dos sujeitos entrevistados, que pôde ser feita a codificação dos dados, ou seja, ação que “ (...) corresponde a uma transformação – efetuada segundo regras precisas – dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo (...).” (P. 133).

A escolha por termos agregado, como opção metodológica desta pesquisa, esses dois métodos, explica-se, também, devido ao fato de que algumas falas, por se mostrarem mais autoexplicativas, diretas, permitiram-nos fazer a Análise de Conteúdo, sem, necessariamente, buscar sentidos “ocultos”. Certamente que toda fala, todo discurso, é marcada por uma ideologia (PÊCHEUX, 2002), algumas, sendo passíveis de constatação sem a necessidade de investigação aprofundada. Então, durante as análises, foi-nos possível fazer relações e inferências com teorias já formuladas, na busca de compreender melhor as crenças.

Ante tais características, asseguramos que foi um ato de ousadia termos nos valido de ações para análise e compreensão dos dados que permeiam esses dois métodos. De fato, entretanto, ao findarmos a análise, sabendo que não esgotamos as suas possibilidades, mas que assim o fizemos pois precisávamos, como afirma Sadalla (1998, p. 103), “estacionar” para podermos “experimentar o gosto das descobertas”, reafirmamos a validade de termos utilizando princípios desses dois métodos. Salientamos, ainda, que se constituem como metodologias de profunda complexidade e que buscamos, em seus pressupostos, contribuições para melhor explicitação e organização dos dados. Os dois métodos, ao concederem lugar privilegiado à linguagem, em suas mais variadas expressões e, mais que isso, por dedicar-se à busca do significado, por vezes oculto, no que é verbalizado, forneceram subsídio metodológico imprescindível para a compreensão das crenças dos alunos do curso de Pedagogia da FAGED/UFC acerca do *bom* professor; crenças essas que aparecem descritas no capítulo que segue.

## 6 LUZ ALÉM DAS CORTINAS: AS CRENÇAS DE ALUNOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FACED/UFV SOB O *BOM PROFESSOR*

“[...] o bom professor é o que consegue,  
 enquanto fala,  
 trazer o aluno até a intimidade do movimento  
 de seu pensamento. Sua aula é assim um  
 desafio  
 e não uma ‘canção de ninar’. Seus alunos  
*cansam, não dormem.*  
 Cansam porque acompanham as idas e vindas  
 de seu pensamento, surpreendem suas pausas,  
 suas dúvidas, suas incertezas.”  
 (FREIRE, 2016, p. 83)

A busca por compreender as crenças dos alunos da FACED acerca do *bom professor* foi expressa, para nós, como uma possibilidade, não só para dialogar com o que já temos exposto até aqui, sobre o olhar e as concepções que se tem em relação a esse profissional ao longo da história da Educação brasileira, bem como com o diálogo que temos feito com a formação inicial docente. Também, se mostrou como um meio que propicia, mesmo que timidamente, discordar ou concordar e até propor novas atitudes para a formação de professores.

Eis, neste capítulo<sup>77</sup>, um dos momentos mais esperados por todos aqueles que se dedicam à pesquisa de campo: o confronto com amostras do real, o desenvolvimento da escuta, da observação e análise dos dados, esforço para compreender o que foi estabelecido como objetivo.

Realizar as entrevistas foi imensamente formativo, não só pelo conteúdo que as perguntas suscitaram, mas, também, pelos sorrisos trocados, olhares que se encontravam em uma pergunta ou em uma resposta, as intervenções e as surpresas, o inusitado. Olhares docentes, mas também discentes, múltiplos, diversos, dinâmicos. Olhares, comportamentos ainda em formação. Em constante e interminável formação. Tê-las realizado foi um misto de sentimentos

---

<sup>77</sup> O leitor poderá perceber, aqui e acolá, nos escritos deste capítulo, uma singela diferença, se comparado aos demais. Neste, não apenas por trazer “o novo”, as crenças, os achados, houve a liberdade para se escrever de um modo um tanto quanto poético, dialogando com os sujeitos e teóricos. Isto porque as crenças nos permitiram esse movimento.

e reflexões. Pensamos sobre a docência, acerca de nossos caminhos formativos, reavemos as figuras daqueles que abrilhantaram nossa caminhada estudantil e desejamos, desejamos muito, novos rumos para a escola, para o professorado. Sonhamos juntos, entrevistador e entrevistado, com um futuro melhor, ao refletirmos sobre nossa prática. Falamos de utopias tão desejáveis para os nossos dias e sorrimos, em virtude da beleza existente de nos percebermos como mestres e eternos aprendizes. Também foi um momento que nos possibilitou sermos gratos àqueles que têm sido ou que já foram fundamentais para nossa formação docente, constituem-se cúmplices da formação do “eu”, tão metamórfico.

Após as entrevistas, uma a uma, sentíamos-nos revigoradas e fortalecidas. Não por nos estarmos aproximando de um possível “fim”, ou pelo alcance dos dados, mas, sobretudo, porque estávamos, na verdade, plenos; plenitude que nasce do encontro, do encantamento.

Quando findamos as entrevistas e suas transcrições, o que havíamos pensado previamente e traçado como objetivo, qual seja, relacionar as crenças acerca do *bom* professor com a formação inicial docente, confirmara-se desde a seguinte constatação: as perguntas que havíamos feito aos sujeitos participantes, além de nos informarem sobre as crenças que tinham sedimentado ao longo do tempo em relação ao *bom* professor, suas práticas e ações, nos forneceram importantes elementos para pensarmos a formação inicial de professores desde a visão de quem ainda estava em decurso de formação. Isto se coaduna, também, com o que estabelecemos como um de nossos objetivos específicos, qual seja: “Refletir a respeito da Pedagogia e suas problemáticas, explicitando os saberes componentes da formação docente.” Previamente assim o fizemos, no capítulo 4, ao expormos sobre o que já tem sido dito e estudado acerca da formação inicial de professores. Com o intuito, porém, de agregar novos elementos fornecidos pelos entrevistados, alunos da FACED/UFC, que nos trouxeram questões próprias da formação inicial da Faculdade de Educação, é que damos espaço, nas entrevistas, para que essas falas tenham representatividade.

Com base nisso, reafirmamos que, desde as crenças, da sua compreensão, pudemos agregar discussões por meio do que os sujeitos entrevistados nos fizeram saber acerca da formação inicial de professores, tendo em vista que essas temáticas mostram-se perfeitamente relacionadas, interligadas, indissociáveis. De modo mais “simplista”, podemos afirmar que as crenças dos alunos sobre o *bom* professor nos remeteram, sempre, a direcionar a visão para a formação inicial, como bem pontuamos como objetivo geral na Introdução desta pesquisa: compreender as crenças dos discentes do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará, sobre o “*bom* professor”, descrevendo-as e relacionando-as com a formação inicial docente.

Frisamos ainda que, inicialmente, o roteiro da entrevista possuía 14 questões abertas (Apêndice A), ou seja, poderiam receber acréscimos ou supressões. Durante as quatro entrevistas realizadas, nenhuma pergunta foi descartada ou desnecessária. O que ocorreu, em todas as entrevistas, foram acréscimos, perguntas que foram se desdobrando em outras questões.

No capítulo anterior, fizemos a caracterização de cada um deles, tendo utilizado para isso a primeira “bateria” de perguntas do roteiro da entrevista semiestruturada. Entendemos que as questões abertas foram as que nos possibilitaram conhecer as crenças que eles possuem acerca do *bom* professor e suas concepções acerca da docência, da prática pedagógica, entre outros elementos. Mesmo o roteiro possuindo questões com perguntas específicas sobre a prática pedagógica desses profissionais, aos quais damos destaque nesta pesquisa, foi interessante notar que as outras perguntas, também, mesmo que não explicitamente, trouxeram elementos bastante agregadores para que pudéssemos expor de modo mais sólido o que eles consideravam *bons* docentes.

Valendo-nos do método escolhido para a análise dos dados – análise de discurso/conteúdo (MAINGUENEAU, 2015; BAKHTIN, 2016; BARDIN, 2016), explicitado no capítulo que antecede este, destacamos que as categorias foram surgindo no decorrer da leitura e compreensão das falas, do que elas nos indicavam e remetiam. Assim, as falas dos sujeitos, por si, nos apontaram temáticas, caminhos e delas, nos apropriando, elegemos o que adiante damos destaque, por considerarmos que atendem os objetivos desta pesquisa.

### **6.1 As concepções de crença para os sujeitos participantes da pesquisa**

De acordo com pesquisa realizada por Soares e Bejarano (2008), as crenças que os professores possuem sobre ludicidade e atividades lúdicas afetam suas práticas pedagógicas. No caso desta pesquisa, as crenças a que damos evidência parecem-nos também exercer influência sobre a prática pedagógica dos alunos, pois ter conversado com os sujeitos participantes sobre isso nos fez saber em que “modelos” e representações sociais de *bom* professor eles “se espelhavam”. Logo, suas crenças acerca desse profissional servem-lhes de norte para a própria prática que concebem e realizam.

Nosso modo de compreensão sobre as crenças também se aproxima das considerações que tecemos no módulo 2 acerca das concepções de Hume (2004; 2009) e Bourdieu (2015), sobre a sua produção. Entendemos que nascem de uma ideia. Fortalecendo as ideias, através de experiências exitosas, produzem-se as crenças.

Antes, porém, de explicitarmos as crenças que foram possíveis de identificar sobre o *bom professor*, consideramos importante trazer a compreensão dos sujeitos participantes acerca do que pensam ser “crenças” e da relação que estas estabelecem com a docência. Certamente que não é necessário perguntar com diretividade a alguém “Quais as suas crenças sobre o *bom professor*?” ou “Quais as suas crenças sobre a docência?”. Para nós, as crenças estão embutidas nas falas, nas ideologias, nos conceitos, nas atitudes. São as ditas “ideias com vividez” (HUME, 2004; 2009). Se assim não acreditássemos, não precisaríamos ter desenvolvido uma série de perguntas acerca da docência, das práticas pedagógicas, por exemplo.

Como outrora referendamos, geralmente, quando indagamos a alguém o que pensa ser “crença”, seu pensamento, rapidamente, é associado a um universo religioso. Há tempos, contudo, esse termo, juntamente com seu conceito, vem sendo utilizado para a realização de pesquisas em outras áreas do saber, por exemplo, a Educação (SOARES, 2005).

E foi nesse sentido que buscamos provocar o pensamento dos sujeitos participantes. Conscientes de que o termo “crença” tem, no imaginário popular, estreita ligação com aspectos religiosos, buscamos, em um momento da entrevista, ouvir dos alunos participantes suas compreensões da possível relação entre crença e docência. Isso se deu de modo mais direto, com uma pergunta explícita sobre o assunto, assim formulada: ***Para você, o que é um bom (boa) professor (a)? O que são crenças? Há alguma relação entre crença e docência?*** Também podemos inferir, entretanto, que a pergunta a ela relacionada, qual seja, as crenças sobre o *bom professor*, aparece por toda a entrevista. Com efeito, não apenas o que os alunos responderam direta e conscientemente, mas também o que vem implicitamente, nas entrelinhas, aparece aqui para compreensão e estudo.

Para a nossa primeira entrevistada, Maria Clara, crenças podem ser definidas como sendo “Coisas que existem na mente, sei lá, na mente de quem crê em alguma coisa”. Acrescentou,

Eu levo essa parte de crenças pra parte religiosa, por que na parte científica, a gente não pode partir pra crenças, a gente não trabalha com isso, né?! Professor não trabalha com isso. Na verdade, eu acho que nenhuma profissão trabalha com crenças. Mas se for pela parte de valores, assim, eu acho que sim, eu acho que crenças pra mim é fundamental quando se trata de valores, de respeitar o outro (...).

Ficou bastante claro que, para a entrevistada, era muito difícil pensar crença como algo desligado de religião. Em outros momentos, ela afirmou “É por que eu não consigo pensar crenças ou certezas desligadas de religião, eu não consigo. Eu não consigo.”. Por conta disso,



ficava muito inviável pensar uma relação entre crença e docência descolada de elementos religiosos. Decidimos intervir e demos o seguinte exemplo:

Como eu tinha falado anteriormente, apresentando a pesquisa, muitos autores fazem a comparação de crenças a certezas. São certezas que nós temos. Então assim, pra tentar clarificar e vê se você pensa sobre isso que vou te falar agora: Se crenças são certezas para esses autores (Hume, Arroyo), crenças que estão na nossa ação docente enquanto professor, podem ser exemplificadas de um jeito. Você está com uma situação de indisciplina. Na faculdade nunca te falaram sobre aquilo, mas você tem a certeza, que se você tomar uma decisão, que você viu sua mãe fazer porque sua avó fazia com ela, aquilo vai dar certo. Nesse sentido, pra você, tem relação, entre crenças e docência?

Maria Clara ficou um pouco em silêncio. Pensou e começou a elaborar a resposta, ainda demonstrando insegurança, bastante “reflexiva”. Franziu a testa e disse “É, pra mim não tem tanta relação não, por que se eu for pensar nesse sentido, crença é uma coisa que alguém fez e deu certo e eu levo para a sala de aula, né?!” Explicitamente, ela não conseguia visualizar relações entre esses dois campos. Indiretamente, porém, sua fala estava carregada de crenças sobre a docência. Quando perguntamos o que seria, para ela, um *bom* professor, fomos informadas, inicialmente de que uma pergunta dessa ordem traz à tona muitos sentimentos. Antes de tecer considerações acerca desse profissional, Maria Clara disse sentir vontade de chorar. Ficou em silêncio. Sorriu. Só então, pôde discorrer sobre o que havíamos indagado.

Acrescentamos, ainda, outro trecho bastante expressivo. Nele, Maria Clara demonstra acreditar que, quando o professor é possuidor de um bom conhecimento científico, as crenças pouco influenciam suas ações, porém, quando este profissional “pouco sabe”, ele “apela”, recorre para as crenças, para o que tem de “bagagem”. Vejamos sua afirmação:

E é esse o perigo das crenças, se eu não tenho um bom conhecimento pra passar para os meus alunos, é fato que as minhas crenças vão influenciar. Mas isso não quer dizer que se eu tenho um bom conhecimento as crenças não vão influenciar, vão influenciar, mas eu acredito que vai influenciar muito mais se eu não tenho conhecimento científico de fato, por que era pra ter, o conhecimento científico era pra falar sobre esse, essa coisa laica né? Eu acho que era pra falar e aí, e se não fala, então você vai levar o que você tem, você vai levar o que você tem de bagagem e assim vai acontecendo, acho que é isso.

Assim, parece-nos que, para Maria Clara, quando o professor faz uso de suas crenças, há um perigo “embutido” nessa ação. E mais: ficamos propensos a certificar que ela percebe as crenças, quando associadas à docência, como algo negativo, que empobrece ou, na verdade, algo que é fruto, que aparece, em razão do empobrecimento do conhecimento docente.

Já para Daniela, a relação entre crença e docência está na possibilidade de a pessoa se identificar com um tipo, um modelo de ser professor e reproduzir esse modelo, *“(...) por que, pra ela, tá certo”*. Notamos que um termo que apareceu repetidas vezes na fala de Daniela nesse trecho da entrevista, foi “reproduzindo”. Segundo ela, reproduzimos modelos de *bons* professores, isto é, se quisermos ser, também, *bons* professores. Podemos, assim, aqui, recordar de Tardif (2014) e Mizukami (1983), bem como de Durkheim (1938), quando dizem que muitas de nossas ações como professores são fruto do que vimos nossos professores sendo e fazendo. Logo, há quem defenda que aqueles a optarem pela docência como profissão parecem ser “privilegiados”, pois conviveram com professores por longos anos e tornam a observá-los durante a graduação (TARDIF, 2014).

Retomando, mesmo não tendo demonstrado dificuldade em relacionar, a sua maneira, crenças e docência, Daniela, ao descrever o que seria crença, não dissocia o termo do campo religioso. Vejamos. Quando perguntamos o que seriam crenças, ela nos perguntou de volta *“Crenças no geral?”*. Dissemos **“Você pode falar nos aspectos que isso se encaixa pra você.”** E então ela disse que é *“(...) alguma coisa que a pessoa decide acreditar. Por exemplo: ela pode pegar um tipo de professor e dizer ‘eu acredito que esse é o tipo de professor que eu devo ser’ e seguir aquilo ali religiosamente”*.

O terceiro entrevistado, Aurélio, afirmou que não existem dúvidas de que há estreita relação entre crença e docência. Justificou sua resposta, defendendo a ideia de que o professor, além de ser um agente político e formador de opinião, é *“(...) sobretudo, um ser que é crente, no sentido de que a educação, ela pode provocar mudanças, transformações, por mínimo que seja isso. (...) então o professor, ele tem isso, das crenças, de acreditar em algo, de pensar em algo, de transformação.”*

Quando ele pensa em um conceito para crenças que seja descolado da docência, seria “quem crer, acredita em algo, convicções”. E, quando ele expõe as crenças que possui em relação ao *bom* professor, é direto e conciso, o que será passível de observação nos tópicos seguintes.

Já Bruno conceituou-as como *“aquilo que você acredita, (...), independente do que seja, real ou não real.”* Relembra que sua mãe sempre lhe passou suas crenças, que eram religiosas, mas que assim o fez porque era isso que havia lhe sido dado em sua criação. Ao relacioná-las à docência, afirma que *“(...) a profissão docente, ela é acreditar. Acreditar no ser humano, acreditar que a pessoa, ela pode ser mais do que o ambiente em que ela vive”*.

Tais concepções permitem-nos afirmar que, em sua maioria, para os alunos participantes, há sim relação entre crença e docência. Alguns identificam essa relação como

sendo “a crença que o professor possui em relação à educação” ou “crendo que aquela forma é a correta, procuro ser também”, algo de teor reprodutivo, a maneira de perpetuar o “bom modelo”, a “boa prática”. Tendo isto exposto, vejamos agora quais são essas crenças. O que os discentes nos dizem, especificamente, sobre ser um *bom* professor?

## 6.2 As crenças sobre o “*bom* professor”: o que dizem os discentes?

A compreensão das crenças dos sujeitos participantes da pesquisa sobre o *bom* professor nos revelam aspectos que não havíamos suposto previamente. Um deles foi que percebemos como essas crenças se reportaram com muita frequência ao que discorremos no capítulo 4 - Panorama da formação inicial: problemáticas e saberes - a teia em que se forma o (*bom*) professor; o que nos parece explicável pelo fato de que, esses alunos têm vivenciado, por meio de suas formações profissionais, essas problemáticas que expomos (relação teoria e prática, fragmentação da formação, a necessidade de uma formação crítica e transformadora, entre outros aspectos). No segundo momento, que elas se constituem, na sua essência, saberes. Isso mesmo! As crenças apontadas pelos alunos nada mais são do que saberes: os saberes docentes sobre os quais também discorremos no capítulo 4 desta dissertação.

Outro ponto notório é que, ao falarem sobre as crenças, os alunos entrevistados, em momento algum, pontuaram que, para ser *bom* professor, havia certa obrigatoriedade para que os docentes, para assim serem reconhecidos, tivessem todos esses atributos, comportamentos e ações pedagógicas. Isto se mostra para nós, também, pelo fato de, ao se reportarem aos *bons* professores, seus saberes, suas atitudes e ações, vários são os docentes que eles citam. Desse modo, se evidencia o fato de que, em razão de uma “atitude”, um “modo de ser”, aquele docente passou a ser considerado *bom* professor, e não porque ele possuía todos os “atributos” ou elementos que estavam sendo descritos, apontados. Logo, considerar aquele ou este profissional como *bom* professor não é percebê-lo como portador de um amontoado de crenças e, sim um profissional que exerce atividades integrando os alunos nesse processo, não os tornando apenas receptores ou expectadores da história.

Tal pensamento lembrou Gauthier (2013), quando, ao falar sobre práticas pedagógicas exitosas e expô-las, ressalta que não se pode cair no erro de dizer “eis o tipo de professor definido pelas pesquisas, pois não há nada que prove que um professor eficiente faz tudo isso”. (P. 107). O que se tem, na verdade, e aí enquadramos nossa pesquisa nesta compreensão, é que as crenças descrevem atitudes, posições e comportamentos considerados “exitosos”. Tal, não quer dizer que elas se dão, em um docente, harmoniosamente. Para Gauthier (2013), os

enunciados (o que entendemos nesta pesquisa por crenças) são quebra-cabeças “completamente misturados”. E então, com suporte neles, “só encontremos no fim da análise um professor sem braços, com quatro pernas e com a cabeça colada nas costas!” (P. 107).

Também destacamos a importância que teve ter elegido como um dos critérios para participação nesta pesquisa, que os sujeitos entrevistados, alunos da FACED/UFC, já estivessem realizando a prática docente na rede pública ou privada de ensino. Parece-nos que isso possibilitou, a esses sujeitos, e de modo geral, a esta pesquisa, um “vaivém” entre o que eles sabiam sobre a docência, que representações habitavam seu imaginário acerca do *bom* professor e de boas práticas pedagógicas, e o que eles faziam ou como eram como professores. Desse modo, por diversas vezes, em seus discursos, eles fazem referência às suas práticas, saberes e fazeres docentes.

Assim, os alunos nos informam as suas crenças acerca desse profissional, ao fazerem o exercício de reaver e falar sobre as figuras que, para eles, se destacaram como *bons* professores, bem como ao serem perguntados sobre saberes e práticas docentes, formação inicial entre outros assuntos que explicitamos no tópico 5.3 desta pesquisa. Foi interessante notar que, nas respostas dos entrevistados, predominaram lembranças de docentes que compuseram suas trajetórias escolares. Em suas falas, inicialmente, não são citados professores do universo acadêmico. Como veremos mais à frente, os professores da academia são citados com base em temáticas que trazem discussões mais densas e complexas (por exemplo: a “politicidade” da Educação e da ação docente, a práxis). Como já expressamos no início deste texto, não optamos por tratar as crenças com amparo em pontos formulados, mas, se assim tivéssemos feito, seria possível verificar que, quando a pergunta faz referência diretamente à graduação em Pedagogia, por exemplo, ou às disciplinas de ensino, ou, quando questionamos sobre quais disciplinas eles consideram fundamentais para a formação docente, é que aparece a menção ao professor universitário.

Trazemos, agora, no quadro que segue, as crenças identificadas nas falas dos alunos entrevistados. Após repetidas leituras das entrevistas, pudemos chegar até elas. Algumas aparecem na fala dos quatro entrevistados, outras, em menor escala, são crenças de apenas um sujeito, mas que, assim como as demais, são merecedoras de estudo, pois nos revelam e fornecem aspectos importantes para pensarmos e dialogarmos com a formação inicial. Com vistas a torná-las conhecidas, seguem as descrições das crenças percebidas com base no discurso dos sujeitos.

Quadro 6

| Sujeitos                        | Crenças acerca do <i>Bom Professor</i>  |
|---------------------------------|---|
| <b>Maria Clara<br/>(2014 D)</b> | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Realiza a humana docência;</li> <li>2. Compreende a profissionalização docente;</li> <li>3. Articula saberes;</li> <li>4. Tem vasta metodologia;</li> <li>5. É agente político;</li> <li>6. Percebe-se eterno aprendiz;</li> <li>7. Realizador da Práxis (subcategoria da crença de que bons professores aliam teoria e prática);</li> </ol>                        |
| <b>Daniela<br/>(2007 D)</b>     | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Realiza a humana docência;</li> <li>2. Articula Saberes;</li> <li>3. Tem vasta metodologia;</li> <li>4. Espelha-se em <i>bons</i> professores;</li> <li>5. A teoria não se relaciona com a prática (subcategoria da crença “Alia teoria e prática”);</li> <li>6. É reflexivo;</li> <li>7. É agente político;</li> <li>8. Percebe-se eterno aprendiz</li> </ol>      |
| <b>Aurélio<br/>(2007 N)</b>     | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Realiza a humana docência</li> <li>2. Tem metodologia;</li> <li>3. Percebe-se eterno aprendiz;</li> <li>4. Tem afeto pelo trabalho que realiza;</li> <li>5. É agente político;</li> <li>6. Articula saberes;</li> <li>7. Alia teoria e prática;</li> <li>8. Realizador de práxis (subcategoria da crença de que bons professores aliam teoria e prática)</li> </ol> |
| <b>Bruno<br/>(2014 N)</b>       | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Realiza a humana docência;</li> <li>2. Articula saberes;</li> <li>3. Percebe-se eterno aprendiz;</li> <li>4. Tem afeto pelo trabalho que realiza;</li> <li>5. Tem vasta metodologia</li> <li>6. Alia teoria e prática;</li> <li>7. É agente político;</li> </ol>  |

Fonte: produção própria

A partir do quadro acima, é possível constatar haver crenças que se repetem, integrando, assim, as falas de mais de um sujeito. Repetem-se as seguintes: (o *bom professor*) I. Realiza a humana docência; II. Articula saberes; III. Alia teoria e prática; IV. É realizador de práxis; V. Tem vasta metodologia; VI. É agente político; VII. Percebe-se aprendiz e VIII. Tem afeto pelo trabalho que realiza. Apenas três são fruto das falas de únicos sujeitos. São elas: (o *bom professor*) I. Compreende a profissionalização docente; II. Espelha-se em *bons* professores; III. A teoria não se relaciona com a prática (Caso particular: a crença de Daniela). Consideramos

importante salientar que quanto à crença de que *bons* professores aliam teoria e prática, nós a concebemos como sendo subcategoria da crença de que *bons* professores articulam saberes, bem como, é subcategoria a crença de que *bons* professores são realizadores de práxis, por termos entendido que as temáticas dessas crenças se mostram indissociáveis, sendo complementares. Ademais, informamos que a crença (apenas de Daniela) de que a teoria não se relaciona com a prática é subcategoria da crença de que *bons* professores aliam teoria e prática. Conceituamo-la como “um olhar adverso”, denominando-a de “(des)crença”.

Com procedências nas crenças dos sujeitos acerca dos *bons* professores que enumeramos nesse quadro, e dos estudos, reflexões e diálogos que estabelecemos com elas, foi possível perceber que “caminham” no sentido de viabilizar, fomentar, instigar, nutrir uma formação docente na perspectiva progressista. Mesmo que os alunos não tenham se referido explicitamente aos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, em muitos elementos que apontam, suas percepções dialogam com os princípios dessa concepção, desse modo de ser, perceber, de situar e direcionar a prática pedagógica. Um modo de ação e visão de mundo, de Educação, sociedade, com vistas à transformação e superação das concepções e práticas hegemônicas até hoje. Por isso, nos tópicos que seguem, nos quais mostramos as compreensões acerca das crenças, fazemos recorrente uso aos autores e teorias de cunho progressista, crítico, emancipatório e transformador.

Pensamos também que, desde o estudo que realizamos neste trabalho, nos debruçando sobre o discurso dos alunos e o que eles nos informaram, podemos inferir que concordamos com Soares e Bejarano (2008), quando esses autores chamam a atenção para o fato de que a formação de professores precisa destinar atenção, conceder espaço para as crenças que os alunos trazem, tendo em vista que elas possuem influência *sobre* e *no* trabalho que eles desenvolvem e, também, quanto a elaboração da identidade docente (GAY, 1995).

Finalmente, destacamos o fato de que buscar o entendimento acerca dessas crenças no fez pensar que há enorme importância de compreender e analisar esses saberes que se fortalecem na cotidianidade, com suporte em experiências exitosas, pois entendemos que, quando se fortalecem na cotidianidade, quando “dão certo” e passam a ser reproduzidos, não mais precisam passar por questionamentos, e reflexões, tornando-se “hábitos automatizados”. Conforme anota Freire (2015),

Pensemos em momentos importantes de um dia nosso no contexto de nossa cotidianidade. Despertamos, tomamos o banho matinal, saímos de casa para o trabalho. Cruzamos gentes conhecidas ou não. Obedecemos aos semáforos. Se estão verdes, atravessamos as ruas, se vermelhos, paramos à espera.

Fazemos tudo isso sem, contudo, nos perguntar uma vez sequer por que fazemos. Nos damos conta de que fazemos, mas não indagamos das razões por que fazemos. É isso o que caracteriza o nosso mover-nos no mundo concreto da cotidianidade. Agimos nele com uma série de *saberes* que ao terem sido aprendidos ao longo de nossa sociabilidade viraram hábitos automatizados. E porque agimos assim nossa mente não funciona epistemologicamente.” (P. 107).

Freire (2015) parte de situações corriqueiras, elementares, básicas, sai do concreto, para nos mostrar como essa cotidianidade, quando extirpada de toda e qualquer reflexão, distancia-se da possibilidade de transformação, mudança. Em harmonia, aparece o que diz Silva (2005), “Na cotidianidade as atividades e o modo de viver do indivíduo se transformam em atos instintivos, subconscientes e inconscientes, são irrefletidos e mecânicos.” (P. 28).

Contextualizando esse “alerta” feito pelos autores em destaque, com o que se propôs esta pesquisa, temos que indagar aos alunos (graduandas em um curso de formação de professores) quanto às suas crenças acerca do *bom* professor; foi, mesmo que de modo sutil, uma tentativa de instigá-los a refletirem sobre que ideias foram ganhando mais vividez e força em seu imaginário (HUME, 2004; 2009), com o intuito de fazê-los pensar sobre suas identidades, saberes e práticas docentes.

Partindo, assim, dessas considerações iniciais, e com esse expressivo quantitativo de crenças que são comuns aos entrevistados (mesmo que elas estejam em perspectivas e contextos bem diversos, há, de fato, pontos comuns), trazemos na sequência, o estudo, reflexões e diálogos que realizamos no sentido de compreendê-las, voltando, sempre que possível, nossos olhares para a formação inicial de professores. Com isso, pretendemos que os leitores (professores ou não) concebam estas crenças como “senhas, e não como ordens, como elementos heurísticos que podem alimentar o professor em suas deliberações, e não como respostas previamente digeridas.”, pois elas não têm a finalidade de “escravizá-lo”, mas sim de informá-lo. (GAUTHIER, 2013, p. 108)

Finalizamos este subitem fazendo das palavras de Sadalla (1998), as nossas: “Fica aqui, então, a certeza de que as análises não se esgotaram, mas há um momento em que é necessário estacionar para poder experimentar o gosto das descobertas.” (p. 103).

### 6.2.1 O *bom* professor é realizador da “humana docência”

Decidimos iniciar a apresentação e compreensão das crenças pelo que temos denominado de Humana Docência, não só pelo fato de que esta foi a que mais esteve na fala

dos sujeitos participantes, mas, também, por considerá-la fundamental, juntamente com os entrevistados, para o desenvolvimento de uma prática pedagógica satisfatória, dentro de uma perspectiva crítica, transformadora e progressista (SAVIANI, 2008; 2012; FREIRE, 2015; 2016; LIBÂNEO, 1996; 1999; 2011). Salientamos, contudo, que a expressão “Humana Docência”, não nasceu de nossas reflexões, compreensões ou interpretações sobre as falas estudadas. Esta dicção, que muito nos encanta e faz refletir, é objeto de estudo e pesquisa de Arroyo (2013; 2014). Escolhemo-la para representar a primeira categoria que aqui nos obstinamos a discorrer, pelo fato de, para nós, parecer claramente apropriado, tendo em vista que as falas dos alunos entrevistados nos apontam elementos investigados por Arroyo na perspectiva citada. Nesse sentido, essa expressão funciona como uma daquelas “guarda-chuva”, que dão subsídio para o agrupamento de vários elementos, características, fatores, discussões que rodam ao lado de um eixo comum.

Em que consiste, então, a crença que denominamos de humana docência? Com Valle (2002) *apud* Arroyo (2014), a questão inicial é: o humano já nasce humano ou deve passar por um processo intencional para que isso aconteça? Esses autores retomam o surgimento da Pedagogia para que possamos compreender os mais tenros alicerces da humana docência. Arroyo (2014) situa em xeque o seguinte

A Pedagogia nasce tendo como finalidade a formação do filhote do homem. A grande questão que ocupa a reflexão política, filosófica e pedagógica, será que virtudes, que atributos formar: a sabedoria, a justiça, a prudência, a sensatez, a piedade, o espírito público, a participação, a arte de governar e de ser, a capacidade de deliberação, a autonomia, a liberdade, a emancipação, a cognição, o conhecimento do bem, “o trabalho de toda a alma”... A “primeira pedagogia vai se constituindo em torno dessa questão nuclear: formar o ser humano, formar todas essas virtudes ou atributos, “transformar o pequeno animal em homem, na cidade”. Tudo isso pela Paideia, pela educação. (P. 224)

Assim sendo, as inquietações relacionadas à Pedagogia, inicialmente, eram no sentido de buscar reunir elementos, ações, aspectos que dessem o *start*, provocando a formação humana do ser; panorama que se mostra bastante oposto ao de nossos dias, em que se difunde a compreensão, por uma parte da sociedade, de que as instâncias educacionais devem se preocupar apenas com o ensino dos conteúdos, enquanto a tarefa de formar o ser é dever exclusivo da família e das igrejas<sup>78</sup>. Deste modo, alimenta-se uma falácia absurda de que a

---

<sup>78</sup> Há o outro lado “da moeda”, que dissemina a ideia de que à escola cabe toda a responsabilidade, tornando a família apenas livre espectadora da educação de seus filhos, netos, sobrinhos. Essas duas realidades são bastante opostas e prejudiciais, se validadas como verdade. Ao nos reportarmos à LDB 9394/96, temos, claramente, que a



humanização do ser vem de “berço”. Só aqueles que são integrantes de famílias “bem-conceituadas”, com dotes e posses, podem, então, herdar as noções de humanidade, de devir? Desse modo de pensar e agir se exclui todos aqueles que estão “à margem” e não fazem parte do seletivo grupo anteriormente citado. Do contrário, habitam as periferias, os guetos e o chão da sala de aula das escolas públicas, locais não percebidos como “centros de formação e de cultura”. Vai-se, então, naturalizando uma ideia desleal em relação à escola pública e aos que a ocupam. Convém citar Arroyo (2014) para melhor entendimento do que ele diz:

A visão conservadora nos dirá: Primeiro, porque é frequentada pelo povo que não levará à escola qualquer valor, atributo de família, de berço, de classe, (elite) e de raça (branca), E segundo, e sobretudo, por que a formação, os valores, as virtudes, sempre serão atributos de poucos – de berço – de família. O povo não é para ser formado, não é o depositário nem o destinatário dos valores e atributos de família, das elites. A escola pública não tem de formar, cultivar por um único motivo, porque o povo não está preparado nem deverá sê-lo, para ser guardião da cultura e dos valores, das virtudes e dos nobres atributos. (P. 234).

Essa compreensão produz e valida um modelo educacional, no qual o foco do ensino são as matérias, os conteúdos, a realização de exames, testes e concursos vestibulares, sacrificando e sufocando outras ricas aprendizagens. Isto porque toma por base uma ideia de Educação e docência que reduz o papel do professor ao ensino de habilidades e competências, à preparação para o mercado de trabalho, à subserviência e ao adestramento. E, assim, como ele enfatiza,

[...] perde-se uma das dimensões básicas da ação educativa: aprender a ser, desenvolver-se no convívio com semelhantes e diversos em temporalidades do fazer-nos humanos, no convívio com sujeitos respeitados para expressar significados e aprender significados no convívio próprio de seu tempo cultural. Convívio de semelhantes e diversos onde seja pedagogicamente possível contar-nos uns aos outros; adultos a crianças e adolescentes, estes àqueles e entre si, contar-nos nossas histórias, nossos significados, nossos saberes e ignorâncias. Nossa cultura. (ARROYO, 2013, p. 65).

Esse entendimento, então, baseado em relações e interações, nas trocas e aprendizagens que propiciam, valoriza o outro, com suas peculiaridades, sua subjetividade. Valoriza a cultura e as suas diversas manifestações. Em tempos de tentativas de massificar, homogeneizar os povos, as falas, os posicionamentos e aprendizagens, investir em uma formação docente que agrega, que trabalha com essas questões de cunho humano, é perfeitamente entendível como

---

ideia de que família é imprescindível para a educação do educando, devendo haver parceria entre aquela e a escola, comunicação facilitada.

ação inovadora, porque é assim que se ajuda a formar cidadãos para a vida em sociedade e não para a individualidade.

A humana docência, é, então, um entendimento de Educação e ação docente em que se evidencia a formação do devir, do humano, na qual docência, Educação e formação humana são indissociáveis, se entrelaçam, dão fôlego uma a outra. Também se comunicam, dialogam, interagem e alimentam-se por estarem associadas, desmistificando a ideia de que ao professor cabe a tarefa, única e exclusivamente, de capacitar os alunos para o ingresso nas universidades e/ou mercado de trabalho. Ora, ser professor é bem mais que isso. Não se pode estar em sala de aula, exercendo a docência, sem que os valores, as crenças, as preocupações e os anseios docentes também estejam ali. Nossa profissão tem pilares indiscutíveis: o diálogo, a interação, a relação. A depender de nossas compreensões pedagógicas e educacionais, essas relações e diálogos podem contribuir ou não para a formação humana dos educandos. Há de se considerar, como pensa Arroyo (2014), que “o convívio tão próximo com os educandos(as) vai nos tornando insensíveis sentenciadores de suas aprendizagens e de suas condutas ou persistentes auscultadores dos mistérios de suas vidas.” (P.64).

Logo, posicionando-nos contra a falácia de que a formação humana é simples e puramente dever das famílias e igrejas, daremos, ainda neste tópico, evidência para a formação inicial de professores como *locus* privilegiado e propiciador que produz, promove, possibilita que essas aprendizagens comecem em nossos espaços formativos, dando início a um processo como o de uma grande engrenagem: à medida que se forma professor, o graduando vai podendo tornar-se sensível a essas questões, não as compreendendo como “um fardo” ou mais uma atribuição para a sua prática pedagógica, mas sim a entendendo como inerente ao ofício do *bom* professor.

Antes, porém, de tecermos considerações a esse respeito, traremos agora recortes das falas dos sujeitos entrevistados, para que possamos dialogar com os elementos que compõem as suas crenças, no que diz respeito à Humana Docência.

Iniciemos com Maria Clara. Como características inerentes ao *bom* professor e que dão “forma e corpo” a essa crença, segundo ela, temos que este profissional é:

(...) justo, acho que isso é crucial. O que me magoa muito e o que eu tento não passar para os meus alunos é a questão do favoritismo de alguns alunos.”; “(...) e o que me marcou nessas professoras foi a atenção que elas tiveram comigo (...), elas vieram até mim, mesmo sendo professoras.”; “Sensível, eu acho que essa é a palavra. Saber se sensibilizar (...).

Já na fala de Daniela, tornamos evidentes os seguintes extratos:

(...) eu acho que precisa ter essa calma, essa paciência, esse olhar para o aluno, pra ver que ali não tem um adulto, como você está acostumado a lidar, que pode ter uma criança que não está sabendo expressar alguma coisa (...).

Geralmente dizem, pelo menos nas minhas experiências, que *bom* professor é aquele que consegue controlar a turma, dominar a turma, mas nem sempre isso quer dizer que o professor é afetivo, né?! Que tem esse carinho para estar com os alunos e que os alunos tenham esse respeito com ele, né?!

Eu acho que o bom professor é aquele que mesmo calmo, com afetividade, consegue o respeito da sua turma (...).”; “A questão da afetividade, pra mim, é fundamental.

Prosseguindo para nosso terceiro entrevistado, Aurélio, destacamos que em sua fala, no decorrer do encontro, está repleta de relatos sobre a Humana Docência. É perfeitamente perceptível que os professores que o marcaram positivamente e que habitam suas recordações fizeram da sala de aula muito mais do que um espaço para a transmissão de conteúdos. Os *bons* professores, para Aurélio, se apropriaram daquele espaço e tempo e lhe ensinaram saberes e atitudes que perpassam matérias escolares. Isso resta claro nos fragmentos a que concedemos destaque:

(...) foi um professor que eu acho que quebrou muitos paradigmas, também estereótipos do que que seria a prática docente mesmo, sabe?! Essa aproximação com os educandos de forma mais livre, mais espontânea, acho que foi uma coisa que me marcou muito sabe?! De conversar com a gente, de papear mesmo, e, por exemplo, sem ter que se utilizar da sua autoridade, muitas vezes, em sala de aula, como os outros faziam, né?!

(...) eu hoje, posso lembrar até do cheiro do perfume dela. Ela tinha um acolhimento tão doce, tão afável, tão gostoso, que a sensação de segurança, acho que permeia o meu imaginário até hoje. Essa sensação de segurança, de carinho, de colo, sabe?!

O bom professor, é o professor que sabe dialogar, que sabe ouvir, sobretudo, que sabe, também, é, aceitar as diferenças, conviver com essas diferenças, lidar com essas diferenças, trabalhar com essas diferenças.

(...) todas as pessoas têm algo para acrescentar, para ensinar, pra dizer, pra falar e eu procuro sempre ter esse ouvido, esse ouvir, essa audição bem aguçada, bem à disposição, seja das crianças, quando elas querem explanar alguma coisa, quando elas querem contar alguma coisa, quando elas querem tecer uma opinião, um comentário, né?! E eu acredito sim, sou um bom professor (risos).

Já o Bruno expôs elementos para essa crença, ao recordar-se de uma professora da sua Alfabetização. No excerto abaixo, damos destaque às características da Humana Docência, que para ele, são inerentes ao *bom* professor:

Uma pessoa que me marcou pela afetividade, pela bondade, pela disponibilidade. Eu lembro que uma vez eu me furei na escola, aí entrou uma ferpinha de pau. Ela foi lá, me abraçou, colocou no colo, tirou a ferpinha e disse ‘Vá lá, pegue um dindin pra você, um picolé’. Sabe, não é aquela coisa ‘Fica bom, num sei o que’, aquela coisa mecânica, não. Ela sempre foi humana, muito humana, e me marcou até hoje.

Além disso, por toda a entrevista, Bruno exaltou uma característica que considera primordial para a boa docência, qual seja: o respeito. Inúmeras vezes ele se refere a essa atitude como imprescindível para que, não só o professor seja reconhecido como “*bom* professor”, mas, sobretudo, para que as relações possam ocorrer de modo que propiciem diálogos e aprendizagens. Segue trecho.

O respeito, eu acho que é a palavra primordial dentro da docência. Você respeitar o outro, e aí eles te respeitam. Independente da tua situação financeira, da tua crença, da tua sexualidade, independente de qualquer coisa. Quando você respeita o outro, a reciprocidade, ela acontece.

Ademais, também achamos interessante trazer aqui outro trecho da fala de Bruno, no qual ele, com suporte na prática docente, reflete sobre os professores que teve, de modo geral. O excerto por nós destacado, reforça o entendimento de que o papel ou a função do professor está além do ensino de conteúdos e lições.

Hoje, eu dando aula, eu vejo que, se tem algum professor que passou pela minha vida, que vestiu uma carapuça, que pena, ele perdeu uma grande oportunidade. Por que ali, em sala de aula, você tem a oportunidade de passar muita coisa, além daquela matéria que você está dando. E, eu acho que isso é o que me impulsiona, isso é o que me motiva a trabalhar.

A fala de Bruno e as possibilidades que fomenta lembram-nos por demais de Gusdorf (1963). Mesmo que o contexto da exposição desse autor seja uma diferenciação entre o professor e o mestre (pensamos que possa, na “contemporaneidade” e no contexto da pesquisa, se igualar ao que temos feito, quando damos destaque a figura do *bom professor*), consideramos válido trazer parte de sua concepção acerca desse profissional que possui um diferencial, ideia apontada por Bruno. Anotemos:

A pedagogia do mestre desenvolve-se, assim, numa espécie de contraponto da pedagogia do professor. O professor ensina a todos a mesma coisa; o mestre anuncia a cada um uma verdade particular e, se foi digno da sua missão, espera de cada um uma verdade particular, uma resposta singular e uma plena realização. A mais alta função da mestria parece, pois, ser o anúncio da revelação para lá da exposição do saber. O professor exerce a sua profissão, o mestre intervém como agente duplo, utilizando para outros fins essa atividade de cobertura. (GUSDORF, 1963, p. 92).

Assim, para Gusdorf (1963), o mestre, ousamos dizer, atua em ultrapasse à instrução. O ensino seria um modo de aproximação para a demonstração de outros saberes inerentes a uma formação humana. Como essas crenças dialogam com o que é estudado e pesquisado acerca de um fazer docente que perpassa o tradicionalismo e assenta-se, sobretudo, em uma formação humana, não baseada apenas em conteúdos e lições? Iremos, então, nas linhas que seguem, articular essas crenças com as teorias formuladas acerca desses aspectos e características apontadas pelos alunos entrevistados, intermediando, sempre, com o conceito de humana docência.

Damos destaque, nesse momento, aos elementos evidenciados nos trechos das falas dos entrevistados expostas há momentos. Iniciemos, com uma questão bastante recorrente, que diz respeito à fala, à escuta e ao diálogo. Na humana docência, atitudes e concepções são estimuladas e vivenciadas, aliando-se ao fato de que o docente compreende seu papel social transposto ao ser “ensinante”. E é nesse contexto e nessa tomada de consciência que esses elementos encontram “abrigo” e “atenção”, como nos escritos de Paulo Freire e seus seguidores. Com Freire (2016), temos que

Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fossemos os portadores a ser transmitida aos demais, que aprendemos a *escutar*, mas é *escutando* que aprendemos a *falar com eles*. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele. (...) O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala *com* ele. (P. 113).

Quando se pratica a escuta, educa-se para a escuta. Não pensemos, que ouvindo nossos alunos, “apenas” estaremos lhes concedendo um espaço para suas “tagarelices”. Quando o ato é diário e democrático, educa-se para a escuta. Não uma escuta com fim em si mesma, mas sim, aquela que “(...) educa para intervir, para se posicionar”. (GADOTTI, 1995, p. 155). Assim sendo, possibilita que os educandos compreendam, em suas aprendizagens, quão importante é colocar-se, posicionar-se, para que possam ser sujeitos ativos, íntegros, inteiros. Não são depositários de saberes e falas que impõem o que deve ser aprendido. Não mais lhes serve a educação bancária que por muito tempo impôs as fronteiras do ensino e da aprendizagem. Ao contrário, necessitam, na verdade, de um modo de se perceber e fazer Educação em que a prática social esteja aliada ao contexto da sala de aula; não sendo guiados apenas por suas curiosidades e desejos, mas também, pela apreensão de que são as questões que se dão fora do muro da escola que merecem e devem ser postas para dentro de nossas discussões. Compreendemos que é no diálogo, ao se estimular a fala e a escuta, que isso pode se dar.

Nesse interim, também damos destaque a algo que é intrínseco a esses processos. É o silêncio. Quando escutamos alguém falar, temos que nos manter em silêncio, para ouvi-lo. Buscamos compreendê-lo. Isto não implica que deixaremos nossa fala de lado, pelo fato de o outro pensar diferente de nós. Ouvir o outro é, antes de tudo, ceder um espaço para que ele se faça saber pelos demais. Segundo Freire (2016, p. 114), “No processo da *fala* e da *escuta*, a disciplina do silêncio a ser assumida com rigor e a seu tempo pelos sujeitos que falam e escutam é um *sine qua* da comunicação dialógica”. Mais ainda,

[...] ao escutá-lo, aprendo a falar com ele. Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. Isso não quer dizer, evidentemente, que escutar exija de quem realmente escuta sua redução ao outro que fala. Isso não seria escuta, mas autoanulação. A verdadeira escuta não diminui em mim, em nada, a capacidade de exercer o direito de discordar, de me opor, de me posicionar. Pelo contrário, é escutando bem que me preparo para melhor me colocar ou melhor me situar do ponto de vista das ideias. Como sujeito que se dá ao discurso do outro, sem preconceitos, o bom escutador fala e diz de sua posição com desenvoltura. Precisamente porque escuta, sua fala discordante, sendo afirmativa, porque escuta, jamais é autoritária. (P. 117).

Ouvir os alunos não é “enrolar aula”, tampouco deve se mostrar para o docente como um momento que lhe causa medo e pavor. “*Imagine só se o aluno acaba me perguntando algo que não sei? Vou perder minha autoridade? Ele não mais me verá como professor?*” Um professor que assim se posiciona parece compreender que os alunos não têm nada a dizer, nada

trazem à sala de aula, nada possuem, são tábulas rasas. Sabemos, contudo, que não o são. Eles estão inseridos em contextos e possuem realidades sociais, econômicas, familiares que precisam ser consideradas. Neste momento, já podemos acrescentar, aqui, outro ponto que os entrevistados trazem, atinente à aproximação que os professores possibilitaram, promoveram. Tal posicionamento, além de produzir uma noção de pertença e de grupo, contribui para que ambos se percebam importantes e vistos, notados, nessa relação. Há, ainda, sentimentos de cuidado, segurança e acolhimento, como se estivessem envoltos por um “abraço” que lhes concedesse proteção, sendo espaço continente.

Chamou nossa a atenção, em especial, a fala de Maria Clara, quando ela diz que “*elas vieram até mim, mesmo sendo professoras*.”. Nessa parte da entrevista, Maria Clara se refere às três professoras que teve durante a graduação. Em sua fala, pudemos refletir sobre as representações constituídas socialmente em relação ao papel do professor, no caso, universitário. Parece-nos que há certa superioridade em relação a esse profissional; que não “nasce” apenas dos outros que interagem com ele ou o observam, mas, em alguns casos, parece partir dele mesmo. E, assim, muitos desses que se dedicam a formar professores, em seus discursos, informam-lhes de que é necessário se mostrar próximos de seus alunos, para que se achem seguros e inteiros para serem partícipes de processos que lhes dizem respeito – ensino e aprendizagem, por exemplo – contudo, em suas ações diárias, não é isso que permitem que se dê. São os senhores de todo o saber e sabedoria, por isso não gastam seu tempo a ouvir inexperientes professores (em formação). Para Cortesão (2011), geralmente, isso reflete a atitude “do professor universitário que, sendo embora um bom investigador, é, às vezes, considerado pelos alunos um professor difícil, incompreensível ou mesmo inacessível.” (P. 71)

Na fala de Maria Clara, porém, vejamos que diferença isso faz, no sentido de que foi tão significativa essa experiência que gerou, nela, um encantamento. Essas mesmas três professoras que se permitiram se aproximarem, deram, a Maria Clara, um conhecimento que se fez prático, ético e possível. Ensinar-lhe a Humana Docência, sendo humanas docentes, como se fosse uma certa “pedagogia do exemplo”.

Compreender essa “face” da fala, da escuta e do diálogo é processo que deve se dar dentro dos cursos de formação de professores. São sentidos e sensibilidades aprendidas, estimuladas, pois como bem exprime Alves (2012), por diversos de seus escritos, é necessário que nossos professores tenham seus sentidos disponíveis para serem educados. Perceber esses elementos com suporte nesse viés é construir uma teia relacional em que os alunos se sentem convidados a falar, mesmo que, como professores, não digamos “agora é a vez de vocês”, “quero ouvi-los quanto a isso ou aquilo”. Aprenderam sendo ouvidos. É uma educação que foge

ao “Quando você for adulto, ou quando for professor, e assim que deve ser”, pois possibilitou que vivenciassem, experimentassem e se educassem em um contexto em que a fala, a escuta e o diálogo fossem elementos humanizadores, e não punitivos ou inibidores.

Prosseguindo para outra atitude atribuída ao *bom* professor, no que diz respeito à humana docência, temos, nas falas de Daniela e Aurélio, a discussão gravita ao redor da autoridade x autoritarismo. Semanticamente, essas palavras se diferenciam pelos seguintes significados:

**Autoridade:** Direito ou poder de mandar, de ordenar, de decidir, de se fazer obedecer; Forma de controle baseado no poder atribuído a determinadas posições ou cargos; superioridade advinda dessa posição ou cargo; Representante do governo de um país; indivíduo ocupante de cargo público, investido de poder oficial; Autorização oficial para a execução de algo; Ascendência ou influência (sobre algo ou alguém) proveniente de pessoa de personalidade forte e esfuizante; Pessoa de reconhecido mérito ou saber em algum ramo de atividade, o que lhe granjeia respeito e credibilidade; dignidade, respeito; Causa, prova, documento etc. que confirmam a existência de um fato; alicerce, fundamento, justificativa; Certeza solidamente estabelecida; convencimento, persuasão; Peso ou poder dos hábitos e costumes sociais. (MICHAELIS, 2015).

**Autoritarismo:** Qualidade do que ou de quem é autoritário; Conjunto de normas e princípios autoritários; Exercício autoritário do poder; Diz-se do sistema político em que o poder se concentra nas decisões de uma autoridade (ou de um grupo autocrático) que o exerce com rigor. (MICHAELIS, 2015).

De acordo com o dicionário Michaelis (2015), a autoridade é uma atribuição de algumas posições sociais, cargos ou funções. Por exemplo, os pais têm autoridade sobre os seus filhos, o chefe sobre seus empregados, o líder sobre os seus liderados, o professor sobre seus alunos. É tida como natural e necessária para que ações sejam requeridas, atividades sejam desenvolvidas, de modo que exerce autoridade quem possui influência sobre outras pessoas ou um grupo. O autoritarismo, por sua vez, é entendido como um atributo de quem tem autoridade. Logo, a autoridade, parece-nos que pode assumir um caráter diretivo ou impositivo. Pensemos na expressão “Fulano cometeu abuso de autoridade, por isso foi encaminhado à delegacia. ”. Fulano foi a delegacia pois ultrapassou a linha do permitido, do aceitável. Ele feriu um código de conduta, de ética; ultrapassou a fronteira da autoridade.

Esses termos, no entanto, além de uma compreensão semântica, possuem, também, uma historicidade, quando pensados no contexto educacional. Ancorados na história da Educação brasileira, caracterizada, por longos anos, pelo modelo tradicional de Educação, temos que a figura do professor estava aliada a uma atitude de autoridade, que, por vezes, vimos ser confundida com autoritarismo.



Tendo sobre isso exposto na seção que destinamos a discorrer sobre as concepções de *bom* professor no pensamento pedagógico brasileiro, por longos períodos, o *bom* professor era entendido como aquele que “dominava” a turma, que conseguia com que todos os alunos o olhassem atentamente e apenas o escutassem, sem o interpelar. Com Saviani (2013), vimos também que uma prática recorrente eram os castigos e punições que os alunos sofriam. A autoridade, que poderia ser compreendida e interpretada como respeito, admiração e sabedoria, confundia-se com práticas autoritárias. Com discursos embasados em ideais de “ordem e progresso” muito se permitia e validava além dos limites. Por ter sido uma característica recorrente de um período extenso da Educação brasileira, hoje não imune de posicionamentos ainda autoritários, temos, na fala de Daniela, uma “assertiva”: relações de autoritarismo entre professor e aluno ainda se dão em nossas salas de aula. Em maior ou menor grau, mas se dão. Freire (2016) agrega a esta discussão o seguinte pensamento:

Parece-nos, com o que até aqui depreendemos a partir das leituras, vivências, com o nosso ser professor, nossas percepções a partir do outro e de nós mesmos, que quando se fala de um professor não-autoritário, é o mesmo que compará-lo sem “moral”, sem “domínio da turma”. Que problemas isso sinaliza? Que prejuízos se podem mensurar a partir dessas falácias recorrentes entre professores e não-professores? (P. 103).

Lembremos, aqui, de Bertolt Brecht (2012)<sup>79</sup> e de seu poema em que nos diz que “o velho” não deixou de existir, apenas está travestido com roupas novas. Tal ideário, comportamentos e ações docentes repletas de autoritarismo, exalam forte “odor de putrefação”, mas em decorrência das suas vestes novas, recebe aplausos e elogios; analogia que nos permite falar sobre autoridade e autoritarismo, que, também, em conformidade com Gadotti (2015), assim clarifica:

---

<sup>79</sup> O poema que a fazemos referência tem por título “Parada do velho novo”. Versa o seguinte: “Eu estava sobre uma colina e vi o Velho se aproximando, mas ele vinha como se fosse o Novo. Ele se arrastava em novas muletas, que ninguém antes havia visto, e exalava novos odores de putrefação, que ninguém antes havia cheirado. A pedra passou rolando como a mais nova invenção, e os gritos dos gorilas batendo no peito deveriam ser as novas composições. Em toda parte viam-se túmulos abertos vazios, enquanto o Novo movia-se em direção à capital. E em torno estavam aqueles que instilavam horror e gritavam: Aí vem o Novo, tudo é novo, saúdem o Novo, sejam novos como nós! E quem escutava, ouvia apenas os seus gritos, mas quem olhava, via pessoas que não gritavam. Assim marchou o Velho, travestido de Novo, mas em cortejo triunfal levava consigo o Novo e o exibia como Velho. O Novo ia preso em ferros e coberto de trapos; estes permitiam ver o vigor de seus membros. E o cortejo movia-se na noite, mas o que viram como a luz da aurora era a luz de fogos no céu. E o grito: Aí vem o Novo, tudo é novo, saúdem o Novo, sejam novos como nós! seria ainda audível, não tivesse o trovão das armas sobrepujado tudo.” (BRECHT, 2012).

A questão da autoridade está posta desde os primórdios da educação. É uma questão central, que reaparece sempre revestida de uma roupagem nova: agora ela envolve a questão do autoritarismo e a do papel político do professor. Em cada época parece que as mesmas perguntas voltam, só que voltam com uma roupagem nova. (P. 91)

Nesse sentido, quando assim se dá, persistindo em fazer parte de discussões pedagógicas, em razão da importância que possui, mas, agora, enfocando o olhar nas consequências que pode acarretar não só para o ensino e a aprendizagem, por exemplo, mas também para a formação humana e mais amplamente para a constituição de uma sociedade - pois tenhamos bem claro que é perfeitamente prejudicial para um coletivo quando se valida a ideia de que agir com autoritarismo sobre os demais, sobre seus “subordinados” é natural - atestamos que são noções que merecem ser discutidas durante a Formação Inicial. Pensamos sobre as concepções de cidadania que estaríamos contribuindo para que se formassem, e mais, que noções e representações de professor estariam sendo repassadas? Partindo do princípio de que se aprende bastante sobre a docência com a observação dos professores que tivemos durante nossa formação escolar (DURKHEIM, 1938; TARDIF, 2014; MIZUKAMI, 1983), que futuros professores estarão povoando nossa Educação básica? Que futuros delegados, médicos, arquitetos, engenheiros estarão a serviço da sociedade, interagindo com ela? São perguntas que ficam além do texto e do tempo.

E mais, se é verdade que “(...) a professora guarda dentro de si, hospedada em seu corpo, a sombra do dominador, a ideologia autoritária (...)” (FREIRE, 2015, p. 36), porque foi isto que vivenciou em sua educação escolar ou até mesmo universitária, não seria, então, pertinente pensar a formação inicial como momento privilegiado para desmistificar essas compreensões acerca da moral, do domínio de classe, tão entranhadas em nossa mente?

Para o professor, o autoritarismo não pode parecer mais atraente do que a autoridade, a capacidade de demarcar limites. Se seu alcance de Educação se assenta sobre as bases progressistas, democráticas, coletivas, heterogêneas e cidadãs, impossível será assumir um posicionamento que alimenta a falácia de que autoritarismo (ou uma concepção equivocada de autoridade) é sinônimo de “*bom professor*”, pois consegue que todos o escutem, que todos permaneçam quietos por quatro horas a fio. Ao contrário, será inquietado por uma outra questão, exposta a seguir

O grande problema que se coloca ao educador ou à educadora de opção democrática é como trabalhar no sentido de fazer possível que a necessidade do limite seja assumida eticamente pela liberdade. Quanto mais criticamente

a liberdade assumo o limite necessário tanto mais autoridade tem ela, eticamente falando, para continuar lutando em seu nome. (FREIRE, 2016, p. 103).

Desde, então, desse extrato de um texto de Paulo Freire, temos que o professor, ao estabelecer limites, não põe de lado a liberdade, o que difere sobremaneira do autoritarismo, que cerceia e tolhe, cala e faz “murchar”. Prosseguindo, além do que já temos apontado, há outros aspectos que aparecem na fala dos alunos entrevistados e que se relacionam com o que temos categorizado como partícipes da Humana Docência. São eles: ser justo, humano, paciente, afetivo e sabe lidar com as diferenças (heterogeneidade).

Iniciemos, então, pelo que é proveniente da fala de Maria Clara: o *bom* professor é justo. Vejamos o trecho que remete a essa crença: “(...) justo, acho que isso é crucial. O que me magoa muito e o que eu tento não passar para os meus alunos é a questão do favoritismo de alguns alunos.” A fala de Maria Clara nos permite pensar que ela experimentou, em algum ou alguns momentos da sua trajetória escolar, a “injustiça”, fato este que pode, então, lhe haver provocado esse olhar em que percebe na justiça um modo de situar-se perante os alunos e das relações que estabelecem, de modo que um não seja privilegiado enquanto o outro é esquecido, excluído. Consideramos importantíssimo esse elemento trazido por Maria Clara. Recordamos de Freire (2015) e da sua asserção de que o professor pode até não gostar de todos os seus alunos, ele nem ao menos é obrigado a isso. Mas ele não se pode dar o direito de, por conta disso, da não “identificação”, talvez, excluir esse ou esses alunos do que lhe é direito. Evidenciamos a fala desse autor quanto a essa atitude do professor: “Ninguém pode proibi-la de gostar mais de um aluno, por ‘n’ razões do que dos outros. É um direito seu. O que ela não pode é preferir o direito dos outros para aquinhoar o seu preferido.” (P. 129).

Assim, pensamos, na fala da aluna em evidência, o “ser justo” se relaciona bem mais com uma questão de afetividade, relacional, interativa e de aproximação, do que a algo que diz respeito ao ensino puro e simples, como se, até para o ensino puro e simples, o professor não precisasse interagir e estabelecer um vínculo com o aluno, por mais superficial que seja.

Quanto a exercer a docência com humanidade, característica revelada em um trecho da fala de Bruno, podemos inferir, juntamente com Arroyo (2013; 2014), Alves (1982) e Gusdorf (1963), que é algo primordial para esse processo educacional, interativo. O recorte que fizemos foi: “Ela sempre foi humana, muito humana, e me marcou até hoje.” Com base nisso, atestamos como tal foi significativo para Bruno, haja vista ele salientar que essa atitude de agir com humanidade, o “marcou até hoje”. Ao destacarmos esse elemento, buscamos conceder lugar privilegiado para as relações entre professor e alunos, em que ambos se percebam parte

do processo educativo, e não que o professor se entende um “miserável” por ter escolhido esta profissão e tenha que encarar seus alunos diariamente, tampouco que os alunos se considerem “o peso” que o aflige.

Percebemos, nesta fala, que convém concordar com Arroyo (2013) que, em tempos em que a humanidade é perdida nos processos de formação humana, faz-se necessário um professor “profundamente humano”. Esse autor acrescenta: “(...) aprendemos que educar é revelar saberes, significados, mas antes de mais nada, revelar-nos como docentes educadores em nossa condição humana. É nosso ofício, é nossa humana docência.” (P. 67). Não nos colocamos aqui ingenuamente e considerando que agir com humanidade é algo que se dá naturalmente. Não é isso. Sabemos que sentimentos e emoções também são aprendidos. E mais, que a sensibilidade para um olhar que leva em conta as peculiaridades do aluno, o que incomoda, o que lhe traz medo, entre outros sentimentos é um exercício e um grande desafio para o professorado. Não podemos “abafar”, contudo, a necessidade de se olhar para esse saber, para esse movimento, também dialógico, e perceber sua efetiva participação na educação que visa à participação ativa, crítica e transformadora do cidadão na sociedade. Por isso, emergente se faz considerá-la, sim, como um modo capaz de sensibilizar professores e, por conseguinte, alunos, que esse olhar com humanidade, esse portar-se humanamente, é a maneira de respeitar e considerar o “outro”, sempre a postos nas relações sociais.

Referindo-nos agora a um outro elemento, este tendo surgido claramente com a fala de Daniela, temos que uma característica marcante do *bom professor* é que ele é calmo, paciente. Para ela, o *bom professor* “(...) precisa ter essa calma, essa paciência, esse olhar para o aluno, pra ver que ali não tem um adulto, como você está acostumado a lidar, que pode ter uma criança que não está sabendo expressar alguma coisa (...).”

Entendemos que a fala de Daniela, dentre as várias possibilidades que possui, relaciona-se, também, com a ideia de que o *bom professor* é aquele que compreende as especificidades da criança, seu modo de expressão, de dizer algo, de sinalizar o mundo e suas aprendizagens. Tem relação também com uma sensibilidade docente de olhar para essa criança, ciente de que há limitações e possibilidades respectivas para essa faixa etária. Então, faz-se pertinente destacar o fato de que a fala de Daniela parece-nos, relacionar-se com saberes, aqueles, que são provenientes da formação profissional e disciplinar dos professores (TARDIF, 2014). Olhando por esse viés, vemos, então: o que para Daniela se mostrou como algo que se aproxima de um “privilégio” desse profissional, deveria, na verdade, ser algo inerente a todos aqueles que se dedicam à educação de crianças pequenas. Ou seja, entendemos que ter noção e conhecer as implicações das especificidades e necessidades de crianças pequenas é indispensável para a

realização de um trabalho pedagógico que atenda à formação integral desses sujeitos, entendendo seus limites e possibilidades.

No que concerne à afetividade<sup>80</sup>, caracterizada como um dos aspectos predominantes na fala dos entrevistados, também, tecemos alguns comentários. Quando os alunos fazem referência à afetividade como algo inerente à prática pedagógica do *bom* professor, num sentido “relacional”, eles citam vivências, recordam-se de professoras que tiveram durante os anos iniciais da Educação básica. Este aspecto só não aparece na fala de Maria Clara. Temos, para Daniela: “*A questão da afetividade, pra mim, é fundamental*”; ou para Aurélio que nos diz: “*Essa sensação de segurança, de carinho, de colo, sabe?!*”, e Bruno: “*Uma pessoa que me marcou pela afetividade, pela bondade, (...)*”. Além desses trechos destacados, muitos outros encontramos na fala desses sujeitos, de modo que foi interessante perceber, no decorrer das entrevistas, a menção recorrente a esse aspecto. Quanto a isso, temos, então, algumas considerações a tecer.

Autores como Freire (2015), Cunha (2008), Saltini (2008), Piaget (2005), Wallon (1995), Antunes (2006), Rossini (2001), Ribeiro (2010) e Oliveira e Mendes (2007) percebem a afetividade como algo que contribui para a melhor aprendizagem por parte do aluno, seu melhor desenvolvimento cognitivo, humano, emocional. Isto porque, quando o aluno se sente acolhido, querido, respeitado, o seu desejo pela aprendizagem é influenciado, pois ele depara um “ambiente” que lhe transmite segurança para que isso ocorra. Para Cunha (2008, p. 51), “o primeiro caminho para a aprendizagem do aprendiz é o afeto”. Isto, também, assegura Melo (2012), ao dizer que há sempre um “entrelaçamento entre a cognição e a emoção e isto tem uma implicação direta e significativa na relação entre o ensino e a aprendizagem.” (P. 144).

Bonfim (2011), por sua vez, diz que o afeto entre o educador e o educando é como “uma semente lançada em terra fértil” e produz bons frutos numa “rapidez surpreendente”. Não poderíamos deixar de mencionar Henri Wallon (1995), teórico de destaque nesse campo de estudos. Para ele, as relações entre afetividade e inteligência são indissociáveis e a afetividade

---

<sup>80</sup> A afetividade, em razão da beleza humana que se revela por meio dela, na manifestação da importância do contato com o outro, nesse importar-se com o outro, das aproximações e diálogos que possibilita, fez-nos recordar da poesia de Cora Coralina que expomos aqui: “Não sei se a vida é curta ou longa para nós, mas sei que nada do que vivemos tem sentido, se não tocarmos o coração das pessoas. Muitas vezes basta ser: colo que acolhe, abraço que envolve, palavra que conforta, silêncio que respeita, alegria que contagia, lágrima que corre, olhar que acaricia, desejo que sacia, amor que promove. E isso não é coisa de outro mundo, é o que dá sentido à vida. É o que faz com que ela não seja nem curta, nem longa demais, mas que seja intensa, verdadeira, pura enquanto durar. Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina”. Disponível em: <http://www.asomadetodosafetos.com/2016/04/nao-sei-cora-coralina.html>. Acessado em 17 de fevereiro de 2017.

tem papel importantíssimo no desenvolvimento da personalidade. Chama a atenção também para o fato de que as crianças são seres dotados de afetividade e, no que se refere às crianças pequenas, elas têm os pais e professores como referência basilar para seu desenvolvimento. Assim, referindo-nos aos professores, compreender a afetividade com suporte na teoria walloniana é considerar a afetividade como componente indispensável para a formação humana dos educados, podendo, com efeito, fazê-los entender a necessidade de aproximar-se deles e conhecê-los de modo mais inteiro, nos seus aspectos físicos, motores, cognitivos, emocionais, entre outros. Pensamos que a fala dos alunos, o que entendemos de suas expressões, nos remetem à concepção walloniana, uma vez que os sujeitos entrevistados, ao pontuarem sobre a afetividade, fazem relação com o período da infância e às suas experiências de alunos ou vivências mais recentes como professores de crianças pequenas.

Oliveira e Mendes (2007) também tratam sobre este assunto, conferindo à afetividade concepção básica e elementar para o desenvolvimento humano, garantindo que é imprescindível para o desenvolvimento do nosso intelecto. Elas vão além e dizem entender que esse caráter básico da afetividade se configura, para o docente, como um saber, no sentido de que esse conhecimento e ação, o entendimento acerca de sua significância para o desenvolvimento da criança, se constitui como algo imprescindível para a atuação docente.

Para Freire (2015), é um tremendo equívoco pensar a atividade docente esvaziada dos sentimentos, da sensibilidade. Seria uma “espécie” de máxima que nos remete à concepção de Maria Clara sobre “crenças (tópico 6.2 deste capítulo). Lembremos que ela disse que *“E é esse o perigo das crenças, se eu não tenho um bom conhecimento pra passar para os meus alunos, é fato que as minhas crenças vão influenciar.”*, conferindo um tom diminutivo as crenças. Vejamos, agora, o que pontua Freire (2015), a respeito da afetividade na docência:

Devo refletir: é preciso não ter medo do carinho, não fechar-se a carência afetiva, dos seres interditados de estar sendo. Só os mal-amados e mal-amadas entendem a atividade docente como um quefazer de insensíveis, de tal maneira cheios de racionalismo que se esvaziam de vida, de emoção, de sentimentos. (P. 165).

Destacamos, uma falácia que interage com a fala de Maria Clara, ora explicitada, aquela que, com base em Freire (2015), diz-se que há um entendimento de que para ser “racional”, para “ensinar”, não precisa haver, nesse processo, que é relacional, os sentimentos e as emoções.

Partindo dessas considerações, pensamos que elas atestam a importância, conferida pelos alunos entrevistados, para a afetividade que deve haver entre professores e alunos;

afetividade que os marcou, positiva e significativamente, de tal modo que eles a expuseram, como já dissemos, em diversos momentos de suas entrevistas.

Por fim, temos um saber apontado por Aurélio como sendo inerente à prática pedagógica do *bom* professor, qual seja: saber lidar com as diferenças, com a heterogeneidade. Este sujeito diz o seguinte: “(...) sobretudo, que sabe, também, é, aceitar as diferenças, conviver com essas diferenças, lidar com essas diferenças, trabalhar com essas diferenças.” Também isto se relaciona com a fala de Bruno em que, mesmo dando ênfase ao “respeito”, há, nas entrelinhas de uma de suas falas, a referência ao respeito do jeito do outro, do que ele acredita, de como ele é.

Refletir sobre isso, atrelando o seu desenvolvimento à formação inicial de professores, é considerar que respeitar as diferenças não é apenas uma questão de “educação” para com esse “outro”. Tem raízes mais profundas. Em estudos realizados por Cortesão (2011), temos com o *boom* provocado pelas teorias reprodutivistas (BOURDIEU e PASSERON (1975); ALTHUSSER (1980); e BAUDELOT e ESTABLET (1971)), além, ainda, de se pensar o professor não como aquele ser “messiânico”, portador de um dom, uma missão, o campo educacional foi se mostrando “preocupado” em estar atento “no sentido de procurar oferecer aos diferentes grupos de alunos situações de ensino-aprendizagem” que lhes fossem mais adequadas. Atesta que “surgiram também orientações educativas no sentido de que se trabalhe numa atmosfera de maior respeito e aceitação da diferença. A sensibilidade, a atenção a heterogeneidade, ao arco-íris das culturas de que fala Boaventura de S. Santos (...)” (p. 54), ou, o que ela chama de professores ‘não-daltônicos’.

Nesse panorama, Cortesão (2011) assevera que se mostra um desafio considerar a heterogeneidade no sistema escolar, uma vez que, agir com essa perspectiva, demanda muito mais do que a “boa vontade” do professor. É, na verdade, ter a capacidade de possuir “respostas variadas mais adequadas a aspectos socioculturais e a problemas sentidos por cada um dos grupos.” (P. 55). É estar “atento as relações de poder, sempre complexas, que se estabelecem entre grupos dominantes e minoritários<sup>81</sup>.” (P. 56). Assim, o respeito às diferenças não é uma questão pura e simples de “portar-se com educação”, mas relaciona-se, de modo mais profundo, com a cultura desse “outro”, seus saberes, sua história, sua bagagem. Consideramos este um desafio para o professor, tendo em vista que ele lida, diariamente, com muitos alunos.

---

<sup>81</sup> Quando Cortesão (2011) se refere a grupos minoritários ela destaca o seguinte: “A qualificação de ‘minoritário’ é atribuída a grupos que detém menor poder, podendo até ser, eventualmente, mais numeroso, como por exemplo é o caso das mulheres”. (P. 55).

Perante muitos estudantes, talvez a heterogeneidade se constitua como um dos aspectos que mais assusta os professores. Esse temor pode, ainda, ser bem maior para os docentes que se dedicam às séries iniciais do Ensino Básico<sup>82</sup>. Lidar com essa questão, durante a formação inicial de professores, mostra-se como um meio de possibilitar que os docentes em formação e, por vezes, já atuantes na Educação Básica, possam reconduzir esses “temores” para a afirmação e consciência de que irão deparar, sempre, as diferenças, e que elas podem ser trabalhadas sem que uma se sobreponha a outra. Desse modo, pensamos que se constituiria uma formação mais humana e “sincera”, desejosos, então, que não nos traiam mais os professores da academia com visões idealizadas de alunos e da escola; que não mais “pintem belos quadros sobre a educação escolar”, quando, na verdade, muitos dos que contribuem com nossa formação não se sentem encorajados a fazer parte dela. E, quem sabe, tratando-nos como seres heterogêneos, nos tornem mais familiarizados com esse princípio.

Com isso, perante essa grande trama de saberes, monta-se uma colcha de retalhos que nos propomos “costurar” nessas crenças, ora apresentadas por meio de atitudes e ações, mediando a fala dos alunos e os elementos que apontaram com teorias e estudos realizados acerca desses aspectos, pensamos ter podido apresentar para o leitor, não apenas, uma crença ou fragmentos de falas, mas sim, na verdade, ter demonstrado como esses aspectos evidenciados são necessários para a prática pedagógica do bom professor. Como considerações finais desta categoria, acrescemos, nas linhas que seguem, algumas outras contribuições percebidas nas teorias sobre a Humana Docência.

Alves (2012) é um desses autores que se dedicam a dotar o ofício docente de “plena humanidade”. Ele fala sobre como se deve estar aberto à “educação dos sentidos”, ou seja, da escuta, da fala, do sabor, do olfato. Há quem diga que Rubem Alves não é alguém que se possa “levar a sério”, não há cientificidade, tampouco profundidade em seus escritos. Ao contrário destes, nos valem de suas provocações para pensar espaços formativos, escolas e/ou universidades, por exemplo, em que os sentimentos, o aconchego, o acolhimento, o afago, não sejam excluídos, extirpados. Como pensar uma Educação baseada na humana docência se o que

---

<sup>82</sup> Recordamo-nos do tempo em que nos dedicamos ao Ensino Fundamental I, mais precisamente do segundo ano, com alunos numa faixa etária de 6 a 7 anos, senti “na pele” esse temor. Com duas turmas completamente mistas, com crianças em ritmos diferentes, oportunidades e vivências bem distintas, compreendemos a singularidade de ser docente e vivenciamos, mesmo que por pouco tempo, se comparada a educadores que estão há 15 ou 20 anos em sala de aula, momentos de conflitos bastante singulares. Ainda no “forno”, começamos a trabalhar com essas crianças. Pouco tempo depois, disseram-nos que nosso tempo de “preparo” havia chegado ao fim. Saímos do “forno” com ideias a mil e repleta de sonhos e desejos. Com o passar dos dias, o ambiente escolar foi minando ideias, sonhos, desejos. Mesmo sendo possuidora de um discurso encantador, a escola foi adormecendo o que o ambiente acadêmico foi capaz de despertar. E a heterogeneidade pareceu se solidificar como algo complexo, porém com necessidade de ser “enfrentado”, pois faz parte do trabalho docente.



acontece, de fato, é a ação docente que desconsidera a integralidade discente?<sup>83</sup> Sem falar que esses professores podem ter passado por uma formação acadêmica que também desprezou a humana docência! E mais, não se pode apagar, ainda, suas experiências durante a trajetória escolar! São questões que ficam, não cabendo a nós esgotá-las nesta pesquisa.

O fato é que, por toda essa dissertação, aplicamos a expressão “*bom professor*” para nos referir ao profissional que pensamos ser necessário para uma atuação significativa em nossos espaços formativos, situando a escola ainda em evidência neste novo século. Por estarmos, aqui, contudo, fazendo referência a Rubem Alves, nos apropriamos de seus termos. Para diferenciar o *bom professor* dos demais professores, Alves (1982) o nomina de “educador”. Para esse autor, há uma enorme diferença entre um e outro. Desse modo, tornando essa diferenciação evidente, o educador não se atém a conteúdos e lições, não almeja mais a sala dos professores do que a sala de aula, ao contrário, sua “plenitude” de ser quem é, acha-se com os educandos, pois é com eles que há magia e encanto. O professor, para Alves (1982) é aquele que almeja muito mais a aposentadoria do que qualquer outra coisa, que perdeu a sensibilidade de encontrar e sentir a beleza proporcionada no encontro, na aproximação, na descoberta com seus estudantes. Ele diz:

Talvez que um professor seja um funcionário das instituições que gerenciam lagoas e charcos, especialista em reprodução, peça num aparelho ideológico de Estado. Um educador, ao contrário, é um fundador de mundos, mediador de esperanças, pastor de projetos. Não sei como preparar o educador. Talvez que isso não seja nem necessário e nem possível... É necessário acordá-lo. E aí aprendemos que educadores não se extinguíram como tropeiros e caixeiros. Porque, talvez, nem tropeiros e nem caixeiros tenham desaparecido, mas permaneçam como memórias de um passado que está mais próximo do nosso futuro que o ontem. Basta que o chamemos do seu sono, por um ato de amor e coragem. E talvez, acordado, ele repetirá o milagre da instauração de novos mundos. (ALVES, 1982, p. 28).

Com uma linguagem recheada de emoção e poesia, Alves (1982), fala-nos que educadores (*bons professores*) são “responsáveis” pela instauração de novos mundos. Isto, por sua vez, não restringe a ação desses sujeitos à pura e simples transmissão de conhecimentos. Assim, pensar o trabalho docente que se mostra caracterizado por um ser, saber e fazer que privilegia a formação humana, calcada em uma ideia de Educação *oniliteral*<sup>84</sup>, é, para nós, ser

---

<sup>83</sup> Há uma inquietação que nos “persegue” há tempos. Desde o tempo em que ainda éramos graduandas, refletíamos sobre o motivo que fazia com que a Universidade banisse a expressão das emoções, tanto de formadores, quanto de formandos. Muito nos impressionou o fato de que, em um local onde se formavam professores, a questão da afetividade ficasse no campo das ideias, ou, mais ainda, restrita à sala de aula da escola. Não se ensejavam momentos em que essas demonstrações pudessem ser partilhadas, vivenciadas. Ao contrário, eram “infantilizadas” e tiravam a “seriedade” do trabalho daqueles que se dedicavam a formar professores.

<sup>84</sup> Segundo Sousa Junior (1999; 2009) esta expressão faz referência à “formação do homem mesmo, ou seja, do homem que se libertou das determinações da sociedade burguesa, a qual nega a sua genericidade.” (P. 102) Uma

agente propiciador para que a humana docência se efetive. Do mesmo modo, para Libâneo (1994), entender a educação desde essa perspectiva, é percebê-la como correspondente

[..] a toda modalidade de influências e inter-relações que convergem para a formação de traços de personalidade social e do caráter, implicando uma concepção de mundo, ideais, valores, modos de agir, que se traduzem em convicções ideológicas, morais, políticas, princípios de ação frente a situações reais e desafios da vida prática. (Pp. 22-23).

Consideramos, assim, que as crenças que dão folego ao que temos chamado de Humana Docência perpassam conteúdos e disciplinas. Estão, na verdade, fincadas na busca de humanização daqueles que por tanto tempo têm sido esquecidos, por terem não só suas vozes, mas também sentimentos, emoções, valores e expressões abafadas (CHIZZOTTI, 2010).

Essas crenças que nos permitiram “pintar” imagens de bons professores e nos remetem àquelas outras sobre as quais nos dedicamos a esboçar, quando discorremos a respeito da concepção de *bom* professor no pensamento pedagógico brasileiro. No tópico em que discutimos essas “imagens”, estas tendo passado por mutações ao longo da história da Educação brasileira, vimos que as bases do nosso modelo educacional estão assentadas sobre um modo tradicional de conceber a Educação. Em tal circunstância, que perdurou por longos anos e é predominante, ainda hoje, educar era o ato de instruir. E o professor isto aprendeu. Ser *bom* professor, portanto, é instruir, repassar uma gama de conteúdos. Isso basta. Muito tempo depois do início da escolarização brasileira, por volta dos anos de 1960 e 1970, teve-se um movimento que deu folego à educação popular. E foi esse modo que reuniu valores, posturas, concepções e ideologias antes abafadas no ideário pedagógico, no fazer docente e nos espaços formativos. A educação popular vinculava-se a “libertação, emancipação e politização do povo” (ARROYO, 2013).

Mesmo, porém, que se manifestassem, nesse novo ideário, os vislumbres de uma educação integral, ampla, voltada para a formação humana e cidadã, o que se deu, em maior medida, foi a manutenção hegemônica de outra: tradicional, calcada na instrução, na transmissão, no repasse, na homogeneização dos educandos. Nesta perspectiva, não há humana docência, visto que o papel do professor é reduzido ao de “ensinante”, transmissor de conteúdos. Para Arroyo (2013),

---

educação onilateral é aquela que “produziria o homem integral, “desenvolvido em todas as direções”. (MAZZOTTI, 2001, p. 56)

É pesada a imagem da tradição que padecemos. A maioria dos professores e das professoras de educação básica foi formada para ser ensinante, para transmitir conteúdos, programas, áreas e disciplinas de ensino. Em sua formação não receberam teoria pedagógica, teorias da educação, mas uma grande carga horária de conteúdos de área e metodologia de ensino. (P. 52)

Ante tal constatação, percebemos a difícil, porém urgente necessidade de redirecionar os cursos de formação de professores para o preparo de profissionais que compreendam a imprescindibilidade de se perceberem como realizadores da humana docência. Não se pode esperar que esse “estalo” se dê anos após a saída da universidade. Ao contrário, deve ali ter início e ser objeto de investigação e reflexão. Assim, compreende-se que, no espaço formativo, deve haver não só o pontapé inicial, mas também o lapidar de práticas, posturas e concepções docentes que possibilitem aos educandos viver não só encantamentos, mas tornarem-se mais humanos, processo esse que se dá na interação com outro, pois

[...] somente aprendemos a ser humanos em uma trama complexa de relacionamentos com outros seres humanos. Esse aprendizado só acontece em uma matriz social, cultural, no convívio com determinações simbólicas, rituais, celebrações, gestos. No aprendizado da cultura. (P. 54).

Estas interações revelam nossa humanidade: quem somos, como somos, em que acreditamos, que ações fundamentam nossa prática, que concepções permeiam nossos pensamentos. Como anota Arroyo (2013), há certa resistência, da parte do professor, em revelar-se, como se isso fosse diminuí-lo, rebaixá-lo. Essa atitude, contudo, não surge apenas do professor. Ela tem a contribuição da escola, do “clima escolar burocrático, normatizado”, fazendo com que não nos revelemos e representemos apenas um papel de “transmissores, de possível competente”. E, assim, “Negamos a possibilidade de dar o salto para uma relação pedagógica, fazer de nossa prática uma relação, interação entre gerações. Revelar-nos.” (P. 64)

Por isso que valorizando e entendendo a significância das relações e interações, aprendemos a ser mais humanos. Ou, como assinalam Boufleuer e Freitas (2016, p. 132): “(...) vivemos num espaço comum e só nesse vínculo com os demais o humano encontra possibilidades de se realizar.” Também observando e reproduzindo, mas queremos chamar a atenção para o fato de que sempre vai existir “outro” no caminho. Nesse caso, falamos de professor e aluno, considerando que “A prática docente que não há sem a discente é uma prática inteira.” (FREIRE, 2016, p. 92). Nessa relação, o professor enriquece seu ofício de mestre ao fazer de sua profissão bem mais do que o repasse de conteúdos. Tomando como exemplo as falas dos entrevistados já destacadas, temos a clara percepção de que é imprescindível que haja

aproximação, de fato, entre educador e educando, mediante uma relação horizontal e dialógica, na qual quem ensina também aprende, e quem aprende, também ensina (FREIRE, 2015).

No subitem que segue, trazemos uma outra crença pertencente, também, aos quatro alunos entrevistados. Denominamo-la “O *bom* professor articula saberes”. Mediante as compreensões possíveis, explicitamos como esta se mostrou significativa para os sujeitos entrevistados, bem como quais as relações que estabelece com a formação inicial de professores.

### 6.2.2 O *bom* professor articula saberes

Durante a formação inicial de professores, muitos saberes lhe são apresentados e outros o integram, antes mesmo de dedicar-se à formação docente. Lembremos de Tardif (2014), Gauthier (2013) e Pimenta (2012) e de suas classificações quanto aos saberes docentes. Muitos são os saberes desses profissionais, os quais provêm de “fontes variadas”. Logo, concordamos com Costa e Oliveira (2007) quanto à constatação de que “A prática docente não se constitui de um único saber nem de saberes isolados, mas constitui-se pela articulação de saberes oriundos de diversas fontes e que estão de tal forma imbricados que não podemos precisar exatamente onde termina um e nasce o outro.” (P. 39). Assim, alguns já vêm consigo pelo simples fato de terem sido alunos por longos anos de escolarização. Muitos outros são aprendidos e discutidos durante a formação e no decurso do exercício da docência, de fato.

Como bem explicita Roldão (2005; 2007), Veiga (2009), muito de nosso ofício se aprende sendo, no exercício da docência, agindo, interagindo e refletindo. Isto porque, “Na prática docente, saberes diversos se fazem presentes e são mobilizados pelo professor. Aí se incluem os saberes específicos de uma determinada área de conhecimento e também a forma de ensiná-los como conteúdos disciplinares.” (COSTA e OLIVEIRA, 2007, p. 39)

Já discorreremos no capítulo 4 a respeito dos pontos relacionados ao ofício e saberes docentes. Faz-se necessário, contudo, neste momento, recordamos um pouco do que outrora já explicitamos – tópico 4.2 - para dialogar com a crença que versa o seguinte: *Bons* professores articulam saberes. É bem verdade que essa crença, por si, já nos parece autodeclarativa, tendo em vista que, já nesta pesquisa, tratamos sobre esses saberes no contexto da formação inicial de professores. Pensamos, entretanto, ser coerente dissecar um pouco mais essa temática, tendo a oportunidade de explicitar a fala dos alunos entrevistados, para compreender como eles pensam ser essa articulação e onde se fundamenta essa crença.

Além disso, por meio de suas falas, os alunos participantes da pesquisa, em uma hora ou outra, como será passível de verificação nos trechos a que damos ênfase, parecem dar destaque a um tipo de saber em detrimento do outro. Mesmo declarando que o *bom* professor “sabe isso, isso e mais aquilo”, alguns desses “issos” parece, para nós, ter mais “peso” sobre os outros. Vejamos, então, os trechos das falas que separamos para embasar essa crença.

Para Maria Clara, o *bom* professor é possuidor do conhecimento científico. Esse conhecimento, segundo ela, já abrange diversos outros saberes necessários ao exercício da docência. Observemos esse primeiro trecho de sua entrevista:

Conhecimento científico, isso é fato. E ele precisa conhecer também ... O conhecimento científico ele já vai, na nossa área, ele já vai abranger muitas coisas, primeiro a parte psicológica da criança, né?! Fato. Quem estuda pedagogia vai estudar isso e depois como passar para o aluno, como eu vou ensinar. (...) É, como é que eu vou dar para a criança, como é que eu vou passar para a criança, o que eu vou avaliar nela, como é que deve ser uma boa gestão escolar. A parte também de artes, ludicidade também é necessária (...).

Podemos dizer que para Maria Clara, o *bom* professor tem que saber, por exemplo, sobre o desenvolvimento psicológico da criança, para poder ensiná-la de modo adequado, compreendendo, mais ainda, o que ensinar, como avaliá-la, que modos são coerentes para que isso possa se dar. Segundo ela, o *bom* professor também deve saber o que é uma boa gestão escolar; entendimento que, similarmente aos anteriores, integra a crença de que *bons* professores articulam saberes.

Ao estar relacionado, desde Lück (2014), às noções de coletividade, este saber – o saber da “*boa gestão escolar*” - ocupa lugar representativo na atuação docente, haja vista que este profissional lida e se relaciona com um grupo, por vezes, extenso de outros professores, alunos, coordenadores pedagógicos, psicopedagogos, diretores entre outros atores que compõem a realidade escolar. Placco, Almeida e Souza (2011) destacam que, além de lidar e se relacionar com seus pares e alunos, o professor precisa articular essas relações; necessita geri-las com uma intencionalidade, uma finalidade. Isto se coaduna com os estudos de Vasconcellos (2013), para que a Educação escolar é um processo coletivo que se dá desde as interações humanas. Ele salienta que uma das atribuições docentes tem relação direta com a “organização da coletividade, cuja finalidade é colaborar na formação do educando na sua totalidade. ”. (VASCONCELLOS, 2013, p. 21). Tal organização da coletividade influencia a aprendizagem dos alunos e a apropriação dos conhecimentos, da cultura, pois, para esse autor, se “não há um

clima de participação, de interação, de respeito, de comunicação em sala de aula” (VASCONCELLOS, 2013, p. 22), não há como propiciar aprendizagens.

Compreendemos que a perspectiva de Maria Clara é nesse sentido: de relacionar a “*boa gestão escolar*” ao trabalho docente, pois este profissional, como esclarecem os autores há pouco citados, necessita sempre gerir relações e interações, em decorrência do caráter coletivo que caracteriza seu trabalho. Por isso, termos nos dedicado, aqui, a trazer uma reflexão acerca da coletividade, por entendermos que essa entrevistada se refere a esse “viés” quando diz que: “*É, como é que eu vou dar para a criança, como é que eu vou passar para a criança, o que eu vou avaliar nela, como é que deve ser uma boa gestão escolar.*” Assim é possível perceber que, em seu discurso, a “*boa gestão escolar*” aparece logo após o apontamento de ações realizadas pelo professor *com e para* os alunos.

Com essa interpretação, o apontamento dado por Maria Clara, manifesta-se, para nós, em estreita relação com os estudos de Lück (2014). Para essa autora, “Gestão é processo de mobilização e articulação do esforço de pessoas, coletivamente organizadas, de modo a promoverem objetivos comuns, envolvendo a articulação e integração de diferentes elementos necessários a essa realização (...).” (P. 35). Partindo dessa conceituação, Lück (2014) defende a posição de que ao professor cabe à gestão do processo de aprendizagem dos alunos, gestão essa que exige do professor, para o seu bom andamento, compreensões acerca da escola e da sala de aula.

Ainda nos referendando em Lück (2014), o professor que entende o seu “importantíssimo papel” de mediador, articulador e mobilizador de interações, relações e aprendizagens, contribui para que os alunos se percebam, no mundo, de modo participativo, ético e crítico. Ela acrescenta:

Para ser bom professor é necessário desenvolver competências de gestão pedagógica específicas para a sala de aula, que envolvem um conjunto de dimensões do processo ensino-aprendizagem, como por exemplo: visão estratégica sobre o trabalho pedagógico; liderança estimuladora da aplicação da atenção e energia dos alunos nas atividades de aprendizagem; organização e implementação de experiências de aprendizagem ativas, estimuladoras e mobilizadoras de processos mentais dos alunos; variação das situações de estímulo à aprendizagem; integração lógica e psicológica de conteúdos, criação de ritmo de atividade e bom aproveitamento do tempo, adoção de métodos ativos e interativos de promoção da aprendizagem, realização de exercícios de resolução de problemas e aplicação de aprendizagens, práticas de revisão e reforço da aprendizagem, dentre outros. (P. 47).

Fica explícito, pois, que a gestão, para Lück (2014) é complexa e, para sua boa realização, necessita de que o professor seja consciente das tomadas de ação envolvidas para sua efetivação. Finalizando a exposição acerca deste aspecto, nos valemos mais uma vez de Lück (2014) para expor a seguinte relação por ela feita: a boa gestão pedagógica do (*bom*) professor pode ser comparada ao trabalho de um maestro. Este, ao olhar para o conjunto de músicos à sua frente, “está atento a cada alteração de expressão”, possuindo um objetivo central, “tendo a música dentro de si para nortear a sua maestria e passando-a para seus músicos, a partir de sua orientação.” (P. 51). Logo, o professor, como bom gestor de seus alunos e das suas aprendizagens, é aquele que está atento aos movimentos, às devolutivas ditas ou silenciadas de seus alunos.

Assim, no que foi possível depreender da fala de Maria Clara, compreendemos que, no trecho destacado, são ressaltados saberes da formação profissional (TARDIF, 2014). Quando ela destaca o saber relacionado às artes e à ludicidade, faz referência aos saberes disciplinares, entendidos como aqueles que se dão por vias das “[...] diversas disciplinas oferecidas pela universidade. (...) São saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento [...]” (TARDIF, 2014, p. 38). São, pois, saberes discutidos, despertados e sensibilizados durante a formação inicial docente.

A fala de Maria Clara, entretanto, também nos desperta um debate recorrente dentro dos cursos de formação de professores no tocante ao processo de profissionalização<sup>85</sup> docente. Este processo se relaciona, sobremaneira, com esta crença sobre a destreza, do *bom* professor, de articular saberes. Tornamos evidente a sua fala no trecho que segue, para esclarecermos essa questão que diz respeito ao professor como alguém que possui um “dom”, “por isso assim o é”.

[...] ai meu Deus, eu já vou partir pra crenças. Assim, existem algumas coisas, as pessoas, parecem que elas nasceram para aquilo. Eu tento não pensar assim, eu tento não pensar assim. Mas eu ouvi já de uma pessoa, uma supervisora falar sobre isso, que existem pessoas que parece que elas nasceram para aquilo. (...) Eu não sei o que é que desencadeia isso, “eu sei lidar melhor com crianças do que fulaninha”, eu não sei o que é que desencadeia isso, mas isso é um fato, isso existe. (...) É, eu não acredito nisso, mas isso é um fato, a gente tem isso dentro da escola. Mas eu não posso rotular isso. Mas é fato que tem pessoas que, é...

<sup>85</sup> Há uma crença específica, advinda de uma fala de Maria Clara, em que se tem a seguinte asserção: *Bons* professores compreendem a profissionalização docente (Categoria 6.2.7).

Notemos, inicialmente, que ela ficou receosa ao ter que utilizar seu conceito de crença, que era restrito aos aspectos religiosos, no contexto da entrevista. Depois, percebamos que mesmo afirmando mais de uma vez que não acredita nisso que está a declarar, não tem como negar que se configura como um fato. Isto é contraditório<sup>86</sup>. Por exemplo, quando ela diz que *“Eu tento não pensar assim, eu tento não pensar assim. É, eu não acredito nisso, mas isso é um fato, (...)”*; contradição, pois, que para nós se explica com base numa reflexão provocada pelo professor Justino de Sousa Junior, em uma de suas aulas para o curso de graduação em Pedagogia, para a disciplina de Organização Social do Trabalho Escolar (OSTE). Ao tratar sobre os conceitos de Politecnia e Polivalência, contextualizando-os no desenvolvimento do sistema de produção capitalista, Sousa Junior fez um comentário que em muito se aproxima da contradição que apontamos na fala de Maria Clara, ao explicitar que fatos são perfeitamente diferentes de conceitos. Aqueles não podem ser negados, existem independentemente da minha crença. Algo nos inquietou: mas será que, ao percebê-lo como “fato”, assumo uma crença própria? Pergunta que fica. E mais: como a entrevistada pode dizer *“eu não acredito nisso, mas isso é um fato”*? Se fatos existem independentemente de nossa crença, como diz ela que existe isso em nossas escolas, mas que não acredita? Outra questão que se mantém.

Nessa fala, o que Maria Clara nos exprime são indícios da “primitiva” asserção de que para ser professor é necessário ter um dom<sup>87</sup>. Esta concepção faz “desmoronar” os estudos acerca da necessidade de formação/profissionalização docente, ou se alia ao discurso de que a formação é algo complementar, apenas para legitimar, tendo em vista que o *bom* professor é dotado de uma capacidade nata.

Mesmo, por vezes repetidas, tendo salientado que não acredita nisso, mas que não há como olhar para essa situação, dentro da escola, sem considerá-la um fato, Maria Clara abre espaço para que forcemos a nossa compreensão, juntamente com Veiga (1998), Nóvoa

---

<sup>87</sup> No livro *Ser professor, um ofício em extinção?*. Cortesão (2011) fala sobre o caráter messiânico dessa profissão. Veiga (1998) também tece contribuições a esse respeito ao discorrer o seguinte: “Muitas são as imagens e as representações em torno do profissional da educação, as quais transmitem a ideia de que o educador (incluindo-se o professor) deve ser uma pessoa virtuosa, que tenha um comportamento acima do comum (Nóvoa, 1991<sup>a</sup>, p. 121), devendo encarnar o magistério como se fosse uma espécie de sacerdote da cultura (numa clara referência as origens da escolarização desenvolvida sob os auspícios do Cristianismo no decorrer dos primeiros séculos da Modernidade); entre outras virtudes, deveria ter a da abnegação e do sacrifício, mas também a do altruísmo, sendo sempre capaz de benevolência e compreensão. Segundo ainda tais representações, o profissional da educação deveria ser possuidor de magnanimidade, mas também de disciplina, considerada sempre importante no processo da educação escolar. Não faltam ainda representações ligadas às virtudes da responsabilidade, da tolerância, da probidade, e da perseverança, que também devem caracterizar a ação docente”. (P. 154).



(1995), Libâneo (2003) e Cortesão (2011), de que há a necessidade, nos cursos de formação inicial de professores, de refutar esse entendimento, desde os semestres iniciais, tornando evidente o fato de que, para o pleno exercício da docência, faz-se necessário que o professor passe por um processo de profissionalização que se dá na Universidade e que perdura em sua prática, quando se dedica ao ofício de mestre. Portanto, *bons* professores, nesse sentido, não seriam aqueles que têm seu “dom” aperfeiçoado durante a formação inicial, mas sim, entendemos que são, na verdade, aqueles que compreendem que, para o exercício da docência, faz-se necessária uma formação que dialogue com diversos saberes e campos de estudo.

Para Daniela, nossa segunda entrevistada, temos outras concepções e saberes necessários à boa docência. Diferentemente do que há pouco apareceu como destaque – saberes curriculares e disciplinares – Daniela salienta a importância dos saberes da experiência (TARDIF, 2014; GAUTHIER, 2013). Dá, assim, ênfase à formação que se dá com origem na vivência, na experiência proporcionada pela sala de aula, no cotidiano, quando se exerce a profissão. Observemos os dois trechos que trazemos a seguir.

É. Eu acho que ele precisa ter conhecimento do meio em que ele vai estar, né, dos alunos com quem ele vai estar, né, e precisa sair da literatura muito sabe?! A vivência dele vai torná-lo um *bom* professor. Então eu acho que ele tem que saber muito da vida.

Quando indagada sobre o que seria “saber muito da vida”, ela nos disse o seguinte:

Experiências de sala, como experiências de outros professores, de saber, de ter convivo com outros professores mesmo sem a pessoa estar dentro de escola, mas conhece algum professor de lá, de perguntar. Saber como que poderia proceder, né?!

É possível, então, concluir, que, para Daniela, o *bom* professor é aquele que conhece seus alunos, suas particularidades, subjetividades. Além do mais, possui saberes da experiência que lhe conferem o *status* de realizador de boa prática. Isto porque, para ela, as experiências advindas das vivências em sala ou fora dela, com apoio nas interações, conversas informais ou formais com outros professores, são momentos singulares para que o docente em formação ou não, possa apreender saberes práticos, o que se intitula por *saber-fazer*, e possa, assim, vir a ser percebido, também, como realizador de boa prática pedagógica.

Nesse sentido, compreendemos que a integração dos saberes, para ela, é, então, a capacidade do professor de aliar aquilo que ele sabe, desde o que experimentou, vivenciou, com

o que aprende com seus pares, nas relações que estabelece, e mesmo dentro da escola, em sua prática cotidiana.

Sentimos, contudo, a necessidade de, aqui, retomarmos um conceito de Gauthier (2013) acerca dos saberes experienciais. Concordamos com esse autor, quando ele defende a ideia de que os saberes experienciais, por si, ocupam lugar importantíssimo no rol dos saberes docentes. Devemos, no entanto, tomar o cuidado para não o tornar a “totalidade do saber docente”, pois este profissional não pode achar que irá adquirir tudo o que se faz necessário para a boa prática pedagógica desde a sua própria experiência. O que se deve, na verdade, segundo Gauthier (2013), é elevar esse saber, quando possível, ao *status* de saber da “ação pedagógica”, que é “[...] o saber experiencial dos professores a partir do momento em que se torna público e que é testado pelas pesquisas realizadas em sala de aula.” (P. 33); numa tentativa de o tornar científico, validado, discutido, revisitado sempre que novos elementos possam integrá-lo, aperfeiçoá-lo. Tal ideia também é entendida por Franco (2015), para quem o saber da “ação pedagógica” é dito como “saber pedagógico” e só se pode constituir desde o próprio sujeito, que deverá ser formado como alguém capaz de construção e de mobilização de saberes. (P. 607).

Prosseguindo, temos com Aurélio algumas outras contribuições para compreendermos a crença de que o *bom* professor articula saberes. Inicialmente, esclarecemos que, para elucidar sua fala, fizemos uso de trechos mais extensos, se comparados aos que até aqui temos exposto. Isso decorre do fato de termos percebido que se mostrou significativo, para melhor compreendermos como essa crença aparece em suas concepções e entendimentos. Os trechos são os seguintes:

Mas o fato é que, além da formação, eu acho que existem outras variáveis que também precisam ser consideradas, e aí eu me vejo falando de Tardif, na disciplina de docência, e outros autores também, né, sobre elementos assim que vão para além da formação, sabe?! Que é a trajetória de vida, que é a sua história, são tantas coisas né, que você não consegue desvencilhar disso. Eu não vou entrar numa sala de aula e deixar um *ethos* meu lá fora e incorporar outro aqui dentro. Eu vou trazer tudo! Eu vou trazer as minhas crenças, a minha história de vida pra sala de aula, vou trazer as minhas relações, assim, como eu sou, o meu trato com meus amigos, a minha religião. São tantas coisas né?! E isso vai para o meu ofício. Vai estar impregnado ali. Além das minhas leituras, além da minha compreensão teórica sobre a minha visão de mundo, sobre tantas coisas. Mas vai estar tudo impregnado ali.

No primeiro quadro, atentemos para algo que fica bastante evidente na fala de Aurélio: um saber, um conhecimento que perpassa o que se dá na formação inicial de professores, qual seja: aquilo que o ser humano traz consigo, sua bagagem de vida, suas experiências transpostas à docência. Para Aurélio, lidar com questões pessoais, ciente de que elas integram o saber pedagógico, constitui-se como um saber. Pensamos que seja, o *saber-ser*, o que se relaciona intimamente, segundo a nossa percepção, com o olhar do professor sobre a Humana Docência que se dá com amparo no seu trabalho e do seu modo de estar e se portar em sala. Percebemos, também desde esse trecho de sua entrevista, a consciência de Aurélio sobre uma realidade perfeitamente entendível por muitos daqueles que se dedicam ao ofício docente: a impossibilidade de nos desvencilhar de quem somos, dos problemas que nos afligem, das preocupações que nos roubam os pensamentos, do trabalho que realizamos cotidianamente. Saber lidar com essas questões, com esses dias “mais difíceis”, se constitui, para Aurélio, como um saber. Um *saber-ser* docente.

Mas assim, minimamente eu acredito, por que a gente não pode desprezar esses saberes, que é superimportante o saber acadêmico e tal, mas assim, sobretudo, essa posição mais particular, de saber se aproximar dos educandos, dessas diferenças semânticas, de saber conversar, de entrar na mesma fluidez de linguagem com os educandos, com os alunos. (...) Os saberes, eles permeiam os universos e as pessoas têm as suas formações de vida, sua história e eu procuro ter isso sempre muito presente, de que todas as pessoas têm algo para acrescentar, para ensinar, pra dizer...

Já nesse último quadro, Aurélio faz menção ao saber acadêmico – saberes de formação profissional, saberes curriculares e disciplinares (TARDIF, 2014; GAUTHIER, 2013, PIMENTA, 2012), mas também retoma o que já apontamos nas linhas anteriores: a aproximação entre professor e aluno. É característica na fala de Aurélio, a concepção de que o *bom* professor está mais próximo do aluno. É profissional que se faz entendido e entende que os alunos trazem consigo conhecimentos que precisam e devem ser acolhidos. Isto se aproxima, mais uma vez, do que delineamos acerca da Humana Docência.

Podemos inferir, então, que para nosso terceiro entrevistado, a crença de que o *bom* professor articula saberes se mostra numa espécie de triangulação: *saber-ser* professor, o que inclui sua trajetória de vida, suas crenças, religião, seu *ethos*, saberes acadêmicos e saberes do outro, que partem do outro, o que o outro traz consigo.

Por fim, compreendamos como Bruno faz essa articulação. No primeiro excerto a seguir destacado, é possível perceber que, além de dar lugar privilegiado para a teoria, Bruno evidencia o conhecimento que diz respeito ao “outro”. Entender o outro, como pensa, como aprende,

como se desenvolve. Cita autores que tratam sobre essas temáticas e faz menção, também, a uma capacidade desenvolvida e aprendida, que é a *empatia*, destacando-a como necessária para os nossos dias, pelo fato de que, para ele, na contemporaneidade, as pessoas não possuem “valor”. Então, lembramos do que falamos no início desta pesquisa, no capítulo sobre crenças, em que fazemos referência a Balman (2004) e ao esvaziamento das relações; o acrescentando ao que tanto é defendido por Freire (2015; 2015), quando destaca essa relação que se dá com o outro, na valorização que deve haver entre iguais, traduzida em respeito, em dialogia. Constatemos tal ideia na fala dele:

[...] eu concordo com alguns professores dessa vertente em que sem a teoria você não consegue! É muito empirismo, é muito “eu acho” e precisa desse embasamento, precisa dos teóricos mesmo, Piaget, Vygotsky, Wallon, precisa entender de Freud, precisa entender um pouco mais do outro, de como o outro pensa. Se colocar no lugar do outro, que é justamente o que vai de encontro dessa sociedade hoje, que você vê as pessoas como objetos, e eu acho que isso foi essencial na minha formação.

Destaca, então, saberes teóricos como necessários para que o professor não “alimente” a ideia de que aqueles que se dedicam à docência das séries iniciais, os ditos polivalentes, sabem de tudo um pouco, mas com pouca profundidade (GATTI, 2008). Para intervir pedagogicamente, é necessário que saiba verdadeiramente, com profundidade. Logo, para entender o outro, e tenhamos por certo que esse outro sempre existirá na profissão docente, pois esta se caracteriza como uma profissão de natureza relacional e dialógica (ARROYO, 2014), é necessário apropriar-se, durante a formação inicial, de saberes específicos – saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares, saberes da ação pedagógica (TARDIF, 2014; GAUTHIER, 2013, PIMENTA, 2012).

No próximo trecho, ele relaciona aspectos pertencentes à dita Humana Docência. Destarte, referindo-se, agora, aos saberes inerentes ao *bom* professor, Bruno, e aliado ao que outrora já discorremos, dá destaque para a formação que tem recebido dentro da FACED/UFC, visto que, como já dissemos, ele já possui graduação no curso técnico em Gastronomia em uma instituição particular de Ensino Superior.

Segundo ele, a formação a que se submete na Faculdade de Educação, lhe possibilita uma abrangência bem maior, no sentido de que não o prepara apenas para o mercado de trabalho, mas a ele possibilita olhar para o ser humano e entender a sua abrangência, o seu todo, a sua integralidade. Isto acarreta, na sua percepção, ganhos para o professor em formação, pelo fato de que “*a forma de lidar com o aluno*” é diferente. Vejamos o que descreve:

[...] ter o conhecimento dessa realidade, que na outra formação que eu tive, eu não tinha. Era uma visão bem positivista mesmo da realidade, “Fazer, aprender isso aqui pra trabalhar bem, pra ser melhor no que faz, pra ganhar dinheiro e se dar bem, ou vem outro e toma o seu lugar”. Então, a formação aqui dentro da FACED, aqui dentro do curso de pedagogia, me possibilitou essa abrangência do ser humano, de formação e de que é maior que isso. E o professor, ele tendo essa noção, a forma de lidar com o aluno já é diferente.

Parece-nos, assim, que, para Bruno, estar cursando Pedagogia na FACED/UFC é meio propiciador para o entendimento de que a ação docente vai muito mais além do que a transmissão de conteúdos e lições, pois ela é “*maior do que isso*”. Logo, concebemos que, com base nas falas de Bruno, há uma crença de que o *bom* professor que articula saberes e é aquele que se mune de saberes teóricos, o que embasa e dá firmeza a sua ação docente. Acrescemos o fato de que este profissional também se apropria de saberes que perpassam as necessidades do mercado de trabalho, pois ele conhece a “*abrangência do ser humano*”.

Desse modo, o *bom* professor, para os sujeitos entrevistados, se apropriam, interagem e articulam diversos saberes, os quais compõem suas práticas pedagógicas e seus olhares sobre a docência, sobre os alunos.

Para Maria Clara e Daniela, essa articulação de saberes volta-se bastante para aspectos práticos, para as demandas da sala de aula de modo efetivo, o saber-fazer, de fato, o que, para Knowles (1994) *apud* Costa e Oliveira (2007), é entendível pelo fato de que “(...) nos primeiros anos os professores focalizam a sua atenção no ‘aprender a ensinar’, mais do que no ‘aprender a ser professor’, que demanda aprendizagens que extrapolam o espaço da sala de aula.” (P. 28). Diferente, então, é dos pontos de partida e ancoragem das crenças de Aurélio e Bruno, que, neste caso, expressam um entendimento ligado mais intimamente à relação com o outro – o aluno – do diálogo, da escuta, do respeito, elementos que nos parecem ser sustentáculos dessa relação que se estabelece.

O *bom* professor, então, conforme essas crenças, é um articulador de saberes e os formata desde a Formação Inicial. Dessa maneira, a percebemos como espaço e momento para que esses saberes sejam trabalhados, incorporados, mobilizados; mais do que isto, chamamos a atenção para algo que recebe destaque nos estudos de Franco (2015), em relação a esse professor capaz de compreender que a articulação de saberes se faz necessária para a constituição de uma boa prática. Para essa autora, esse docente precisa constituir-se como um “(...) sujeito empoderado, ou seja, com capacidade de diálogo e contato consigo próprio, com

disponibilidade de aproveitar-se da crítica e do coletivo para recompor e atualizar tais saberes. ” (P. 609). Torna-se claro, para tais profissionais, que articular saberes não se traduz em “bom senso e espontaneidade”. Na verdade, entretanto, se traduz em uma dimensão científica, crítica e reflexiva do trabalho docente (FRANCO, 2015).

Também, como já salientamos por todo esse texto, e no capítulo referente à formação inicial de professores (problemáticas e saberes), Tardif (2014), Gauthier (2013), Pimenta (2012) são autores que nos auxiliam a tratar desta temática. Eles destacam, em uníssono, que esses saberes integram o “corpo” da formação de professores, lhes dá sustentação. Caracterizam, assim, a profissionalização docente. Isto se dá tão linearmente, pois é permeado por “ondulações”, desafios, pausas para “digestão” e tomadas de consciência. Pimenta (2012, p. 28) exprime como um dos desafios para os cursos de formação de professores a tarefa de ajudar seus alunos a ressignificar esses saberes, o que para ela é possível desde o momento em que se considera “[...] a prática social como ponto de partida e como ponto de chegada [...]” na formação docente. Tal concepção tem ancoragem nas falas dos alunos entrevistados, que, em sua maioria, demonstraram estar atentos a essa relação da qual Pimenta (2012) fala. Pensamos que pelo fato de os alunos entrevistados já exercerem a docência, alguns até por um tempo significativo, sete anos como exemplo, foi fator que provocou a existência dessa crença. Em suas falas, eles não se recordam apenas de figuras docentes que merecem ser percebidas como praticantes da boa docência, mas, volta e meia, eles se referem às suas práticas cotidianas, ao que fazem, como procedem, como lidam na articulação de saberes. Logo, tornamos a dizer: essas crenças sobre o *bom* professor, para os sujeitos entrevistados, são, além de recordações, esboços e imagens de quem é feito professor.

Nesse sentido, para nós, a crença de que o *bom* professor é agente articulador de saberes, se mostra, como um meio propiciador para que ele seja protagonista de seu “saber-ser” professor; capaz de produzir um conhecimento que lhe é pertinente, pois precisa sempre revisitá-lo, refazê-lo, reconstruí-lo, aperfeiçoá-lo. Saberes que o integram, o compõem, fazem parte de seu reservatório de saberes, sua caixa de ferramentas (GAUTHIER, 2013). E, nessa revisita, reconstitui e aperfeiçoa a docência, deparando, então, a possibilidade de, também, reconceitualizar criticamente “suas práticas, suas crenças e suas concepções na direção da construção de práticas mais adequadas a seus objetivos atuais. ” (FRANCO, 2015, p. 609)

Assim, ousamos acrescer a ideia de que, aliado ao que Pimenta (2012) afirmou como sendo um desafio para os cursos de formação de professores, pensamos que seja necessária consciência de que “se quisermos ter bons professores, teremos de formá-los como sujeitos capazes de produzir conhecimentos, ações e saberes sobre a prática. Não basta fazer uma aula;

é preciso saber por que tal aula se desenvolveu daquele jeito e naquelas condições (...)” (FRANCO, 2015, p. 607). Isto nos parece bastante relacionável com o que outrora salientamos sobre a alienação vivida pelo professor (BASSO, 1998; CARVALHO, 2006).

Incluimos nesta análise outros desafios que aqui aparecem enumerados: I) “(...) a formação inicial deve construir junto aos alunos a compreensão de que o saber e o saber-fazer são processos que implicam aprendizagem permanente. A partir de uma base sólida, esses saberes deverão ser reelaborados e resituados continuamente, dialogando com outros saberes e com a prática. ” (COSTA e OLIVEIRA, 2007), II) Durante as disciplinas cursadas, os encontros promovidos, os eventos e programações intencionalmente pensadas, que esses saberes possam se mostrar interdisciplinares, indissociáveis, pois, assim, acreditamos que se contribui para o encurtamento das distâncias sentidas entre teoria e prática, o que também se configura como saber docente. Com a última afirmação, pois, anunciamos a crença vindoura, que se constitui como subcategoria desta. *Bons* professores aliam teoria e prática.

#### 6.2.2.1 O *bom* professor alia teoria e prática

A crença de que o *bom* professor alia teoria e prática se mostra, para nós, participe da crença de que *bons* professores articulam saberes. Isto porque consideramos que essa “teoria” advém da formação técnico-científica e a “prática” diz respeito a um saber da experiência. Por isso, optamos por situar esta crença como subcategoria daquela, o que não a torna menos importante se comparada às demais. Pelo contrário, esta crença dá-nos a possibilidade de retomarmos algo que expomos no capítulo 4 desta dissertação, quando nos dedicamos a fazer um panorama sobre a formação inicial de professores, suas problemáticas e saberes.

Como havíamos referendado no módulo 4, de acordo com Kuenzer (2007) *apud* Eidt (2010), Veiga (1992) e Libâneo e Pimenta (1999), pensar o “abismo” entre teoria e prática nos cursos de formação de professores é deparar com questões bem mais profundas e complexas do que aquelas que dizem respeito ao discurso de quem forma professores. Como já dito, para Kuenzer (2007) *apud* Eidt (2010), entender esse distanciamento não se resume em compreender que as teorias não dialogam com a prática docente; pelo fato de que, quem as formula, às vezes, nunca pisou em uma sala de aula da Educação básica. Para ela, no lugar disso, é necessário conceber que suas bases estão no próprio sistema de produção vigente, no qual a classe dominante detém os meios de produção, e o estrato dominado tem “apenas sua força de trabalho como categoria”.

Tal compreensão nos remete, então, ao que expomos sobre a crise da escola, no tópico 3.2 desta pesquisa, no qual questionamos se esta crise se explica pela ausência de *bons* professores. Foi possível perceber, contudo, mediante os estudos e teorias a que demos destaque, que tal crise se relaciona, sobretudo, com um problema estrutural da Educação (SOUSA JUNIOR, 2014). Há, desse modo, sempre a possibilidade de procurar ver o que está além do aparente e de que modo isso é “legitimado” para eximir a responsabilidade daquele que, de fato, têm responsabilidade: o Estado.

Há também a compreensão de Costa e Oliveira (2007), que advém de pesquisa<sup>88</sup> realizada com alunos-professores de duas licenciaturas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), na qual, ancoradas em Esteves (1995), constata-se esse “descompasso” da formação em relação à realidade, pelo pouco incentivo de produção de conhecimento, por parte dos professores em ação, desde suas práticas. Esta produção, sabemos, dá-se por via da não aceitação, da reflexão e do confronto de ideias e teorias.

Entendemos que, para aqueles que se dedicam a estudar as problemáticas que permeiam a formação inicial de professores, esta temática parece ser um verdadeiro “campo minado”. Suscita questões que não se esgotam, pois os professores em formação, no confronto com a prática docente no trabalho que desenvolvem, enquanto se formam, ou nos estágios, por exemplo, realimentam os “molhos” com elementos para essas discussões.

Essa crença foi suscitada desde perguntas que formulamos e que buscavam tratar de modo mais enfático sobre a prática docente, remetendo, sempre, à prática pedagógica de *bons* professores. Nos trechos apresentados, será possível constatar que os sujeitos entrevistados não falam explicitamente que “o bom professor saber aliar teoria e prática”. Quando discorrem, porém sobre prática docente no contexto da formação inicial de professores, referindo-se, por vezes, à FAGED/UFC, os alunos deixam transparecer que consideram essa aproximação entre estes dois polos fundamental para o bom exercício da docência.

Vejamos, então, as falas que dão sustentação a essa crença sobre o *bom* professor. Como de costume, iniciemos com Maria Clara. A sua fala se estrutura, para nós, nas seguintes ideias: I. O curso é romântico; II. A prática não é romântica; ou seja, sua prática pedagógica, sua imersão em um ambiente escolar, lhe possibilitou “uma visão não idealizada da profissão”. (CAVALCANTE e FARIAS, 2016). Ela afirma:

---

<sup>88</sup> A pesquisa aparece mais detalhadamente descrita no tópico que segue, quando discorremos, particularmente, sobre a fala e concepção de Daniela, acerca dessa relação entre teoria e prática. Aproveitamos para salientar que essa pesquisa é decorrente do trabalho desenvolvido por Costa (2005) durante o curso de Mestrado na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), sob orientação de Rosa Maria Moraes Anunciato Oliveira.



Por que o que acontece, muitas vezes, é, eu já ouvi, inclusive dos meus professores de pedagogia, que o nosso curso, ele é muito romântico. O curso é muito romântico. Que o curso é lindo, mas a prática é outra.

Pensando nessas duas percepções – *o curso é romântico; a prática não é romântica* - podemos fazer algumas inferências. Refletir sobre uma formação inicial que se dá calcada em concepções “românticas” não é, necessariamente, pensar em Rousseau (2014) e sua compreensão de que o homem é essencialmente bom, vindo, porém a ser corrompido pela sociedade. O que é preciso é, ponderar, na verdade, que, por vezes, os semestres iniciais dos cursos de formação pouco dialogam com a prática da sala de aula, só é discutida em algumas situações com as disciplinas de estágios. Esse desequilíbrio possibilita que se forme, mesmo quando esses alunos experienciaram longos anos de escolarização básica, imagens ideais de escola e alunos. Formar, ao longo do curso, estas “imagens” é, de fato, um fator complicador, tendo em vista que, ao adentrarem as salas de aula, os professores iniciantes irão deparar uma realidade nova, onde desempenham um papel inverso àquele que assumiram por longos anos na realidade de alunos. Se não se sentirem seguros, habilitados e preparados para o exercício da docência, bem provável é que recorram às figuras docentes que se fizeram presentes no período de suas escolarizações (TARDIF, 2014; MIZUKAMI, 1983), e considerem que a formação em nada os capacitou para o *saber-fazer* da profissão docente.

O trecho que citaremos à frente faz referência à fala de Aurélio sobre este tema. Assim como em outras crenças, optamos por trazer a sua fala mais “recheada”, pelo fato de considerarmos que está disposta como uma trama, de modo que ao fragmentá-la, nos pareceu que “perderíamos” exposições agregadoras para a crença em evidência. Para ele, o formato em que se dá a formação de professores na FAGED/UFC contribui para que as distâncias entre teoria e prática se estabeleçam cada vez mais. Ele considera que o fato de a FAGED/UFC não possuir um local em que os alunos possam, no decorrer do curso, articular saberes teóricos e práticos, é prejudicial, o que resulta em um curso que “(...) fica só na teoria, teoria, teoria e chega na prática não sabe articular esses conhecimentos com essa prática.” Destaca, ainda, a ideia de que os estágios são insuficientes para proporcionar essas aprendizagens. Observemos a transcrição:

E eu acho assim, que um agravante, também, da gente é que nós não temos um espaço em que se possa também unir essa experiência da teoria com a prática. A faculdade de educação não tem uma creche, por exemplo. Não tem um espaço, um laboratório em que a gente possa fazer esse movimento, que é superimportante. Aí fica só na teoria, teoria, teoria e chega na prática não sabe articular esses conhecimentos com essa prática. Então, fica desconectado, fica solto, e aí por sua vez, esse professor, esse docente fica perdido, por que acha que o que viu na faculdade foi “blá blá blá”, mas não é. O que acontece é que esses conhecimentos, eles não estão dialogando com a prática, essa vivência não está acontecendo, né?! O mesmo momento que eu, por exemplo, faço uma leitura sobre Piaget, Vygotsky, enfim, ter esse espaço que proporcione também essas observações, essa vivência, pra tornar esse conhecimento significativo. A gente fala tanto isso em sala, os professores falam tanto isso em sala, mas não é proporcionado. Aí vêm as disciplinas de estágio, que são, muitas vezes feitas de forma muito corrida, muito, aquela situação mesmo de, de fazer esse movimento, de ir às escolas, mas sem haver aquela reflexão mais espaçosa, por que o período, o tempo, é muito pequeno.

Retoma, também, mais uma vez o “diálogo” como necessário para promover as aproximações entre o que se discute nas disciplinas e o que se presencia nas salas de aula das escolas. “O que acontece é que esses conhecimentos, eles não estão dialogando com a prática, essa vivência não está acontecendo, né?!” Este diálogo seria uma maneira, entendida por ele de dotar de significado os textos, as teorias, as formulações sobre o trabalho que nós, como professores, realizamos.

Com apoio nas suas reflexões, parece-nos ser possível acentuar que Aurélio imputa significado relevante a esses dois pilares – teoria e prática – do mesmo modo, percebe-os como indispensáveis para a formação docente, o que fica evidente no seguinte excerto, ao dizer: “(…) e aí por sua vez, esse professor, esse docente fica perdido, por que acha que o que viu na faculdade foi “blá blá blá”, mas não é.”

Esta compreensão é imprescindível para o bom aproveitamento das disciplinas iniciais do curso de formação de professores. Reportando-nos ao curso de Pedagogia da FAGED/UFC, podemos dissertar que as disciplinas obrigatórias dos dois primeiros anos são densamente<sup>89</sup>

<sup>89</sup> Não poderíamos deixar de mencionar, diante da “força” semântica desse termo, que, de acordo com Pimenta e Lima (2012, p. 44), “Todas as disciplinas, (...) são ao mesmo tempo ‘teóricas’ e ‘práticas’. Num curso de formação de professores, todas as disciplinas, as de fundamentos e as didáticas, devem contribuir para sua finalidade, que é formar professores a partir da análise, da crítica e da proposição de novas maneiras de fazer educação.” Referindo-nos, contudo, à FAGED/UFC, com base no relato dos alunos participantes desta pesquisa, bem como tendo por base conversas informais e a própria experiência formativa naquele espaço, aqui, tomo liberdade para expor o que segue em primeira pessoa, assim como o fiz na Introdução desta pesquisa, posso afirmar que as disciplinas ‘teóricas’ não se dão sob esse enfoque descrito pelas autoras em questão, ou, pelo menos não estavam quando na

teóricas. Assim, Filosofia, Sociologia, Psicologia, Antropologia, Metodologia científica, entre outras, compõem esse rol de campos teóricos em que transitam os graduandos. São as discussões e conhecimentos que se dão com base e mediante essas disciplinas que auxiliam o professor em formação a pensar a sociedade, a escola, a Educação com um olhar mais crítico e questionador, na busca de compreender suas bases históricas, seus fundamentos, para então entender o hoje, o agora e os fenômenos que se dão, tanto em seus espaços como nas relações pessoais. Nesse âmbito, asseguramos, juntamente com Pimenta e Lima (2012), que

[...] o papel das teorias é iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, colocar elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade.” (P. 43).

Do mesmo modo, incluímos a afirmação de Bruno, o quarto entrevistado, que juntamente com os demais participantes, fornecem elementos para que essa crença seja compreendida. Assim como Aurélio, ele chama a atenção para a necessidade de a FAGED/UFC possuir um local, uma escola prática, que possibilite o aprender “fazendo”. Ele fala:

O único ponto que eu considero que a FAGED poderia chegar na excelência, é se aqui tivesse uma escola prática como tem na USP né?! Assim como têm os meninos que fazem residência na medicina e tem um hospital, que é um hospital de fato, e que atende à comunidade. Ele está aprendendo na prática mesmo. Não é aquilo só no estágio em um hospital, não, ele tem um hospital próprio, né, residência, ali, pra ele fazer. Eu acho que o único ponto que a FAGED peca né, mas que tomara que um dia venha a ter (...).

Bruno também percebe como importante a vinculação da teoria e da prática. Expõe sua experiência na disciplina Estágio, que, segundo ele, lhe possibilita revisar teorias e recorrer a conhecimentos anteriores. Entendemos, ainda, que a sua fala se relaciona com o que disse Aurélio acerca das disciplinas teóricas e da importância que possuem para a prática docente. Para Bruno, esta articulação se faz por meio de um *link* possível entre o que se estuda, nos semestres iniciais, com as disciplinas que promovem essa aproximação mais “real” com o cotidiano escolar. Vejamos o fragmento de sua entrevista:

---

FAGED/UFC cursei a graduação em Pedagogia. Foram, em sua maioria, eminentemente teóricas. Muitas, pior ainda, não traçam diálogos sequer com a escola.

(...) na disciplina de estágio que também eu tô fazendo, a professora coloca muito isso “e o que é que esses teóricos dizem em relação a isso? ”, “o que é que está acontecendo? ”, “você consegue visualizar isso? De onde vêm essas atitudes? (...) E, eu acho que consegue sim ter um *link*. E eu acho que por isso que eu estou dizendo hoje. No início eu não via muito nexos, por que o que eu estava vendo aquelas disciplinas. De fato, no primeiro semestre, você fica meio “por que? (...) É, a importância da prática é muito grande, assim como da teoria, óbvio.

Desse modo, Aurélio e Bruno parecem ter compreensões mais parecidas acerca dessas aproximações entre teoria e prática e com isso evidenciamos, como pode ela ser percebida no período de formação. Maria Clara diverge das opiniões de Aurélio e Bruno, chamando a nossa atenção para o fato de que são respostas e posicionamentos que partem de perspectivas diversas, mas que tratam de um eixo comum. Assim, todos tocam em questões relacionadas à teoria e à prática e suas implicações para a formação docente. Referindo-se ou não às suas experiências, aos seus percursos formativos, os alunos entrevistados deixam transparecer que consideram importante que teoria e prática sejam pilares de uma relação estreita, para dar subsídio a uma boa atuação docente.

Concluimos, como apoio no exposto acerca desta crença, que os trechos das falas dos alunos participantes da pesquisa, além de nos apontarem elementos para reflexão, quando aliados às teorias já formuladas acerca desta temática, nos permitem depreender o quão “delicado” e, por que não dizer, complexo, é pensar uma formação inicial de professores que rompa com essa “dicotomia”. O que pensamos ser possível acontecer são aproximações, que nos levem à “encurtamentos” desses distanciamentos; promover, então, essas “aproximações” é não pensar, tampouco validar uma formação docente que se dá em um aglomerado de disciplinas sem sentido, sem relação, sem significados. Para Pimenta e Lima (2012), tem-se claramente

[...] a constatação, no caso da formação de professores, de que o curso nem fundamenta teoricamente a atuação do futuro profissional nem toma a prática como referência para a fundamentação teórica. Ou seja, carece de teoria e de prática. Na verdade, os currículos de formação têm-se constituído em um aglomerado de disciplinas isoladas entre si, sem qualquer explicitação de seus nexos com a realidade que lhes deu origem. (P. 33).

Ao contrário disso, está o desafio de ressignificar as disciplinas e a formação docente (PIMENTA, 2012), ambicionando dar uma nova identidade a esta formação, com suporte na qual se diminuam as disparidades entre teoria e prática, e se promovam mais proximidade e

constante diálogo com a escola, os alunos, a sociedade, a prática social. É nesse constante revisitar das práticas sociais que está a oportunidade de se reformular não só teorias, mas as próprias práticas sociais impostas e, por vezes, naturalizadas.

Outro posicionamento importante é, então, segundo Costa e Oliveira (2007), que a formação inicial de professores, visando a essa aproximação entre o dito e o real, ou seja, contra o “descompasso” instalado e, em um sentido mais geral, intencionando promover a apropriação, por parte do aluno, dos saberes inerentes à docência, não desconsidere o que os alunos trazem, suas concepções sobre o ofício docente, acerca de ser professor, e a respeito de formar professores. Tais reflexões ficam evidentes com as perguntas “norteadoras” que estas autoras elaboram e expõem no trecho que segue:

Qual foi a realidade apresentada para esses alunos professores? Quais eram suas concepções e crenças sobre o ensino e o trabalho do professor na vivência desse começo? Como a formação inicial pode contribuir para que não pareça aos futuros professores que eles têm que “jogar no lixo” tudo que lhes foi ensinado? Como construir, nessa etapa da formação, uma base que permita ao professor uma inserção mais segura na carreira; uma compreensão mais situada do seu trabalho e da necessidade de se fazer escolhas teóricas e práticas; um desenvolvimento profissional mais sólido em termos de construção de um repertório de saberes e possibilidades de atuação? (P. 36).

Partindo de questões que inquietam e trazem instabilidade e movimento, a crença de que *bons* professores aliam teoria e prática dialoga intimamente com essa urgente necessidade de redirecionar, mover, ensejar novo sentido para a formação inicial, com a qual seja possível promover as aproximações a que nos reportamos.

Adiante, delineamos a crença de Daniela, subcategoria desta. Está disposta separadamente, por termos compreendido que se refere às discussões sobre teoria e prática, mas com um viés diferenciado. Parte de concepções e entendimentos pessimistas que essa entrevistada demonstrou possuir acerca dessa temática. Vejamos, então, como a crença de Daniela nos aponta interessantes e importantes reflexões.

#### 6.2.2.2 Caso particular: a crença de Daniela

Durante este capítulo, é possível perceber que não tratamos isoladamente as falas dos participantes da pesquisa. Ao nominarmos categorias com base no que os sujeitos entrevistados nos apontaram, selecionamos falas que pudessem dar “vida”, “corpo” às crenças, aqui descritas e analisadas. Como passível de verificação, na crença anterior, ao versar que *bons* professores

aliam teoria e prática, não trazemos como elemento descritor a fala de Daniela. Isto porque, para ela, sua trajetória acadêmica não proporcionou esses intercâmbios de teoria e prática, o que nos leva a crer, por sua exposição, o seu entendimento de que a teoria não se relaciona com a prática. Por considerarmos que, em se tratando de um curso de formação de professores, sua assertiva, sua crença se torna bastante expressiva, pois se relaciona a uma temática recorrente nesses espaços, optamos por trazer aqui um fragmento de sua fala que retrata seu posicionamento e que se configura como uma subcategoria da crença de que *bons* professores aliam teoria e prática:

[...] se eu tivesse feito a minha graduação sem ter pisado em uma escola, apenas nos estágios que são obrigatórios daqui, eu não ia me sentir suficientemente preparada para estar assumindo uma turma como professora ou qualquer outra forma, né?! Auxiliar, estagiária, eu não ia estar. (...) Se não fosse a prática que eu tive, a experiência que eu tive, eu ia estar perdida, eu não ia saber o que fazer com crianças de 4 anos, sabe?! Eu não ia saber que atividade eu ia fazer, o que eu poderia fazer, perguntar a elas, ou desenvolver com elas se não fosse a prática lá de fora. Então assim, se fosse só a teoria, só o que eu vi aqui dentro, não seria suficiente. A minha dupla olhou pra mim e falou “tô perdida”.

Em grande parte de sua fala, Daniela revela o lugar privilegiado que concede às experiências práticas havidas durante toda sua formação acadêmica, experiências que ela acredita terem sido imprescindíveis para o seu exercício profissional. As práticas que teve desde o início de sua formação lhe renderam uma segurança que lhe possibilitou ajudar a sua “dupla” de estágio. Essa supervalorização que ela concede à prática para o exercício da atividade docente não é um caso isolado. É concepção recorrente entre aqueles que se formam professores. Ela também expressa a ideia de que os estágios se configuram como momentos insuficientes para a aquisição de aprendizagens e saberes que a preparem para “ser professora”. Sua fala estabelece relação, ainda, com as concepções que conferem à Didática o *saber-fazer*, de modo que percebemos, em mais esse momento, o entrelaçamento das crenças.

Pensamos que poderíamos, então, falar sobre a crença de Daniela como uma “(des)crença”; não com o intuito de afirmar que ela não percebe a importância de que teoria e prática se mostrem aliadas no processo de formação inicial de professores, tampouco para dizer que ela atesta que a teoria não fornece subsídios para a prática docente. Não é isso. Buscamos enfatizar, ao empregar uma terminologia diversa da que vínhamos usando, no sentido de conceder ênfase ao pessimismo de Daniela, pela impossibilidade, por ela dita e sentida, de ter participado de momentos, durante sua formação docente, que a possibilitassem perceber estreita

relação entre teoria e prática. Parece-nos, na verdade, que ela, assim como os outros participantes, está afirmando essa relação, mas de um ângulo diverso dos outros alunos entrevistados, pois Daniela expõe sua crença com base numa descrença, em experiências que a fizeram detectar a falta dessa relação, da pouca ou nenhuma comunicação entre esses dois elementos que compõem a formação e o ofício docente.

Assim, reiteramos a noção de que por isso trazemos sua compreensão separada das demais. Pelo fato de que Daniela aponta um olhar adverso quanto ao exposto, com base nas suas experiências formativas, mostrando-nos, como exprimimos anteriormente, seu entendimento baseado em um olhar que advém de vivências com teor negativo, pois, ao relacionar sua formação com a sua prática em sala de aula, ela pôde constatar que o que estudava em sala, não dialogava, não fornecia aportes para a sua atuação como professora. Isto nos conduz à compreensão de que o que ela sabe, como docente, e aqui nos referimos ao *saber-fazer*, deve-se ao fato da sua imersão, desde os semestres iniciais de sua formação, na sala de aula. Logo, há evidente supervalorização da prática, em detrimento da teoria.

O segundo trecho que tornamos evidente da fala de Daniela é bastante incisivo. Ao fazer uso de expressões como “*tenho certeza*”, ela procura assegurar-nos de que o que está nos falando é, de fato, a “mais pura realidade”. Em suas experiências e vivências, nasce a sua “certeza”, sua “crença”. É uma afirmação que, pensada no contexto de formação inicial de professores, e, mais especificamente, tendo por certo que Daniela se refere à FACED/UFC, traz implicações muito sérias.

Porque tenho certeza que a teoria, eu tenho certeza não, eu vivo isso, a teoria não tem nada a ver com a prática. (Risos).

Diante de tamanha certeza, Daniela parece ter consolidado a ideia de que, para ser professor, muito mais eficaz é praticar a docência, tendo em vista que, segundo ela, a teoria não se relaciona com o exercício dessa profissão. Logo, são os saberes da experiência que parecem dar sustentação para a sua ação como professora (TARDIF, 2014; MIZUKAMI, 1983). O seu riso também é elemento expressivo. Pareceu-nos, naquele instante, que o riso era para validar um sentimento de tristeza, frustração; como se nos dissesse “Assim não deveria ser, mas é assim que se é.” Essa posição de Daniela não é solitária. Em pesquisa realizada por Campos e Oliveira (2007), com 40 alunos-professores das licenciaturas em Matemática e Letras, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), foram aplicados questionários que tratavam sobre a

iniciação à docência desses sujeitos participantes, com o intuito de repensar a formação inicial de professores. Um dos achados da pesquisa, bastante expressivo, diz respeito à relação teoria e prática. E, então, as autoras trazem o seguinte:

As dificuldades iniciais também podem ser percebidas na perspectiva da tensão entre teoria e prática. Parece que na iniciação profissional a teoria e a prática são percebidas como polos desarticulados, até mesmo opostos, no enfrentamento da realidade. O professor iniciante tem dificuldade de articular os instrumentos teóricos de que dispõe para, de alguma forma, interpretar as situações vividas e tomar as decisões que se fizeram necessárias em cada contexto. A visão, possivelmente decorrente da formação, de que a teoria automaticamente se aplicará à prática pacificamente, sem nenhum embate, desmorona. (P. 35).

Saviani (2008) alerta para o fato de que, por vezes, essa não é uma constatação apenas dos alunos em formação. Para ele, “há um senso comum nos meios educacionais que separa teoria e prática, a tal ponto que entre os professores e entre os alunos é muito comum a reivindicação da prática contra a teoria.” (P. 117). Tendo, então, professores e alunos partilhando da mesma ideia, mais danosa se mostra essa asserção. Como profissionais que formam professores, aqueles deveriam posicionar-se de modo contra-hegemônico (GADOTTI, 1992); não no sentido de negar essa “realidade”, mas ao se apropriarem dela, buscarem redirecionar e possibilitar novas ações docentes que se façam menos díspares, menos dicotômicas.

Nos comentários por nós tecidos ao longo da crença de que *bons* professores aliam teoria e prática, buscamos afirmar que, de fato, para a formação de *bons* professores, há esta impossibilidade de pensar uma prática docente dissociada da teoria (PIMENTA e LIMA, 2012; LIBÂNEO e PIMENTA, 1999).

Poder contribuir e presenciar uma formação docente que se dê em outros moldes, que provoque outras reações e que possibilite novas crenças contrárias ao que Daniela pôde sedimentar ao longo desse tempo formativo, é um enorme desafio para os cursos de formação de professores. Este desafio, para Costa e Oliveira (2007), se traduz no entendimento de que

Talvez os cursos de formação inicial devessem tomar a prática dos professores com mais atenção e cuidado. É importante oportunizar a reflexão sobre a prática como espaço de produção de novos conhecimentos. Esse processo pressupõe aceitação e negação de modelos, o confronto de ideias e teorias em um movimento dinâmico que contribua para o desenvolvimento profissional do professor e para o processo de ensino e aprendizagem. (P. 36).



Pensemos o óbvio: os elementos que compõem as disciplinas não são autogeridos. Elas são pensadas, textos são escolhidos, discussões são promovidas, atividades realizadas. Há um professor que as planeja, que dá um norte àqueles saberes que lhe são pertinentes. Por isso, é bastante engenhoso pensar em novos rumos para a formação docente, pois não se lida com “robôs”, mas com professores, os quais, por vezes, já estão lecionando há décadas. Com suas crenças, concepções e ideologias. Às vezes não dialogam com a escola, a não ser com a dos seus filhos ou netos. Por isso concordamos com Ilma Passos Alencastro Veiga, na ideia de que este solo parece perigoso, pois os professores formadores mais se percebem donos de suas disciplinas, de seus saberes<sup>90</sup>. Talvez esta seja a fonte que alimenta a (des)crença de Daniela.

Ainda nos valendo das discussões que nos remetem a esses dois campos de estudo, teoria e prática, foi possível, na fala de dois alunos entrevistados, percebermos que em seus entendimentos, eles atribuíram um lugar de destaque para ações docentes oriundas de uma reflexão que não tivesse fim em si mesma. Desse modo, apontamos como outra subcategoria da crença que *bons* professores aliam teoria e prática, a crença de que *bons* professores são realizadores de práxis. Compreensões e discussões que seguem.

### 6.2.2.3 O *bom* professor é realizador de práxis

Inicialmente, salientamos que as possibilidades do diálogo que essa crença nos permitiu fazer com as teorias nos remetem em demasiado grau à crença de que *bons* professores articulam saberes e aliam teoria e prática. Os autores que nos ajudam a pontuar compreensões se referem sempre aos campos de conhecimento que dizem respeito à prática e à teoria, avançando na compreensão, pois acrescentam o conceito de práxis e como isso se dá na ação docente; reforçando a ideia que temos, por vezes, explicitado, de que as crenças compõem um grande emaranhado de ideias e conceitos, imbricados nas discussões acerca da formação inicial de professores, suas problemáticas, dilemas, necessidades. Por isso, a compreendemos e situamos como sendo uma subcategoria da crença de que *bons* professores aliam teoria e prática, esta última, já sendo uma subcategoria da crença de que *bons* professores articulam saberes.

Isto posto, esclarecemos que a fala dos alunos entrevistados, que dá sustentação a esta crença, nos pareceu algo ainda “rudimentar”, pelo fato de que o que apareceu foi um resumo

---

<sup>90</sup> A fala, indireta e, aparentemente informal, é advinda de um encontro com Ilma Passos, no semestre de 2016.1, na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará. Na referida palestra ela falou sobre “O processo de (re)estruturação do projeto pedagógico: o desafio do trabalho coletivo”.

prático: “ação, reflexão e ação”. Mesmo que de maneira resumida, porém, esses sujeitos pontuaram a importância da práxis no trabalho desenvolvido pelo *bom* professor. Por isso termos trazido aqui esta crença. Também crescemos que essa fala mais resumida se mostra, para nós, como um indicativo de que existe a necessidade de pensarmos a formação inicial de professores como um espaço, ainda deficitário, de trabalhar esse conceito, e, na mesma medida, de refletirmos sobre sua efetividade. Na nossa ambição, o momento formativo, deveria gerar maior apropriação do conceito por parte dos alunos, pois, ser realizador de práxis traz implicações significativas para as suas concepções de homem, sociedade, escola, Educação, aluno, ensino, aprendizagem, entre outros aspectos; produz, ademais, mudanças no trabalho que realiza, bem como acarreta consequências para os sujeitos envolvidos nesse processo educativo.

Trazemos, assim, nas linhas que seguem, o entendimento e a discussão do que esta crença possibilitou e como isso pôde reverberar nas tessituras que fazemos em relação à formação inicial de professores, demonstrando sua implicação no trabalho docente, pois possibilita a tomada de consciência que repercute, interfere e modifica a ação do professor.

No primeiro momento, nos propusemos relacionar esta crença como uma ação que nos parece ser elementar, base para a atuação docente, qual seja, o pensamento. Isto nos leva a antecipar uma colocação de Daniela, que será, mais adiante, discutida na crença de que o *bom* professor é agente político. Quando ela se reporta ao professor como sendo alguém responsável por “*criar cabecinhas pensantes*”, Daniela, indiretamente ou não, indica que esse profissional, para assim proceder, tem que ser também ser pensante, possuir “*cabecinha pensante*”. O fato é que o ato de pensar, na profissão docente, é algo que acreditamos ser inerente; mas aqui, nos referimos a um pensar crítico, reflexivo, inquieto, questionador, não conformado, não reproduzidor. Para Boufleuer e Freitas (2016), isso deve se dar na formação inicial de professores.

Isso porque em sua atuação ele se depara com situações que o colocarão em crise. Crises para as quais nenhuma solução foi aventada no seu processo de formação, até porque se trata de situações inéditas. Diante da deliberação impostergável, não há nada que possa socorrer o professor, pois não existe o “manual”. Embora nada garanta o acerto da decisão a ser tomada, e que a incerteza a acompanhe, o “penso” pode aí fazer uma boa diferença. Especialmente se se tratar de um pensar alargado, sob um horizonte mais vasto de percepções, de conjecturas, enfim, de possibilidades. Pois é tão somente nessa direção que o pensamento passa a se configurar como uma marca característica não só dos cursos de formação de professores, mas do fazer de toda a universidade. (P. 134).

Assim, destaca-se o pensamento como necessário e aliado para o trabalho docente, no sentido de que esse ato se vincula às demandas do cotidiano, ao seu “ser professor” em constante diálogo com os tantos “outros” inseridos em sua prática.

Nesse contexto, temos, pois, a educação e a escola como elementos que estimulam, aguçam e “chacoalham” esse pensar docente, pelo dinamismo que possuem, pelos elementos novos que sempre se agregam ao trabalho do professor; um pensar rotineiro, mas não engessado; constante, mas não mecanizado; um pensar que provoca desequilíbrios, que desestabiliza, que movimenta e transforma; um pensar e refletir que subsidia a práxis. E, então, pensar a Educação e a escola vinculada à práxis é perceber que a primeira, em um sentido mais amplo,

[...] nunca deixará de ter um papel de reprodução e de adaptação social. De outra parte, a educação não deixa de ter um papel transformador. Como práxis histórica, ela pode se constituir em um espaço e um tempo de resistência, de crítica ao contexto social, político e cultural opressor. Ela tem possibilidade de promover a denúncia aos conteúdos ideológicos veiculados no seu interior e na sociedade. Em suma, ela pode promover a conscientização e contribuir para a transformação da realidade existente. (MUHL e CENCI, 2016, p. 156).

É a possibilidade de denúncia, a promoção da conscientização e a contribuição para a transformação da realidade, o que muito nos interessa. Essas “temáticas”, esses pontos de discussão bastante articulados, desvelam essa crença; ancorada, também, em um desejo latente de que, entre uma articulação e outra, alcancemos uma formação docente que incite uma prática pedagógica “alimentada pelo não conformismo”, como já temos pontuado, para

[...] cunhar a práxis educativa voltada para um modo humano de ser no mundo lastreado na justiça e na liberdade. Isso, ao que parece, pode nos colocar na vivência de um processo que articule, coerentemente, o tempo, o pensamento e a sociedade por meio de uma práxis educativa alimentada pela inconformidade. (CORREIRA E CARVALHO, 2012, p. 83).

O quadro que segue traz o entendimento de Maria Clara e Aurélio sobre a práxis. Apenas eles dois fizeram menção a este elemento como constituinte da prática pedagógica do *bom* professor.

Quadro 7

| <b>FALAS QUE REPRESENTAM A CRENÇA DE QUE <i>BONS</i> PROFESSORES SÃO REALIZADORES DA PRÁXIS</b> |  |
|---|--|
| <b>MARIA CLARA</b>  | (Silêncio prolongado). Tem uma coisa que eu não sei se é certo, práxis, não é?! Que é ação, reflexão |

|                       |   |
|-----------------------|---|
|                       | <p>e ação, né?! Eu acho que acima de tudo, se você não estuda e você não vai atrás, você nunca vai saber, nunca vai ter nem a base pra consciência de refletir, né?! O que eu falo assim, estudar em como resolver determinados casos, ir atrás de ajuda. A auto avaliação, não sei se isso já é reflexão. A auto avaliação de você mesmo, não precisa chegar a determinada pessoa. A questão de auto avaliação, de você não precisar de alguém chegar pra você, chamar a sua atenção, por que você está resolvendo aquilo de uma forma errada, mas você conseguir saber que aquilo ali está sendo errado. (...)A auto avaliação, a reflexão, a práxis, o estudo. Acho que isso tudo está muito ligado.</p> |
| <p><b>AURÉLIO</b></p> | <p>[...] eu disse pra você sobre o filtro, desenvolver essa espécie de filtro crítico, sobre o trabalho, que é a <u>práxis</u>, você refletir sobre a sua prática e tudo, e eu procuro ter isso sempre presente, sabe?! Assim, e aí como eu falei, às vezes, a gente se pega agindo de uma certa forma que talvez não fosse, às vezes no planejamento, às vezes em outra situação, às vezes numa fala. Aí passa e você tenta reelaborar aquilo e é interessante isso por que me faz perceber que eu nunca estarei numa espécie de pedestal né?!</p>   |

Fonte: produção própria

A fala de Maria Clara traz, de modo “superficial”, o conceito de práxis. Por isso, no início deste texto, termos utilizado a palavra “rudimentar” para nos referir a percepção dos alunos entrevistados que deram “vida” a esta crença. Quando ela fala sobre práxis, indaga se está certa, se seria mesmo “ação, reflexão, ação”. No decorrer da fala, ela exprime a importância do ato de refletir e da autoavaliação como forma de reflexão também. Mais uma vez, ela se volta para a prática, o que se mostrou bastante corriqueiro em suas colocações. E, então, ela expressa a reflexão como sendo algo que possibilita: “(...) estudar em como resolver determinados casos, ir atrás de ajuda.”

Na fala de Maria Clara evidenciamos outro ponto de embate, como aquele no qual dissemos que havia evidente contradição quando ela se refere, na crença de que *bons* professores articulam saberes, de que não se pode negar a “questão do dom”, mesmo “não acreditando nisso, isso existe, é um fato”. Nesta, de outro modo, o embate se mostra ao, tendo citado a questão da práxis, sua fala voltar-se, sobretudo, para a reflexão que possibilita um fazer prático mais adequado, detectando, por si a noção de que aquela atitude/ação está errada e buscando “fazer o certo”, igualando, então, reflexão com auto avaliação: “A questão de auto avaliação, de você não precisar de alguém chegar pra você, chamar a sua atenção, por que

*você está resolvendo aquilo de uma forma errada, mas você conseguir saber que aquilo ali está sendo errado.*”

Depois disso, ainda nos inquieta um outro trecho de sua fala, quando ela se refere a questões atitudinais do *bom* professor. Por exemplo: “*A auto avaliação, a reflexão, a práxis, o estudo. Acho que isso tudo está muito ligado.*” Aqui, aparece discretamente, supomos, a teoria como componente aliado nesse processo de práxis e reflexão. Mesmo tendo evidenciando que o *bom* professor precisa possuir conhecimento científico, necessita ter os saberes específicos para o exercício da sua profissão, poucas vezes a teoria ocupa lugar privilegiado na fala dos sujeitos entrevistados. Lembramos com cuidado de uma declaração de Bruno, em que ele asseve que a teoria é muito importante para o bom trabalho docente, fala que já aparece descrita na crença de que *bons* professores articulam saberes e aliam teoria e prática.

De modo geral, entretanto, pouco os alunos participantes da pesquisa percebem a teoria como aliada e como subsídio imprescindível para uma boa formação e atuação docente. E isso também aparece nessa crença. Faz-se necessário, todavia, a ideia de que destacar que “A práxis expressa, justamente, a unidade indissolúvel de duas dimensões distintas no processo de conhecimento: teoria e ação. A reflexão teórica sobre a realidade não é uma reflexão diletante, mas uma reflexão em função da ação”. (FRIGOTTO, 2000, p. 81). E mais: “a práxis é, na verdade, atividade teórico-prática; ou seja, tem um lado ideal, teórico, e um lado material, propriamente prático, com a particularidade de que só praticamente, por um processo de abstração, podemos separar, isolar um do outro”. (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1977, p. 241). Logo, práxis é a unidade entre teoria e prática, entre concepção e ação (CALDEIRA e ZAIDAN, 2013, p. 21).

Chamamos a atenção, também, para outro aspecto da fala de Maria Clara, quando ela se refere a autoavaliação. Este processo faz parte da dinâmica do trabalho docente, contudo, acreditamos não poder ser comparada ao ato de refletir. A reflexão faz parte da autoavaliação, assim como a tomada de consciência, a reformulação da prática. Pensamos, contudo, assim como Mizukami (2002), que a autoavaliação, por si, não garante a reformulação da prática de modo seguro. Isto porque não se pode cair no erro de acreditar que “reflexão é sinônimo de julgamento sábio” (MIZUKAMI, 2002). E se minhas experiências estão alicerçadas em situações erradas? Conseguiria refletir criticamente sobre elas, sem ser induzido? Para Mizukami (2002),

Não se coloca em dúvida que a prática reflexiva é uma fonte de aprendizagem e de regulação do trabalho do professor, no entanto, essa convicção não pode

ser justificativa do *mito do valor da experiência*, segundo o qual os professores são levados a acreditar que são as experiências profissionais que realmente os formam, de tal modo que o saber sistematizado, especializado e formalizado torna-se dispensável. (P. 225).

Isto, nas palavras de Gauthier (2013) se revela pelo fato de que, com os estudos desenvolvidos por Donald Schön, com a ênfase excessiva em relação a dimensão reflexiva do professor, “(...) permitiu que se pusesse em evidência a importância do saber experiencial do professor, mas também incentivou os docentes a refletirem sobre seu próprio saber em sua prática. Um perigo inerente a esse enfoque, todavia, é o de fazer o professor se voltar ainda mais para si mesmo.” (GAUTHIER, 2013, p. 123).

Aurélio, por sua vez, faz menção à práxis como uma “*espécie de filtro crítico*”, evidenciando que essa deve ser uma atitude constante do bom professor, que lhe permite “*(...) reelaborar aquilo e é interessante isso por que me faz perceber que eu nunca estarei numa espécie de pedestal né?!*” Um termo interessante que aparece atrelado ao “*filtro*” é “*desenvolve*”, de maneira que, nos parece, ele quis dar importância a um ato constante; mas, também, assim como Maria Clara, aparece a questão de se voltar para a prática da sala de aula, da ação do cotidiano: “*a gente se pega agindo de uma certa forma que talvez não fosse*”. Quanto a isso, há uma constante referência à prática, por todas as crenças que temos buscado compreender e com as quais temos dialogado, pensamos que seja interessante destacar que “(...) toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis” (SÁNCHEZ VAZQUEZ, 1977, p. 185). Logo, mesmo quando se pode pensar que, ao se voltarem para a prática, para a mudança/melhora de ações que “percebem” não estarem corretas, os alunos podem estar, na verdade, não possibilitando avanços, no sentido de que, ao defender a ideia de que nem toda atividade é práxis (SÁNCHEZ VAZQUEZ, 1977), o autor nos leva a compreender que as práticas e atividades podem ser revistas, refeitas e remodeladas, mas isso não garante que sejam transformadoras, que intervenham, que provoquem mudanças, que rompam com o modo hegemônico.

Prosseguindo, temos que tanto Aurélio como Maria Clara falam de práxis e de reflexão sem o envolvimento do outro, de seus pares, da equipe de professores e gestão da escola como partícipes desse processo. Em suas falas, há uma tomada de consciência e reformulações de ação isoladas. Chamamos a atenção para isso, tendo em vista que diverge do processo que pensamos ser, verdadeiramente, significativo. Assim como Freire (2015) e Medeiros e Cabral (2006), por exemplo, acreditamos que a práxis docente se faz na coletividade, e não em uma ação estritamente isolada, distanciada, individualizada. E mais, não se dá, apenas pensando,

refletindo sobre as demandas da sala de aula, pois “(...) há que se aceitar a afirmação de Giroux (1990) de que a mera reflexão sobre o trabalho docente de sala de aula é insuficiente para uma compreensão teórica dos elementos que condicionam a prática profissional. ” (PIMENTA e LIMA, 2012, p. 52).

Acrescendo elementos em torno dessa discussão sobre práxis, com base nos subsídios que os alunos nos forneceram com suas falas e entendimentos, pontuamos o que Franco (2015) traz. Para ela, “(...) o próprio sentido da práxis configura-se através do estabelecimento de uma intencionalidade, que dirige e dá sentido à ação, solicitando uma intervenção planejada e científica, sobre o objeto, com vistas à transformação da realidade social. ” (FRANCO, 2015, p. 604). Um novo aspecto que aparece é: a intencionalidade, não evidenciada na fala dos alunos, bem como quando não se referem ao caráter não individualista da práxis. Desse modo, fortalece a nosso entendimento de que Maria Clara e Aurélio não possuem uma compreensão mais sólida, mais segura do que seja práxis e de como influência, contribui, se dá no trabalho docente.

A jeito conclusivo, defendemos, juntamente com Freire (1983) *apud* Franco (2015), a noção de que práxis não é meramente um conceito, um entendimento. É, mais que isso: “Trata-se de transformar a consciência ingênua em consciência crítica, de superar e transcender o senso comum; de produzir novas relações com o saber da docência. ” (P. 611) Assim, pensar a formação inicial de professores com amparo em todas essas colocações geradas das falas dos alunos participantes, é entender a práxis como ação transformadora, ressignificada, que não se faz individualmente, mas todavia de uma ação compartilhada com seus pares e com os outros sujeitos envolvidos (FREIRE, 2015; MEDEIROS E CABRAL, 2006).

Visualizar, pois, uma formação em que esses saberes não são partilhados e vivenciados, atestados, desde os professores formadores, se mostra como um enorme prejuízo para a atuação docente, fator esse que se relaciona intimamente com a crença de que *bons* professores são agentes políticos (6.2.4). Conduz-nos a defender a ideia de que assumir esse caráter prático como imprescindível para a boa formação e atuação docente, é perceber-se (aqui nos referimos a universidades, faculdades e centros de formação de professores) como espaços formativos, responsáveis, também, pela imputação de uma atitude política, que rompe, busca aproximações com uma prática social menos desigual, mais transformadora e emancipatória, prática esta em que professores e alunos, no caso, possam ser ativos e intervir crítica e conscientemente na realidade. Isto se confirma nas palavras de Franco (2015),

Quando um professor é formado de modo não reflexivo, não dialógico, desconhecendo os mecanismos e movimentos da práxis, ele não saberá

potencializar as circunstâncias que estão postas à prática. Ele desistirá e replicará fazeres. O sujeito professor precisa ser dialogante, crítico e reflexivo. Ter consciência das intencionalidades que presidem sua prática. (P. 607).

Assim, temos que a formação inicial é *locus* privilegiado para que o professor em formação seja esse “ser”, que por vezes é o contraste do que ele viu seus professores sendo (DURKHEIM, 1938; TARDIF, 2014; MIZUKAMI, 1983) dialogante, crítico e reflexivo; atividades, ações e tomadas de consciência que demandam tempo para se solidificarem e se aperfeiçoarem, mas que, quando iniciadas, permitem que a “maquinaria” docente seja mais empoderada, compreenda seu papel social, político, transformador e contra-hegônico (GADOTTI, 1992). Não que, com isso, estejamos assumindo um entendimento “romântico”, como aquele dito por Maria Clara. Não é isso.

É, na verdade, um entendimento permeado pela esperança de que a formação inicial de professores forneça não só conhecimentos teóricos, mas todavia que os professores formadores assumam ética e politicamente a responsabilidade de fornecer subsídios teóricos e práticos, com seus próprios modos de ser professores, com os quais os alunos “desenvolvam o filtro”, e sintam que estão formando-se *bons* professores, a partir da práxis, afirmando-se “(...) no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se em si mesmos”, num diálogo intermitente com a “(...) teoria que remete a ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática. (KONDER, 1993 *apud* CORREIA E CARVALHO, 2012, p. 77). Por isso termos classificado essa crença como subcategoria da crença de que *bons* professores aliam teoria e prática, pois a práxis se faz com esses dois campos: conhecimento e ação.

A crença que segue tem suporte na fala dos quatro alunos entrevistados. Versa a ideia de que *bons* professores possuem vasta metodologia. Os alunos pontuam, de modo geral, que a ação desse profissional é integrada por metodologias que extrapolam o uso de lousas e pincéis. Também, com suporte nessa crença, fizemos interlocuções com a disciplina Didática, demonstrando se, para os sujeitos participantes da pesquisa, há o entendimento que esta disciplina se vincula ou não ao simples e puro ensino de métodos e instrumentos.

### 6.2.3 O *bom* professor tem vasta metodologia

Ao longo desta pesquisa, demos “pinceladas” na temática e nas discussões que giram à órbita de elementos estruturantes da Didática. Como passível de constatação, ter cursado essa disciplina foi, aqui, um dos critérios que estabelecemos para a escolha dos sujeitos



entrevistados. Quando nos dedicamos a explicitar o motivo sobre o qual se assentava nossa escolha, mesmo que “timidamente”, elucidamos que esta se configurou como uma tentativa de contribuir para desmistificar a concepção que atrela a didática, simples e puramente, ao método, ao como ensinar.

É recorrente, na fala de alunos recém admitidos aos cursos de formação de professores, a ideia de que esta disciplina os capacitará para a ação de “dar aulas” ou “ministrar aulas”, concepção esta que nos dedicamos a discutir juntamente com Candau (1983; 2013), Veiga (1992), Pimenta (2008), Libâneo (1994; 2013), Farias *et al* (2014) entre outros autores. Percebemos e validamos, assim como estes, que suas possibilidades estão além do repasse de receitas, ou dizer *o que e como* ensinar.

Sabemos que historicamente o ensino de Didática é marcado pelo caráter prescritivo e normativo. Esta concepção se deu desde Comênio e Herbart e foi se consolidado pelos processos e percursos da Escola Nova, como bem evidencia Libâneo (2013),

Seja por um reducionismo das propostas pedagógicas de Comênio e Herbart em torno do método didático universal, seja pelas metodologias ativas advindas com a Escola Nova, o fato é que a didática foi consolidando seu conteúdo mais como prescrições metodológicas do que como orientação do processo de ensino-aprendizagem. (P. 133)

Situamo-nos, como já sabido, numa perspectiva contrária a esta, que se detém em métodos e receitas, mas conscientes de que suas discussões “abrem espaço” para se pensar em instrumentos e técnicas numa perspectiva de partilha de experiências e não como um guia prático ou com o fim em si mesmo. Nosso objetivo agora é compreender a crença apontada pelos alunos participantes que defendem a ideia de que *bons* professores são os que possuem vasta metodologia. Aqui, a chamaremos de metodologia satisfatória.

Satisfatória, porém, em que sentido? Segundo os participantes dessa pesquisa, uma metodologia satisfatória é aquela que consegue obter êxito nos processos de ensino e aprendizagem, sem que isso se torne enfadonho, doloroso e penoso para os educandos, indo, assim, além do uso de “pincéis e livros didáticos”, ou de modos de se “medir apenas resultados e produtos de aprendizagens”. (FRANCO, 2015, p. 604). Para explicitar essas concepções e pensando em tornar a compreensão das falas menos cansativa, adotamos, para essa crença, o uso de quadro. Nele destacamos as falas de todos os participantes.

Quanto às falas contidas no quadro, observamos que ao se referirem à disciplina Didática de modo direto, os alunos, por vezes, estabelecem relação entre esta e o método ou os métodos. Por isso, termos trazido aqui também essas duas representações: o método dissociado

da disciplina de Didática e associado a esta. A segunda aparece no quadro de modo sublinhado, maneira para diferenciá-la da primeira. Acentuamos, porém, que a fala de Bruno é a única que não possui trechos sublinhados, pelo fato de que ele sempre se referiu à disciplina Didática, não pensando no método dissociado desse momento da sua formação docente.

Antes, porém, de nos ater às falas, compreendê-las e relacioná-las com as teorias já formuladas, achamos por certo salientar que esta crença não surgiu espontaneamente. Apareceu pelo fato de termos incitado, nos sujeitos participantes, uma reflexão acerca da disciplina Didática e seu contributo para a formação docente. Assim, ao termos provocado, diretamente, essa reflexão, percebemos que ainda é real a associação entre Didática e Método. Para uns, esta associação é mais forte. Para outros, mais sutil. Como poderão perceber, entretanto, nas linhas que seguem, nos alegrou, sobremaneira, a percepção de que não existem apenas esses “uns” e esses “outros”. Há também aquele(es) que puderam experienciar a disciplina Didática calcada em uma concepção que transpõe as receitas, os guias. Vejamos.

Quadro 8

| <b>FALAS QUE ILUSTRAM A CRENÇA DE QUE BONS PROFESSORES TÊM VASTA METODOLOGIA</b> |  |
|--|--|
| <b>MARIA CLARA</b>   | <p>“Assim, saber passar o conteúdo, com muita clareza, sem mentir, ser muito honesta, muito justa, parcial, totalmente parcial. Aliás, imparcial e atenciosa. Atenção com cada aluno, acho que isso é crucial. (...) Eu não preciso ficar fechada, focada no livro, eu não preciso ficar focada nos manuais, eu posso expandir, eu posso abrir, eu posso ampliar. ”</p> <p><u>“(...) ela vai dizer como é que você vai ensinar, ou, desculpa, como é que você pode elaborar um bom planejamento. ”</u></p>   |
| <b>DANIELA</b>   | <p>“[...] ela conseguia envolver os alunos em uma matéria que nem todos conseguiam, (...) e ela conseguiu deixar os alunos bem envolvidos com o assunto, com o que ela tratava, bem dinâmica. ”</p> <p>“Ela saía da sala de aula, ela fazia coisas para além do livro didático que a gente tinha dado pela escola. Ela levava filmes, ela fazia coisas, dava a disciplina que ela tinha que dar, mas de uma forma bem dinâmica, né?!”</p> <p>“[...] quando tem uma aula parada, monótona, a gente não gosta. Então, quando vem com essa parte mais dinâmica, mais diferente, quando você</p> |

|                       |   |
|-----------------------|---|
|                       | <p>vê que a criança tá incomodada de tá ali, só ali dentro, aí você leva ele pra ensinar a mesma matemática que você dá no quadro, aí você pega a turma e leva pra outro lugar, eles aprendem muito mais, né?!”</p> <p><u>“(…) quando você vai na didática, às vezes ou você confirma o seu pensamento de querer ser professor dentro da sala de aula, ou não. Ou você cai na real mesmo de que está fazendo o curso só pra ter uma graduação.”</u></p>   |
| <p><b>AURÉLIO</b></p> | <p>“[...] e trazer pra gente uma linguagem muito clara, muito próxima da gente. Então tornava tudo mais inteligível, mais fácil de entender. (...) dar essa abertura, esse espaço para que isso aconteça, acredito que seja de suma importância para uma boa aula mesmo. E através disso, essa aula seja construída, né?! Seja, é, no sentido mesmo assim de perfazer, de seguir um movimento mesmo, assim, de uma boa aula. Esse estudante poder expor os comentários, as críticas e trazer para um diálogo em sala, uma conversa. ”</p> <p>“[...] tornar esse conhecimento mais próximo também. Que não seja uma fala do professor como uma espécie de língua dos anjos, que para o educando traduzir exija um esforço sobre-humano pra entender aquilo, ou, muitas vezes, nem entendem, vão para a parte do decoreba, pra poder passar na prova. ”</p> <p><u>“(…) eu lembro que na época teve uma palestra do Ariano Suassuna, foi no dragão do mar, aí eu pedi a ela, falei com ela, que era o dia da aula dela, né?! Aí ela disse “vá, vá sim, pode ir, não se preocupe não” (risos), sabe?! Eu achei aquilo ali muito simbólico. Aquela coisa que eu estava te falando sobre, sabe, não se prender as quatro paredes, por que ela percebeu que ali também era um momento de formação pra mim, sabe?! E eu achei aquilo muito simbólico. Assim, era a professora mesmo de didática. Fiquei feliz por ela ser minha professora (...). ”</u></p> |
| <p><b>BRUNO</b></p>   | <p>“[...] a didática me fez perceber que eu poderia fazer muito mais do que pegar um pincel, vir para a lousa e pedir silêncio. Aquela visão muito tradicional, muito arcaica da profissão docente. Então a didática, ela conseguiu, a professora, ela conseguiu colocar muito isso, das diversas formas que você pode proporcionar a aprendizagem. (...)E ser ciente, dentro da didática, de que as ferramentas que você pode utilizar são das mais diversas e que isso também é ensinar, é promover o ensino, é promover a aprendizagem dessas</p>  |

|  |   |
|--|---|
|  | <p>peças, né?! Que uma pessoa que só dá aula, se forma, “Me formei em direito, me formei em medicina e dou aula”. Realmente a pessoa dá aula e nada mais. E o professor, o docente, o pedagogo, ele é muito mais do que isso. A didática, ela consegue fazer com que você visualize muito bem essas informações.”</p> |
|--|---|

Fonte: produção própria

Na fala de Maria Clara, percebemos que o *bom* professor é aquele que, com clareza, sabe passar o conteúdo para os alunos. Além disso, ela destaca que esse professor é atencioso com os alunos e que sua ação não fica restrita ao material didático, pois “*ele consegue expandir, ampliar*”. Ao se referir diretamente à disciplina Didática, Maria Clara, primeiramente, afirmou que esta tinha por função ensinar o docente em formação a “dar aulas”. Imediatamente, sem nenhuma intervenção nossa, deu-nos uma nova resposta: “*(...) desculpa, como é que você pode elaborar um bom planejamento.*” Parece-nos que a sua primeira resposta, que percebe a disciplina Didática por um viés instrumentalizador “saiu no automático”, levando-nos a crer ser nisso que ela acredita. Logo, nos parece mesmo que, para Maria Clara, a Didática lhe deu certa segurança de mostrar-lhe o que fazer, de organizar passos (planejamento).

Assim, podemos compreender que, mesmo tendo mudado sua resposta, afirmando, então, que a contribuição da Didática se dá na aprendizagem de elaborar um “*bom planejamento*”, Maria Clara não fez um “giro de 180°” em relação à afirmação anterior. Isto porque, para ela, o “*bom planejamento*” vai te dar segurança quanto ao que fazer, os “passos” da aula, conforme ela diz: “*Você não pode chegar dentro de uma sala de aula e fazer o que der na telha, não dá.*” Para Braz (2007), de fato, o planejamento docente tanto transmite segurança aos professores, pois “na medida em que o planejamento reduz a incerteza e a ansiedade (principalmente em professores inexperientes), torna possível a aquisição de um sentimento de segurança e confiança em si mesmo” (p. 373), como também é encarado como um meio que facilita a este profissional chegar à instrução, “uma vez que o professor organiza as estratégias de ensino, os conteúdos a seleção e as sequências de atividades de aprendizagens, o tempo, o lugar, os recursos e materiais a serem utilizados” (p. 373). Além disso, possibilita ao docente ter clareza quanto à sua função durante o ensino, ou seja, “como organizar os alunos, desenvolver determinada atividade, seja relacionada com a instrução, seja com a memorização ou com a avaliação”. (BRAZ, 2007, p. 373).

Franco (2015), defende, entretanto, o argumento de que essa “segurança” dada ao professor pelo planejamento deve ser substituída por uma noção, na verdade, de instabilidade,

tendo em vista que, segundo ela, não se pode planejar o próximo passo de aprendizagem do aluno. O que se precisa, então, é fomentar a concepção de “um planejamento de ensino ou acompanhamento crítico e dialógico dos processos formativos dos alunos.” (FRANCO, 2015, p. 604)

Daniela, ao seu modo, percebe o *bom* professor desde os enfoques metodológicos, quando diz que este profissional faz uso de materiais e instrumentos além do livro didático e, sempre que consegue envolver a turma, torna as aulas mais dinâmicas. Acentua que, desde esse dinamismo a essa atitude “diferente”, ele consegue que os alunos aprendam mais e melhor. Tal ideia fica evidente no trecho “[...] quando você vê que a criança tá incomodada de tá ali, só ali dentro, aí você leva ele pra ensinar a mesma matemática que você dá no quadro, aí você pega a turma e leva pra outro lugar, eles aprendem muito mais, né?!”

Ao se reportar à disciplina Didática, Daniela, de modo bem peculiar, nos remete ao seu caráter prescritivo, à enraizada ideia de que esta disciplina capacita o professor em formação para o exercício de “ministrar aulas”. Isto porque, para ela, é com esta disciplina que o estudante pode se certificar ou não se quer mesmo ser professor.

Já para Aurélio, a crença de que o *bom* professor possui metodologia encontra respaldo em atitudes como: fala clara, acessível, entendível, que torna o conteúdo “mais próximo” do aluno e a possibilidade de que as aulas sejam constituídas com diálogo, conversas, espaços e momentos que garantam a participação efetiva do aluno, suas colocações e interposições. Mais uma vez, então, aparecem a fala e a escuta, o diálogo, aspectos já trabalhados na Humana Docência. Percebemos, deste modo, como as falas e concepções acerca do *bom* professor permeiam as crenças, “costuram-nas” e nos permitem, aos poucos, “pintar imagens” de um todo, o que a princípio pode não parecer harmônico, mas que reverbera em uma boa prática. Por isso, percebemos a formação inicial docente, como o trabalho de um tapeceiro: ele vai, aos poucos, ao tear os fios, fazendo um tapete com uma variedade de cores e texturas<sup>91</sup>.

Enfim, é de se reconhecer, no decorrer desse capítulo, na essência da fala, nos posicionamentos e entendimentos expressos por Aurélio, que há um encantamento seu em relação à docência. Lembremo-nos de quando indagamos a ele “**e se não fosse professor, o que seria?**”, e ele nos respondeu que “seria isso de novo”; e sorriu. Foi um riso de contentamento, que nos fez pensar sobre a sua felicidade por encontrar-se e encontrar tantos outros, nesse percurso já trilhado. Foi interessante, belo e prazeroso, ouvi-lo falar sobre a disciplina de Didática e sua contribuição para a sua formação. Com base em um exemplo que

---

<sup>91</sup> Sobre essa analogia entre a formação inicial do (bom) professor e o trabalho do tapeceiro, destacamos que se deu com base em uma música – *O Tapeceiro*, de Stenio Marcius.

muito o tocou, ele expressou que mais do que discussões e debates que tratassem sobre uma didática numa perspectiva transformadora, ele pôde vivenciar a prática de um discurso ético, bem próximo, para nós, àquilo que Freire (2016) fala, em que “Tão importante quanto o ensino dos conteúdos é a minha coerência na classe. A coerência entre o que digo, o que escrevo e o que faço.” (P. 101).

Assim, nos resta a compreensão de que, para Aurélio, a disciplina Didática, por via de seu percurso formativo, pôde transcender a pesada imagem e a responsabilidade de ser o momento em que se aprenderá a dar aulas e se transformou em uma oportunidade para que ele pudesse ampliar suas aprendizagens e testificar que essa disciplina se relaciona com a amplitude do ensino, e não com uma “instrumentalização docente”. Aqui, pensamos, mais uma vez, ser possível afirmar que: os encontros provocados por essa disciplina, as discussões e debates que suscita, a depender da concepção e entendimento acerca de suas possibilidades, se configura como espaço e hora para se pensar a Educação escolar, por exemplo, “desencaixotada, sem amarras”.

Prosseguindo, o quarto entrevistado, Bruno, por sua vez, ao se referir à metodologia como componente do trabalho pedagógico do *bom* professor, o faz, destacando o papel da disciplina Didática. Para ele, tal disciplina o fez compreender que existem “*diversas formas de proporcionar a aprendizagem*”. As ações docentes, segundo ele, não se restringem a ter um pincel em mãos e uma lousa à sua frente; mas sim, se configura em uma “rede” de possibilidades, ampliando os horizontes acerca desse *saber-fazer*. Isto posto, parece-nos, então, que para ele, é papel dessa disciplina propiciar essa aprendizagem e reflexão para o professor em formação: que a questão do método se amplia, quando se é consciente da função social do “ser professor”, indo além do “dar aulas”. Foi interessante, também, notar que, noutros momentos de sua fala, quando acabamos tocando no mesmo assunto, do *bom* professor ser possuidor de metodologia satisfatória, ele se referiu à sua prática docente. A respeito dela, ele diz: *(...) saber trabalhar aquele tema que você está trabalhando de diferentes formas. Que eu posso fazer aquilo no laboratório de informática, eu posso fazer isso aqui dentro da sala de aula, eu posso utilizar uma aula de campo, ir com eles em algum local. (...) Eu levo muito na sala de informática, eu levo pra fazer atividades em círculo, eu levo pro jardim, (...)*”

Esse vaivém percebido na fala dos entrevistados, entre o que pensavam compor a prática ou o comportamento do *bom* professor, foi algo que se deu bastante no decorrer de todas as entrevistas. Mesmo que, ao serem interpelados com perguntas que fizessem menção a outrem, acabavam, conscientemente ou não, relacionando com suas práticas docentes. Para nós, tal foi de enorme importância, tendo em vista que pontuamos tanto na Introdução desta pesquisa como

no capítulo 5 – “Você me pergunta onde eu quero chegar”: os caminhos da pesquisa – que ter optado por entrevistar alunos que estavam se formando professores, era por acreditarmos que poderíamos vir a promover uma reflexão acerca de suas práticas pedagógicas.

Portanto, com suporte nos seus discursos, das inferências que fazem, às vezes mais explícitas, outras nem tanto declaradas, foi possível depreender que, na concepção dos alunos entrevistados, a crença de que o *bom* professor possui metodologia satisfatória pode ser percebida em atitudes e modos de conceber o ensino, que vão além dos modos tradicionais, o que Aurélio chamou de *verborragia*, ou o que Bruno diz quando a ação docente se limita ao uso do pincel e da lousa. Isto os alunos apontaram e o que declaramos como nossa compreensão foi que o *bom* professor, possuidor de metodologias satisfatórias, agrega vários modos de ensinar e se relacionar com os alunos em sua prática cotidiana. Está além dos guias dos livros didáticos, do monólogo. Esse profissional, ao contrário, entende que o ensino e a aprendizagem não se restringem ao ambiente da sala de aula, é dinâmico e age de modo que os educandos se achem envolvidos, mesmo quando os conteúdos não lhe parecem atraentes. Trazem movimento não só para os pensamentos e ideias, transportando-as para lugares dantes imagináveis, bem como mexem com o corpo dos alunos, seja quando exploram outros espaços ou quando apreciam outras paisagens, por exemplo.

Pensar sobre esses elementos que os alunos nos fizeram saber é rico momento, também, para direcionarmos nossos olhares para a formação inicial de professores. Deste modo, com essa crença, estamos desejosas de que a Formação Inicial se constitua, se aperfeiçoe, se dê, efetivamente e se perceba como *locus* privilegiado para que, no seu existir e fazer diário, proporcione aos alunos que ali estão, conhecer métodos, formas, instrumentos e posicionamentos que integram não só o arcabouço teórico, os seus saberes, mas que também, na mesma medida, são tangíveis, coerentes, éticos, com uma educação que se dá para a transformação, para a superação de modelos hegemônicos que encaixotam, que percebem um grupo de 30 ou mais educandos como homogêneos. Para Gauthier (2013), esta transformação se mostra na busca docente, para com os alunos, de “(...) manter a atenção, suscitar a adesão, vencer a resistência para liberar o desejo de aprender, de *compreender* e de *transformar* o mundo.” (p. 382 – grifos nossos)

Nesse sentido, acreditamos que esta crença se exprime como elemento agregador do bom trabalho docente, quando este se posiciona e compreende a Educação além do repasse de conteúdos. Parece-nos, na verdade, que esse entendimento é um dos pilares de uma boa metodologia. Isto porque, dependendo da ideia de Educação, escola, aluno, ensino, aprendizagem entre outros fatores, o professor dá rumo às suas práticas. Estas concepções se

constituem, também, dentro dos cursos de formação de professores. Para Karnal (2016, p. 102) saber onde estão ancoradas essas concepções docentes é por demais importante e respinga sobremaneira, no método, pois, segundo ele,

O enfoque conservador do conteúdo continuará sendo arcaico em 3D, pela internet e com softwares de animação sofisticados. Nunca é tarde para lembrar que o Estado que mais insistiu na presença de tecnologia na sala de aula, com projetos de filme e outros avanços, foi a Alemanha nazista.

Assim, não é o uso do jogo, do material concreto, de cores vivas e fortes ou de brincadeiras que fará do ensino algo avesso ao tradicionalismo. Para nós, pensar o método é entendê-lo descolado do “como fazer”, mas sim, vinculado à por que fazer, sem, contudo, desconsiderar a importância de integrar o “como fazer” aos seus porquês. Lembremos: na educação nada é neutro (FREIRE, 2015; 2016).

Partindo dessa última frase do parágrafo acima, em que colocamos uma asserção de Freire (2015; 2016), afirmamos que o universo educacional nos convida a pensar os fatos dotados de não neutralidade. Numa visão crítica, o professor é visto como agente imprescindível para possibilitar que os alunos elaborem essas noções, para que sejam capazes de, no exercício da cidadania, no convívio social, perceberem que há fatos, situações anteriores, motivos e “panos de fundo” que dão sustentação ao que está posto e que, por vezes, se tem como natural. É, então, diante desse breve contexto que apresentamos a crença seguinte: *bom* professores são agentes políticos, entendimento que se mostrou na fala dos quatro sujeitos participantes da pesquisa.

#### 6.2.4. O *bom* professor é agente político

Tratar sobre esta temática, com apoio nas crenças dos sujeitos entrevistados de que o *bom* professor é agente político, revelou-se, para nós, como algo “caro”. Por defendermos um modo de se conceber a Educação assentado em pressupostos progressistas, pensamos ser imprescindível, para avanços na Educação escolar brasileira, a tomada de consciência, por parte do professor, do seu papel político e agente de mudanças. Também nos é caro, pois há muitos autores que trabalham na perspectiva de argumentar que essa atitude é inerente ao ofício do docente. Tentamos, nessa crença, dialogar com algumas das muitas informações e concepções possíveis.



Não poderíamos, ainda, deixar de mencionar e contextualizar o período em que se deram as entrevistas. Elas foram realizadas nos meses de dezembro de 2016 e início de janeiro de 2017, justamente na fase em que estavam ocorrendo as ocupações das universidades, incluindo a FAGED/UFC. Além disso, como pano de fundo, tínhamos, também, todo o embate político e social em torno da Reforma do Ensino Médio, da Reforma da Previdência, das discussões em torno da Escola Sem Partido. Acabávamos de ter, ainda, vivenciado o processo de *Impeachment* presidencial e as manifestações populares, quer de esquerdistas ou direitistas. Então, há que se convir, no fato de que todo esse contexto, presenciado e tendo os alunos do curso de graduação em Pedagogia da FAGED/UFC, mesmo que indiretamente ou não, como partícipes das ações, debates e ocupações que se davam, foi fator influenciador para se pensar a urgência da promoção de subsídio para a formação inicial docente com teor político, democrático e emancipatório.

Nessa crença, em particular, os alunos entrevistados, quando fazem menção a uma postura, uma fala, uma aula, um debate, se reportam às suas memórias e experiências dentro da universidade. Por exemplo, na crença de que *bons* professores são realizadores da Humana Docência, alguns registros que marcaram os participantes da pesquisa dizem respeito às vivências com professoras(es) de suas trajetórias escolares. Recordemos de Aurélio e Bruno, que deram ênfase às práticas e atitudes de docentes que foram suas professoras nas séries iniciais da Educação Básica. Nesta, ao contrário, os alunos relacionam a compreensão da importância de uma formação política, desde o ambiente acadêmico.

Pensamos que, ao assim terem agido, sinalizaram algo que nos anima: a formação inicial de professores<sup>92</sup>, por meio dos docentes que a integram, concede o suporte para que os discentes<sup>93</sup> tenham, no decorrer dos quatro ou cinco anos, o despertar de uma tomada de consciência política acerca dos fatos, da história, da Educação, da escola e das relações interdisciplinares possíveis entre esses campos, com um olhar crítico, investigativo, atento, questionador<sup>94</sup>.

---

<sup>92</sup> Aqui nos referimos ao curso de Pedagogia da Faculdade de Educação (FAGED) da Universidade Federal do Ceará, tendo em vista que os sujeitos participantes são alunos desse curso.

<sup>93</sup> E aqui nos referimos a esse espaço de tempo que diz respeito aos alunos participantes (currículos de 2007 e 2014). Não estamos generalizando e afirmando que a formação de professores tem cumprido seu papel quando a tomada de consciência política. Não é isso. Restringimos nossa fala aos alunos, currículos e tempos pesquisados.

<sup>94</sup> Formação esta que também recebi quando ingressei no curso de Pedagogia da FAGED em 2010.2, com um contexto histórico também diverso, mas que considero ter sido fundamental para o trabalhar diário de uma consciência política que não se atém a partidarismos, mas que se volta, sobretudo, para as questões sociais e para a escolarização pública, numa perspectiva de pensar melhorias, avanços e progressos.

Antes, porém, de explicitarmos as falas e posicionamentos que dão sustentação a essa crença, discutimos o pensamento de alguns teóricos que se dedicam aos estudos sobre o professor como agente político e a educação como prática social. Não seria possível, segundo esses autores, e concordamos com eles, que o professor, comprometido com uma educação que rompe com ideários de conservação da sociedade, desligar-se, dissociar-se do teor político que está imbricado no exercício de sua profissão.

Para Freire (2015),

Nós somos militantes políticos porque somos professores e professoras. Nossa tarefa não se esgota no ensino da matemática, da geografia, da sintaxe, da história. Implicando a seriedade e a competência com que ensinemos a matemática, a geografia, a sintaxe e a história, nossa tarefa exige de nós nosso compromisso, o nosso engajamento em favor da superação das injustiças sociais. (P. 141).

Desse modo, posicionar-se politicamente, enquanto docente, não é estimular que os alunos saiam em defesa de partidos, mas, ao contrário, alertá-los para “as minorias” em direitos sociais, humanos, mas que são, na verdade, maiorias em quantitativo; direitos negados para uma democracia esmagada, para o trabalho alienado, para a formação dissociada de um devir social, coletivo. Por isso é que Freire (2015) postula a ideia de que o ensino dos conteúdos, com toda a sua historicidade, é uma parte do percurso para aqueles que defendem a apropriação da cultura aos que tem sua cultura negada, marginalizada. Também tece contribuições para esta crença, Pedro Demo (1996), com o seguinte esclarecimento acerca do homem político<sup>95</sup>. Ora,

O homem político é aquele que tem consciência histórica, sabe dos problemas e busca soluções. Não aceita ser objeto. Quer comandar seu próprio destino. E amanhece o horizonte dos direitos, contra os dados e contra a imposição. Ator, não expectador. Criativo, não produto. Distinguimos nas civilizações e nas culturas a marca do que o homem foi e é capaz de fazer. (DEMO, 1996, p. 17)

Tal caminho de atuação também o vemos possível ao recordarmos os pressupostos teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), em razão do compromisso e da seriedade que seus postulados conferem à ação docente, à escola, como espaço para socialização e apropriação da cultura, a PHC se mostra como um modo possível de se buscar constituir outros modos de

---

<sup>95</sup> Este esclarecimento de Pedro Demo (1996), não estando direcionada ao docente, permite-nos pensar o ser humano, ser político, situado historicamente, ativo, autor e ator. Ser este, podendo ser o aluno, que desde o professor, como agente político, forma-se politicamente, para a cidadania e democracia, para a intervenção e participação social efetiva.

ser e estar no mundo, na sociedade, para “(...) conhecer as nossas possibilidades de mexer e intervir nessas marcas, articulando nossos sonhos e desejos pessoais com os coletivos, potencializando novos processos de emancipação.” (LINHARES, 1996, p. 28).

Partindo, agora, para as falas dos entrevistados que dão suporte à descrição dessa crença, destacamos o fato de que os quatro participantes da pesquisa atribuíram relevância e significado aos aspectos e compreensões políticas, tomados como inerentes às ações pedagógicas do *bom* professor. Vejamos as explicitações em destaque.

Para Maria Clara, parece-nos que seu entendimento acerca de o *bom* professor ser agente político ainda está muito “colado” às questões partidárias; o que não soa estranho, tendo em vista que as concepções disseminadas e propagadas sobre “ser ou não” sujeito político relacionam-se, sobremaneira, com as ideias da política que presenciamos cotidianamente, tais como partidos, estratos hierárquicos, defesa de interesses próprios, corrupção, descrédito. Ela fala:

Por que, o professor, ele, não tem outra coisa não, a função dele é essa, desde que ele não seja, é, como é o nome.. Você também não pode fazer com que o seu aluno pense o seu mesmo pensamento, não fechar naquilo ali. Se você é um professor de esquerda, você não pode obrigar que seu aluno seja de esquerda de jeito nenhum. Mas você tem por obrigação de fazer com que ele conheça.

Fica claro, nesse trecho que, para Maria Clara, o *bom* professor tem por “obrigação” fazer com que o aluno conheça os diversos posicionamentos. Ela compreende que se posicionar desse modo é função do professorado, sem, contudo, impor ao aluno “o seu mesmo pensamento”, o que, para nós, se traduz na “não-doutrinação”. Pensamos ser agregador trazer aqui o entendimento de Weber (1989, p. 69-70) *apud* Carvalho (2016, p. 209-210) e:

O mesmo serve para o professor. Estaria indo além de suas fronteiras o professor que procurasse fornecer crenças e ideias a seus alunos, em detrimento do conhecimento e compreensão dos fatos. Decidir sobre que valores ou deuses culturais não é da alçada da atividade docente, mas apenas propiciar as condições para que o estudante possa escolher com *responsabilidade, consciência e sentido* qual a melhor atitude diante da vida. Os professores “podem aguçar a capacidade do estudante para compreender as condições reais de suas próprias ações; podem transmitir-lhe a capacidade de pensar com clareza e ‘de saber o que quer’”. Seja radical, moderado, de esquerda ou de direita, cumpre ao professor exercer o autocontrole, ajudando os estudantes a assumirem o hábito de agir com integridade intelectual.

Desse modo, a fala de Maria Clara, parece estar em harmonia com o exposto de Weber (1989) *apud* Carvalho (2016), uma vez que resta evidente que ao professor não cabe a tarefa de determinar crenças, posturas e ações, mas sim de auxiliar os alunos na formação de uma consciência que possa ser crítica, pelo fato de ter acesso as diversas “faces” de fatos e contextos. Dessa maneira, ao professor “(...) cabe apenas garantir e respeitar a autonomia decisória dos estudantes e, não sendo arrogante, não educá-los dentro de crenças e pontos de vista que considera essenciais e, a partir daí, querer doutrinar.” (CARVALHO, 2016, p. 210).

Já Daniela, ao falar sobre o *bom* professor como agente político, agrega outros componentes e elementos, não ditos por Maria Clara. Por exemplo, ela se refere à criticidade como aspecto necessário, desde as séries iniciais da escolarização, para que, quando adulto, em um curso de Ensino Superior, o aluno não fique apático a todos os fenômenos sociais e políticos que se dão ao seu redor. Além disso, também faz menção a algo bastante recorrente nas discussões educacionais: a reprodução. Vejamos o trecho a seguir<sup>96</sup>.

Eu acho que o professor é fundamental para criar cabecinhas pensantes, né, não só aquele aluno reprodutor, que reproduz apenas o que você está vendo o que a gente tá vivendo. Ah, estão falando aqui sobre escolas sem partido, “ah, eu concordo”, “ah, eu não concordo”. Mas por que, né, ter essa opinião, colocar essa criticidade na cabeça deles, por que se desde pequenos eles não tiverem, vai formar alunos na graduação como a gente vê hoje, né, que entra mudo e sai calado, que o professor fala e não tem opinião. (...) E eu não me tiro disso, eu não me tiro dessa massa que foi ensinada dessa forma né, a ficar quieta.

Percebe, então, o *bom* professor como agente social capaz de possibilitar que o aluno se constitua como ser pensante, com opinião sólida e embasada, capaz de se colocar, de esboçar

<sup>96</sup> Esse trecho que demos a destaque, que diz respeito à fala de Daniela, nos remete um dualismo posto por Giroux (1997, p. 235) muito interessante. Isto porque, Daniela pontua que durante sua trajetória escolar, foi solicitada a ficar quieta, calada, “comportada”. Já na universidade, é lhe pedido que fale, que se coloque, que intervenha; ações que são aprendidas, estimuladas, o que comprova, mesmo que partindo da fala de um entrevistado, que muitas vezes pensar uma educação crítica se restringe ao ensino superior. Para esse autor, há um entendimento e ações que validam tal posicionamento, em que “(...) a pedagogia crítica é de responsabilidade exclusivas das instituições destinadas à educação de adultos, isto é, locais de trabalho, sindicatos, etc. Assim, em nome de Gramsci, somos colocados perante um estranho dualismo: por um lado, a escolarização para crianças é vista como exercício de imposição de disciplina, trabalho árduo e fatos objetivos; isto é, ela passa a ser um lugar em que os professores podem apresentar mecanicamente aos estudantes da classe trabalhadora os instrumentos e ‘virtudes’ da cultura e história tradicionais. Por outro lado, a educação para adultos é caracterizada por auto-reflexão, pensamento crítico, e relacionamentos professor-estudante nos quais ambas as partes estão ativamente engajadas como aprendizes na busca da verdade e mudança social.”

uma opinião, defender um ponto de vista; contudo, Daniela, ao explicar mais essa crença, faz referência ao contexto de sala de aula da FACED/UFC, no qual, segundo ela,

(...) o professor, a gente vê aqui, professor que fica aqui com a chamada até o final da aula, sem deixar você ir pra uma manifestação, sem deixar você ir pra uma conversa que vai ter aqui em algum lugar com determinado assunto que só o que tem ultimamente né, sobre alguma greve, sobre alguma coisa, e tem professor que estimula, que fala “nossa aula vai ser lá”. Então eu acho que é isso, o professor é fundamental nessa construção crítica, dessa cabeça desse aluno.

Chama, pois, a nossa atenção para o que Freire (2016) discorre sobre a ética do discurso e da prática, já tendo aparecido neste capítulo quando nos dedicamos a falar sobre a primeira crença dita Humana Docência. Como ensinar sobre portar-se politicamente, acerca uma leitura de mundo, sobre não aceitar os fatos como prontos e sem historicidade, se, em sua prática, o professor não possibilita que vivências transformadoras e emancipatórias se deem? Enquanto uns assim agem, Daniela também salienta que há outros que estimulam a participação protagonista dos alunos nos cenários e contextos diversos, em debates, rodas de conversas e “manifestações”.

Vejamos, agora, os trechos da fala de Aurélio, que colocamos em destaque.

Acho que o docente, sobretudo, ele tem uma responsabilidade, sobretudo, política mesmo. A gente está constantemente fazendo política em tudo né? Em tudo a gente faz política. Seja até mesmo reproduzindo algum ideal, alguma política educacional que esteja ali rondando, né? Mas o professor ele é um agente político, ele tem essa força, e um formador de opinião, e, sobretudo, ele é um ser que é crente, no sentido de que a educação ela pode provocar mudanças, transformações, por mínimo que seja isso.

Para ele, o docente, constantemente, “faz política”, quer quando se mostra contra algo e caminha em um sentido inverso ou quando reproduz os modelos e concepções vigentes. Tal posicionamento é similar ao de Oliveira e Mendes (2007, p. 328), quando estas afirmam que “(...) por princípio toda prática docente encontra-se imbuída de uma identidade política, seja ela conservadora ou transformadora. Não existe, por conseguinte, uma prática docente que seja apolítica. ” De acordo com sua percepção, ser agente político configura-se como responsabilidade desse profissional, dando relevância para a força, o poder, a vivacidade na

ação pedagógica. Assim, destaca-se sua capacidade de provocar mudanças, por mais ínfimas que sejam. Ele diz:

Então, acho que assim, sobretudo o papel do professor, como formador de opinião, ser um agente político né?! Estar consciente desse espaço, desse papel e dessa responsabilidade de tentar propor diálogos, caminhos, de se perceber, de mostrar através desse seu “inteiramento” sobre essas várias questões que elas podem reverberar, que elas podem incidir sobre o cotidiano das pessoas, sejam elas mais simples... de levar isso e tornar isso mais claro, mais significativo para as pessoas e propor um debate sabe?!

Toca, mais uma vez, como é possível perceber em muitas de suas falas, na presença e importância do diálogo, para possibilitar que os alunos, as pessoas envolvidas nos processos de ensino e aprendizagem, possam transpor seus pensamentos e concepções além dos seus limites perceptíveis na cotidianidade. A fala de Aurélio nos faz lembrar de Saviani (1985) quando ele defende o trabalho docente ocorrendo na busca de levar os educandos “do senso comum à consciência filosófica”. Logo, não é apenas transferir conhecimento, “dar os conteúdos” e realizar avaliações; é, na verdade, compreender a constituição e prática social, aguçando e sensibilizando o olhar investigativo para o que está além do aparente, podendo intervir para a mudança, transformação.

Por fim, com Bruno, o quarto entrevistado, temos que ser agente político, não é o ato de doutrinar os alunos, “convertendo-os” às suas assertivas ideais, posicionamento que nos lembra, um pouco, a fala de Maria Clara, mas sim mostra-se na ação de explicitar as várias ideias e “faces” acerca de um fato comum, de um acontecimento, apontando “*todos os valores*” possíveis. Vejamos embasamento desta crença:

Não acho, como eu já falei dessa questão do respeito e da reciprocidade, de que o professor deva doutrinar, mas de fato, o professor, ele tem que mostrar todos os valores, e calar o professor e mostrar só um tipo de ideia, de ideologia. (...) é urgente, é necessário, é primordial, que o professor, ele tenha essa noção, de que, por mais que ele não queira doutrinar, tem valores que são passados, ele não pode obrigar o aluno ter só uma visão da realidade. É, mas de mostrar aonde estamos, o que fazemos e qual nosso papel dentro da sociedade. Isso é real.

Ainda, nesse mesmo trecho, Bruno chama nossa atenção quando considera ser “urgente” o entendimento, por parte do professor, de que expor distintos valores, ideias, posicionamentos e “focos de percepção”, não é doutrinação. Para ele, é, na verdade, abrir as outras janelas pelas quais o aluno ainda não havia recorrido para olhar uma “mesma” paisagem. Parece-nos, então, que, para Bruno, ser agente político é, também, aliado ao que já temos dado destaque desde sua fala, dar um sentido à existência, evidenciando esse sentido, a função social do humano que somos, como alunos; ou seja, permitir a reflexão sobre essa questão: “qual nosso papel dentro da sociedade”?

Percebemos, então, com os posicionamentos dos alunos entrevistados, que, mesmo quando ainda não há um descolamento do pensamento acerca de “ser político” com as concepções mais “rudimentares”<sup>97</sup>, que o *bom* professor, sendo agente político, desestabiliza certezas, provoca dúvidas, inquieta os alunos no sentido de fazê-los observar além do aparente, numa perspectiva de mudança e transformação que visa ao coletivo e não individualidades.

Chegar a essa compreensão permite-nos reafirmar a impossibilidade de neutralidade no campo educacional, como perfeitamente salienta Freire (2016),

É na diretividade da educação, esta vocação que ela tem, como ação especificamente humana, de “endereço-se” até sonhos, ideais, utopias, objetivos, que se acha o que venho chamando *politicidade* da educação. A qualidade de política, inerente à sua natureza. É impossível, na verdade, a neutralidade da educação. E é impossível não porque professoras e professores “baderneiros” e “subversivos” o determinem. A educação não *vira* política por causa da decisão deste ou daquele educador. Ela *é* política. Quem pensa assim, quem afirma que é por obra deste ou daquele educador, mais ativista que outra coisa, que a educação vira política, não pode esconder a forma depreciativa como entende a política. Pois é na medida mesma em que a educação é deturpada e diminuída pela ação de “baderneiros” que ela, deixando de ser verdadeira educação, passa a ser política, algo sem valor. (P. 108).

Nesse sentido, Freire (2016) enfatiza não só a diretividade da Educação, mas também declara que o caráter político desta não está na figura do professor. Está, na verdade, na própria Educação, por isto o professor é agente político. Entendemos, também, que ideologias circundam e sustentam essa esfera e, em um contexto mais concreto, estão imbricadas na sala de aula, na ação do professor, nos seus posicionamentos e tomadas de decisão. A Educação escolar, por exemplo, “(...) traz implícita e explicitamente, visões de mundo determinadas que,

---

<sup>97</sup> Para Giroux e McLaren (1997), as compreensões recorrentes acerca de aspectos políticos se referem, em demasiado grau, a questões administrativas, regras, a geração de empregos, a figuras de “políticos” entre outros aspectos, quando, segundo eles, na verdade, essa noção deveria relacionar-se com o bem-estar público.

obviamente, implicam a escolha de métodos, conteúdos e formas de avaliação.” (SILVA, 1995, p. 85). Ora,

Exatamente como os hospitais, as prisões, as usinas ou as salas de produção dos grandes jornais, as escolas não são um lugar neutro de trabalho, um simples invólucro dentro do qual acontecem ações, mas um dispositivo social de trabalho cujas características físicas, estruturais e simbólicas têm um peso claro sobre os trabalhadores escolares. (JOHNSON, 1990 *apud* TARDIF e LESSARD, 2009, p. 48)

Assim, as instituições escolares e, numa visão ampliada, a Educação, é campo dotado de ideologias e posicionamentos políticos, pois, quando o professor se coloca a favor de algo, defende algo como válido, como correto, ele, inevitavelmente, se mostra contra um outro posicionamento, um outro modo de ver e perceber o mundo, a Educação, a escola, o aluno, a aprendizagem, a sociedade, as relações e interações sociais.

Então, pensar essa crença ligada à formação inicial de professores parece, para nós, atentarmo-nos para os dois polos opostos ditos por Daniela, e dispostos por Franco (2015). Iniciemos com Daniela. Para ela, o primeiro polo faz referência àquele em que o professor se percebe agente político e se afirma como ser político, agindo de modo que os alunos percebam a coerência entre o que se fala e o que se faz. No outro, o professor é político no discurso, na formulação da prova, nos textos que escolhe para utilizar no decorrer do semestre, mas impede a participação dos alunos em momentos dotados, imprescindivelmente, de caráter político, para que seu planejamento, sua aula e sua disciplina não sejam afetados. Mais importante lhe parece seguir o roteiro planejado há tempos, mesmo que o presente o convide à práticas mais dinâmicas, éticas e dialógicas.

Diante desses dois lados opostos ditos por Daniela, recorremos a Franco (2015) para mais duas possíveis realidades ou experimentações por parte dos professores em formação. A primeira se dá no alerta de pensarmos se a formação inicial possibilita ao graduando um pensar e uma prática emancipatória, porque é isso que este sujeito vivencia durante esse processo. Tenhamos em mente o fato de que é bem provável que muitos alunos que ingressam em um curso de formação de professores possuem pouquíssima ou nenhuma formação política voltada para a transformação ou emancipação social. Daí a urgência de perceber e validar a universidade como espaço privilegiado para não só despertar esse entendimento, mas, também, pela historicidade, tornar evidente o fato de que, para a luta contra-hegemônica (GADOTTI, 1992), necessária se faz uma formação política consciente e emancipada. O segundo alerta está bastante relacionado com os sujeitos participantes da pesquisa, tendo em vista que eles já



realizam o ofício. Entendemos que, para Franco (2015), a formação inicial de professores deve considerar a realidade em que está disposta a profissão docente, pois,

Como os professores, inseridos em um contexto social e político que desvaloriza cotidianamente sua profissão, imersos num modelo hegemônico de democracia representativa liberal (SANTOS, 2002, p. 46) que desconsidera o papel da mobilização social e da ação coletiva, podem romper com tais condicionantes e fazerem-se sujeitos históricos, compromissados com uma práxis política emancipatória?

Daí, mais uma vez, o chamamento da atenção para o fato de que formar professores que se percebem agentes políticos e são sujeitos éticos e comprometidos com a transformação social, se faz, não só, com teorias e discussões, mas também com a efetividade da ação e com a reflexão crítica aprofundada sobre as condições de trabalho e da profissionalização docente (refletindo sobre a precarização do trabalho do professor, alienação, condições de trabalho insatisfatórias entre outras realidades sentidas de perto por todos aqueles que se dedicam ao magistério); com a busca, mesmo que a passos lentos, pela implementação de uma consciência emancipada, ativa e política, de fato, pois, percebendo-se emancipado, capaz estará para a emancipação.

Logo, ser agente político, constituindo-se, assim, *bom* professor, é perpassar o campo das ideias e falas, ser atuante, militante de uma transformação social, contra injustiças e contra a ditadura de uma só modalidade de cultura (CORTESÃO, 2011). Além disso, esse profissional almeja para seus alunos ações cidadãs e sociais dotadas de caráter “(...) crítico que denuncia as ideologias, as visões teóricas reducionistas e as práticas discriminatórias.” (MÜHL e CENCI, 2016, p. 148). Entendemos, com suporte em Freire (2016), que

Minha presença de professor, que não pode passar despercebida dos alunos na classe e na escola, é uma presença em si política. Enquanto presença não posso ser uma omissão, mas um sujeito de opções. Devo revelar aos alunos a minha capacidade de analisar, de comparar, de avaliar, de decidir, de optar, de romper. Minha capacidade de fazer justiça, de não falhar à verdade. Ético, por isso mesmo, tem que ser o meu testemunho.” (P. 96).

É, nesse contexto que temos direcionado o olhar para os enlaces possíveis entre formação inicial e consciência política nos professores em formação. Reforçamos nosso entendimento de quão essenciais se fazem os conhecimentos a que temos acesso nos semestres iniciais do curso de graduação em Pedagogia: as filosofias, sociologias, psicologias, antropologias, histórias da Educação entre outras, com denso conteúdo teórico, são momentos

e espaços cruciais para nos possibilitar o despir de conceitos prévios ou, até mesmo, desmistificar entendimentos que nos parecem “certos”. Estas disciplinas, quando dotadas de criticidade e de um movimento dialético, podem sim, e muito, contribuir para que o educador possua “(...) uma sólida formação em ciências sociais e humanas. Sua prática não é “jamais” neutra. Está a serviço da manutenção do status quo ou da transformação social”. (CANDAU, 1988, p. 47); formação sólida que é imprescindível para o processo de conscientização política do professorado.

Assim, com esta crença, nos foi possível perceber que possuir consciência política é uma aprendizagem. O professor precisa aprender, por isso termos falado sobre isso no contexto na formação inicial, bem como deve possibilitar que seus alunos também aprendam a significância de se situarem politicamente no mundo, na sociedade, para compreendê-la e transformá-la. A crença que segue, igualmente, diz respeito a uma aprendizagem, mas não a uma “aquisição” que se dá em um certo momento. Ao contrário, refere-se a algo que, pelo *bom* professor, é encarado como processo que se dá permanentemente. A crença, pois, versa a ideia de que *bons* professores se percebem eternos aprendizes.

#### 6.2.5. O *bom* professor se percebe eterno aprendiz;

Esta crença, assim como as que a antecedem, pode ser ilustrada na fala de todos os participantes da pesquisa. Está evidenciada em momentos mais específicos da fala dos sujeitos, diferente, por exemplo, da crença de que o *bom* professor é realizador da Humana Docência, que acompanha transversalmente toda a fala dos entrevistados ou a de que o *bom* professor tem vasta metodologia (satisfatória). Também há outras duas peculiaridades quanto a esta crença: a primeira é que, nem previamente, nem no decorrer das entrevistas, não pensamos em nenhuma pergunta que, diretamente, suscitasse a sua aparição; a segunda peculiaridade diz respeito ao fato de que, para Maria Clara e Daniela, a ancoragem para esta crença está calcada na detecção de deficiências na formação inicial de professores; por elas ainda passível de experimentação.

Termos podido perceber esta crença na fala dos alunos entrevistados, foi, assim como em relação as demais, momento rico para, mais uma vez, refletirmos sobre a formação inicial de professores, no sentido de percebê-la como espaço e tempo pertinentes e necessários para promover, nos alunos graduandos, a compreensão de que sempre estarão em decurso de aprendizagem. Como já dissemos em outros momentos nesta pesquisa, quer nos capítulos teóricos, mais especificamente no quarto módulo, em que damos enfoque à formação inicial de professores, suas problemáticas e saberes, aprendemos muito durante esse tempo de formação

(conhecimentos específicos), mas muitos outros advêm com o exercício da docência (ROLDÃO, 2005; 2007; MORETTI E MOURA, 2010).

Na tentativa de estabelecer diálogo com o que os alunos nos fizeram saber, buscamos trazer as contribuições teóricas que discorrem sobre esse entendimento docente em se perceber eterno aprendiz. Aqui, mais uma vez, fazemos uso de um quadro para expor os trechos da fala dos sujeitos entrevistados a seguir destacadas:

Quadro 9

| <b>FALAS QUE ILUSTRAM A CRENÇA DE QUE O <i>BOM</i> PROFESSOR SE PERCEBE ETERNO APRENDIZ</b> |  |
|---|--|
| <b>MARIA CLARA</b>  | E a parte de artes por que, o nosso currículo das nossas escolas quase não tem, então se quase não tem, eu preciso ir atrás, eu preciso estudar, eu preciso saber o que ensinar na parte de artes para os meus alunos.   |
| <b>DANIELA</b>  | [...] no caso um estagiário, está aprendendo a ser professor, também tem que sair dali, não só ficar achando que esse período em que ele está ali é o suficiente para ele se tornar um bom professor, tem que buscar além, né, disso. (...) E de buscar também, dependendo da situação, de buscar é, a solução, né, de estudar mais. (...) O professor tem que ter essa formação continua, para além da faculdade. Continuar, não parar de ir atrás, de buscar esse conhecimento.  |
| <b>AURÉLIO</b>  | [...] eu sempre me considero que estou em constante movimento de construção, enfim. (...) eu fiz um trabalho de antropologia da educação, com os pescadores lá do Mucuripe, e aí eu lembro bem do pescador Raimundo, ele explicando com riqueza de detalhes, ele deu uma aula pra gente sabe?! Sobre a vivência dele no mar, sobre a embarcação, ele sabia construir barcos e tudo. E aquele senhor tão simples, tão humilde e tudo, talvez não soubesse ler nem escrever direito, e ele deu uma aula pra gente e eu fiquei só olhando. Fazíamos perguntas e ele respondia e tudo. |
| <b>BRUNO</b>  | Ou seja, por mais que eu ensine, eu consigo.. E, é isso, eu acho que eu tenho muita coisa a passar, muita coisa a aprender. Tenho essa total consciência, (...).<br><br>[...] ele precisa do teu respeito, pra aprender alguma coisa, ou pra ensinar a você. Por que a gente aprende também na docência, bastante. Eu acho que é o que fica.   |

|  |  |
|--|--|
|  | (...) que aquele conhecimento que ele passa ali é o mínimo e de que eu posso e devo, é um dever, ter mais informações, ir atrás de mais fontes, não só aquelas que ele passa em sala de aula. (...). As crianças, os adolescentes com quem eu lido, me passam muita coisa, me passam muita coisa, né, e, umas coisas agregam, outras coisas nem eu aprendo, o outro não aprende. |
|--|--|

Fonte: produção própria

Para Maria Clara, como rapidamente citamos nos parágrafos iniciais, a percepção de que o *bom* professor não se acomoda, indo “atrás” de mais informações, mais conhecimento, mais subsídios para sua ação docente cotidiana, mostra-se, para nós, como a maneira de “denunciar” uma formação inicial docente que parece estar “incompleta”. De fato, certamente que essa formação, a que fizemos referência por todo esse trabalho, não vai conseguir abarcar todas as problemáticas e necessidades do professorado, da escola, da sociedade, pois essas realidades e contextos são por demais dinâmicos, plurais, mutáveis e heterogêneos. Pensamos que, Maria Clara, contudo, ao declarar que “eu preciso ir atrás, eu preciso estudar, eu preciso saber o que ensinar na parte de artes para os meus alunos.”, está, além de reconhecendo que precisa buscar por si mesma, saberes ou modos de “fazer”, de ensinar, também apontando que acredita que nessa área, tanto a formação inicial, como a escola, local entendido como de formação continuada, “deixam a desejar”.

No caso de Daniela, predomina, um olhar bastante voltado para a prática, a busca de soluções, de resoluções das problemáticas que se dão em sala, por exemplo. Isso é interessante, porque por todas as falas de Maria Clara e Daniela, há sempre um direcionamento para a prática, para o saber-fazer, enquanto que Aurélio e Bruno se expressaram bem mais aliados ao saber-ser, ao portar-se como docente. Nos parecem mais “filosóficos”. Suas falas nos reportam à ideia de construção, de ir formando-se docente.

Pois bem, retornando para a fala de Daniela, temos a seguinte afirmação: “O professor tem que ter essa formação continua, para além da faculdade. Continuar, não parar de ir atrás, de buscar esse conhecimento.” Quando ela fala sobre essa atitude de que o professor deve sempre ir atrás, está relacionada com a “necessidade”, por ela detectada, de que a formação inicial possui várias carências, dentre as quais, um suporte maior ao professorado para saber “o que fazer”, “como lidar”, “como agir”, com crianças que apresentam algum tipo de deficiência. É neste sentido que ela nos relata uma experiência que passa, na escola onde leciona, com uma criança autista. Vejam a narração feita por ela:

(...) eu nunca trabalhei com aluno autista, e agora eu tenho um aluno autista. Eu não aprendi nada dentro da faculdade até hoje sobre aluno autista. Então, o que é que eu faço: lá onde eu trabalho, eu tenho o apoio da psicopedagoga, se eu quiser tirar qualquer dúvida, qualquer coisa com ela, eu posso ir lá tirar. Mas eu não fico só nisso. Eu já fui pesquisar o estágio do menino, vê o quê que eu posso fazer pra ajudar a professora, ela também não conhece ele de outros anos. Eu fui atrás de saber pra buscar uma forma de ajudar. Eu creio que com isso eu esteja tentando ser uma boa profissional, né?! Não deixar somente a escola me dar alguma fonte, se, não digo no caso de lá, mas se fosse outra escola, eu não ia ter se eu não fosse atrás. Então assim, eu creio que o profissional, um bom professor, ele tem que ir além, né, não ficar só ali.

Além de pontuar que recorre a outros profissionais da escola, Daniela nos faz saber que nessa busca por se apropriar de algo que não sabe para a resolução de situações práticas do cotidiano, há um desejo particular, que parte dela mesma, da não acomodação ante uma situação nova que lhe pede um posicionamento diferenciado.

Nessa espécie de “denúncia” em relação a sua formação inicial, algo que para ela se mostra representado pela expressão “*deixa a desejar*”, Daniela aproveita para dizer que isso seria algo que, se pudesse, modificaria na formação de professores aqui na FAGED/UFC. O trecho que segue traz a evidência:

Eu creio que aqui ainda deixa um pouco, como eu já falei outras vezes, agora há pouco, deixa um pouco a desejar, por que, podemos dizer assim, num caso desse como do autismo, eu fiz aqui a disciplina de psicopedagogia, mas é optativa, ou seja, faz quem quer, né. E quem não quer, quem não quer e sai daqui e vai ser um professor em uma escola que tenha uma criança autista e aí, não pode dizer que teve a base aqui dentro da faculdade, né, por que nossas disciplinas de psicologia não tratam de casos dessa forma, não é disso que que ela vem tratar pra gente. Então eu sinto muito essa falta.

Por isso é que afirmamos, no contexto das falas de Maria Clara e Daniela sobre o professor se perceber aprendiz, não haver uma compreensão separada do aspecto voltado para a prática, para as situações “novas” do cotidiano que a impulsionam a procurar novas rotas, novas ações docentes. Parece-nos, assim, que, para elas, se perceber aprendiz se evidencia numa perspectiva de suprir deficiências sentidas e vivenciadas durante a formação inicial.

É realidade diversa, como salientamos, das falas de Aurélio e Bruno, as quais nos deteremos adiante. Para Aurélio, perceber-se aprendiz e, mais ainda, fornecer elementos para que também possamos “alimentar” esta crença, relaciona-se com a ideia de elaboração, de movimento constante, o que se revela com o trecho: “*[...] eu sempre me considero que estou em constante movimento de construção.*” Depreendemos que algo a circundar a fala de Aurélio é o diálogo, do outro, de relacionar-se com o outro, porque esse “outro” tem muito para dizer e

ensinar. Daí sua fala sobre ser aprendiz gravita a órbita desse entendimento que ele pôde edificar. Ao citar essa vivência com o pescador Raimundo, quem muito lhe parece ter chamado a atenção, Aurélio dá destaque a esse lugar privilegiado em que esse “outro” se encontra e que ensina, agrega, acresce conhecimentos e encantos. Quando se refere ao pescador Raimundo, Aurélio o cita como “aquele senhor tão simples, tão humilde e tudo, talvez não soubesse ler nem escrever direito, e ele deu uma aula pra gente e eu fiquei só olhando. Fazíamos perguntas e ele respondia e tudo.” Destacamos, então, esse olhar, que nos parece mais profundo, descolado de um *saber-fazer* e mais ligado, em demasiado grau, a um *saber-ser*, ao portar-se de modo aberto e acolhedor diante das possibilidades de aprender com quem, academicamente, pode conhecer bem menos do que você, professor. Tal atitude que nos remete à humildade e a saber acolher as diversas modalidades de aprendizagem possíveis. Pensamos que esta seja, então, uma aprendizagem que a ele possibilita tornar-se humano, pois foi isso que ele nos fez saber quando o questionamos: “Por que o interesse pela docência?”, “Tem me rendido boas experiências, e eu acredito que esse é o caminho.” e “(…) me deixa um sentido mais agradável, me torna mais humano, acho que me dá mais sentido.”

Prosseguindo com Bruno, temos que é o respeito que auferir lugar de destaque e fornece alicerce para esta crença. Ele mesmo faz questão de retomar várias vezes seu posicionamento e crença de que o respeito é fundamental nessa relação entre professor e aluno. Por exemplo: “[...] ele precisa do teu respeito, pra aprender alguma coisa, ou pra ensinar a você. Por que a gente aprende também na docência, bastante. Eu acho que é o que fica.” Nesse trecho, além de dar ênfase ao respeito, como característica que possibilita ensinar e aprender, Bruno acentua que a docência é um “lugar” onde muito se aprende. Entendemos, nesse sentido, que as aprendizagens a que ele se refere não dizem respeito a conhecimentos científicos, mas sim, ao que Aurélio também salienta: esse tornar-se humano, aprender a ouvir e olhar o outro, aprender com o outro, nas relações que, como professores, estabelecemos e cultivamos todos os dias.

Além da aproximação com a percepção de Aurélio, Bruno destaca o aspecto enfatizado nas falas de Maria Clara e Daniela, referentes ao “ir atrás” de mais conhecimento, de não se “conformar” com o que é estudado durante a formação. Pensamos, contudo, que esse entendimento de não conformação tem influência do panorama com o qual se deparam no cotidiano do seu trabalho. São situações novas, peculiares, demandas que surgem em um momento ou outro e essa compreensão se torna mais latente, tendo em vista que a formação inicial, como já dissemos, não abarca todas as singularidades, necessidades do fazer docente, da sala de aula, bem como do que se solicita ao professor numa escola.

Então, para Bruno, ir atrás de mais informações, de mais conhecimento, configura-se como um dever. Isso resta claro no seguinte trecho: “(...) é um dever, ter mais informações, ir atrás de mais fontes, não só aquelas que ele passa em sala de aula. (...)” O “ele” que aparece na fala de Bruno é o professor formador universitário. Então, para Bruno, o *bom* professor, como eterno aprendiz, é o que busca além do que lhe é dito, do que lhe é mostrado. Este entendimento nos faz pensar que é profissional inquieto, curioso. Recordamo-nos de Freire (2016), e da sua percepção de que para que a aprendizagem se dê, é necessário que haja curiosidade. A curiosidade move, inquieta, movimenta. Esse autor assegura, então, que “Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino.” (FREIRE, 2016, p. 83), importando que aluno e professor se assumam “epistemologicamente curiosos”.

Assim, partindo da descrição destas falas e do que elas nos permitem compreender, defendemos a ideia de que nesta crença, duas noções ficam em destaque. A primeira é de que o docente, para se constituir eterno aprendiz, volta-se muito intimamente para a prática, para o “aqui-e-agora”, para o “não-sei-como-resolver-isso” ou o “não-sei-como-lidar-com-essa-dificuldade. Então preciso ler sobre, preciso buscar ajuda.” Age e sai em busca desse conhecimento, no sentido de apropriar-se do que não sabe, do que considera que precisa para aperfeiçoar sua prática.

A segunda ideia liga-se bem mais a posicionamentos que relacionados a atitude, de como me percebo diante dessa profissão que exige, para o seu bom exercício, aprender com o outro, no olhar e no estar-com-o-outro. Assim, tomam como prioritárias as relações, as interações, as conversas que se estabelecem ou até no silêncio que se expressa em sala de aula. Aprender com a simplicidade do outro, ou com sua soberba, aprender com sua mansidão, ou com sua braveza. Isso implica estar aberto, sensível e disponível para essa aprendizagem. Nesse sentido, acreditamos que esta crença se relaciona, intimamente com a crença de que *bons* professores são realizadores da Humana Docência. Há pontos que se tocam, como é o caso desse “tornar-se humano” que exprime Aurélio, ou do respeito enfatizado por Bruno. Dialoga também com o que Maria Clara e Daniela destacam na crença de que *bons* professores articulam saberes, com seus olhares voltados em demasiado grau para a prática. Então, reafirmamos uma constatação: as crenças acerca dos *bons* professores possuem estreita ligação, intercomunicação. Dão-se em rede. São uma teia, complexa, de saberes.

Quando nos voltamos para as teorias que abordam essas questões, temos em Gramsci (1971) *apud* Giroux (1997) a seguinte afirmação:

Quando Gramsci argumenta que ‘todo o professor é sempre um aluno, e todo aluno, um professor’, ele não está abandonando o apelo por uma pedagogia disciplinada. O que ele está fazendo é introduzir um princípio educacional nas relações professor-estudante que não deixa espaço para o elitismo ou pedantismo estéril. A noção de que o professor é sempre um aprendiz coloca os intelectuais na posição de não apenas ajudar os estudantes a apropriarem-se de suas próprias histórias, mas também observarem de maneira crítica a natureza de seu próprio relacionamento com os estudantes da classe trabalhadora, bem como com os outros grupos oprimidos. (P. 239).

Tal compreensão de Gramsci nos faz perceber a importância de que nas relações, mesmo quando esses sujeitos ocupam e possuem funções sociais distintas, haja horizontalidade; não algo que vem de cima para baixo; e, ainda, de humildade ante a incumbência da profissão docente: o ensino; além de chamar a nossa atenção para o fato de que, grande parte dos professores lidam com a classe trabalhadora, os “oprimidos”, como aparecem descritos na citação acima. Logo, como provocar e crer em uma transformação social, se a prática do professor se mostra tão dominadora quanto a “burguesia”? Esta pergunta fica e faz refletir.

Já para Franco (2015), pensar o professor como aprendiz, mediante a perspectiva do inacabamento, deve-se ao fato de que a Educação por ser uma prática social humana, é “um processo histórico inconcluso” (p. 608). Logo, o professor, como agente que lida com esse processo histórico em sua prática cotidiana, é, também, ser inacabado, em permanente elaboração (FREIRE, 2016a).

Imbernón (2009; 2001), ao seu modo, nos ajuda a olhar para esta crença com a perspectiva de pensar sobre a formação inicial e formação continuada do professorado, destacando o fato de que encarar o docente como (eterno) aprendiz é situar a escola como espaço que propiciará a continuidade da formação docente e promoverá seu desenvolvimento profissional *com e na* coletividade.

Costa e Oliveira (2007), também, tecem contribuições para essa crença, quando explicitam que o professor é caracterizado por essa permanente aprendizagem, pelo fato de que a sua aprendizagem profissional é “um processo que não se encerra na formação inicial” (p. 28). Ao contrário, se dá ao longo da vida pessoal e profissional desse sujeito, mesmo indiretamente, quando ocupava as carteiras da sala de aula, sendo, portanto, o aluno (TARDIF, 2014; MIZUKAMI, 1983).

Para Freire (2016a), o professor deve ter consciência de que não saberá tudo, que não terá todas as respostas a tempo e a hora, pondo por terra aquela falácia de que o professor é uma espécie de super-herói. Pensamos que como professores em formação, ter clareza quanto a isso é bastante expressivo, haja vista o fato de que, muitas vezes, o ambiente escolar pede de nós



rapidez nas respostas e devolutivas. Assim, desenvolver a consciência, durante a formação inicial de que não é detentor do conhecimento, de que não sabe tudo e que esse dia não chegará, é atitude essencial para entender-se como ser inacabado, em constante formação, (eterno) aprendiz. Esta noção é trabalhada e discutida por Freire (2016) e achamos válida trazer no trecho seguinte.

Se perguntando por um aluno sobre o que é “tomar distância epistemológica do objeto”, lhe respondo que não sei, mas que posso vir a saber, isso não me dá a autoridade de quem conhece, me dá a alegria de, assumindo minha ignorância, não ter mentido. E não ter mentido abre para mim junto aos alunos um crédito que devo preservar. Eiticamente impossível teria sido dar uma resposta falsa, um palavreado qualquer. Um *chute*, como se diz popularmente. Mas, de um lado, precisamente porque a prática docente, sobretudo como a entendo, me coloca a possibilidade que devo estimular de perguntas várias, preciso me preparar ao máximo para, de outro, continuar sem mentir aos alunos, de outro, não ter de afirmar seguidamente que não sei. (P. 94).

O que acontece é, pelos estudos e pesquisas que realiza, pelo tempo que emprega para sua formação e aperfeiçoamento, pelas vivências e com o cotidiano do espaço educacional no qual trabalha, seu “baú” de saberes e experiências, sua capacidade de abstração e as relações que consegue fazer, são maiores do que a dos alunos ou, pelo menos, é o que se espera. Isto não implica que terá todas as respostas, todos os conceitos na “ponta da língua” e que assumir que não sabe é vergonhoso ou sinônimo de uma constatação (falsa, incoerente, perversa e absurda): “ele é professor e não sabe?!”; como que para diminuí-lo, ridiculizá-lo. Essas ideias precisam ser desconstruídas.

Defendemos a noção de que essa clareza, esse entendimento o qual se refere Freire (2016a), Gramsci (1971) *apud* Giroux (1997), Franco (2015), Imbernón (2009; 2011) e Costa e Oliveira (2007), cada um sob uma óptica diversa, partindo de um local diverso, direcionam nossa vista para a formação inicial de professores, no intuito de percebê-la como imprescindível para a percepção sobre o inacabamento, ou a constatação de que jamais saberá tudo. Do mesmo modo, levam-nos ao entendimento de como a humildade de se mostrar, para os alunos, não sabedor de tudo não o diminui, não o inferioriza. Assim, a Formação Inicial é vista como espaço, tempo e meio capaz de dar conta de sensibilizar o ser-docente para a sua incompletude e, na mesma medida, para estar aberto às aprendizagens que virão no decorrer de seu desenvolvimento profissional, mediante suas práticas, dos colegas, seus pares, alunos e demais agentes que compõe o ambiente escolar, por exemplo.

Desse modo, nessa crença, com a compreensão do que os sujeitos entrevistados nos fizeram saber, o entendimento de que *bons* professores - eternos aprendizes, são vistos sob

diversas perspectivas. De modo geral, constituem-se como sendo aqueles que buscam aperfeiçoar-se, “correm atrás”, e que estão abertos para as aprendizagens em suas mais variadas modalidades, por meio dos mais diversos contextos, vozes, posicionamentos. Recordamos, assim, de Arroyo (2014) e de sua defesa da noção de que a “raiz”, o cerne do trabalho docente são as relações, pois é uma profissão essencialmente relacional e dialógica.

Diante de todo o exposto, nos parece perfeitamente cabível findar as considerações acerca desta crença, com uma elucidação de Aubenque (1986) *apud* Gauthier (2013), ao saber que

[...] erramos ao interpretar o “Conhece-te a ti mesmo”, (...), como sendo um convite a uma reflexão sobre si mesmo a fim de encontrar uma certeza para o agir; ao contrário, essa sentença do Oráculo deveria significar mais a tomada de consciência de seus limites: “Conhece teus *limites*; sabe que és um mortal e não um deus. O conhece-te a ti mesmo não nos convida a achar em nós mesmos o fundamento de todas as coisas, mas nos desperta, ao contrário, para a consciência de nossa *finitude*: é a sentença mais sublime da prudência grega, ou seja, da sabedoria dos limites. (P. 402).

Essa elucidação expressa um desejo nosso: como professores, precisamos conhecer nossa “finitude”, a fim de que possamos estar abertos para novas aprendizagens, quer sejam científicas, saberes de nossa profissão, quer sejam as que se dão com o outro, na relação com o outro, na escuta, no diálogo.

Avançamos, agora, para a compreensão de mais uma crença, expressa por via da fala de Maria Clara e que nos possibilita trazer para discussão uma importante temática dos cursos de formação de professores: afinal, quem se forma em Pedagogia, ao trabalhar com as crianças das séries iniciais da Educação básica, deve ser chama de *tia* ou de *professora*? E mais: isso tem mesmo importância? Paulo Freire é um dos autores mais recorrentes para a explicitação desta crença e dessas questões.

#### 6.2.6. O *bom* professor compreende a profissionalização docente

Aproximando-nos do “fim”, apresentamos esta crença, que advém da fala de apenas uma participante dentre os quatro entrevistados. Maria Clara traz, em sua fala, elementos que, assim como os demais, consideramos válidos para pensar aspectos da formação inicial de professores e problemáticas inerentes a esse processo. Nesta crença, Freire (2016) é um dos autores com quem mais dialogamos. Além disso, por compreender que tal crença nos dá subsídios para nos ancorar, mais uma vez, nos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica,

fazemos algumas referências a Saviani (2008; 2012; 2013); Duarte (2014) e Duarte e Martins (2010).

Por todo esse capítulo de análise, ao termos gerado categorias com substrato nas falas dos alunos participantes, dialogam, explicitam e interagem com diversos saberes, os quais, como já salientamos, trabalhados por Tardif (2014), Pimenta (2012) e Gauthier (2013). Mesmo que os alunos tragam esses saberes que consideram inerentes à prática do *bom* professor de modo não elaborado, comparando-os ao exposto por esses autores, o que é perfeitamente aceitável, podemos dizer que suas falas transitam muito bem por esse campo de conhecimento. No “mote” de conceituações, crescemos Freire (2015), com a explicitação de um saber que julgamos, assim como ele, imprescindível para todos aqueles que se dedicam, conscientes do que fazem, ao ofício docente, qual seja: “(...) um dos saberes indispensáveis à luta das professoras e professores é o saber que devem forjar neles e nelas, que devemos forjar em nós próprios, da dignidade e da importância de nossa tarefa.” (P. 150).

Nesse sentido, o autor nos alerta para o fato de que, na qualidade de professores, devemos ter a clareza da importância do trabalho que realizamos, de suas possibilidades de transformação e mudança; além disso, a consciência sobre as lutas que carrega, dos sonhos que fomenta, da liberdade que possibilita. Nesse panorama, então, pensamos que se desenvolve a crença de que *bons* professores compreendem a profissionalização docente.

A fala de Maria Clara, que confere “existência” a essa crença, é inserida no seguinte contexto: quando perguntamos quem foram, para os sujeitos participantes da pesquisa, *bons* professores durante sua trajetória de vida, docentes da trajetória escolar ou acadêmica, a entrevistada em destaque nos falou sobre uma professora de História que teve durante o Ensino Médio, e depois mencionou a importância de outras três docentes, estas últimas, sendo suas professoras na graduação em Pedagogia. A aluna atribuiu os adjetivos “excelente” e “brilhante” à professora de História pelo fato de que “(...) ela tinha uma visão política bem esquerdista e eu me identificava”. Já em relação às três professoras da sua graduação em Pedagogia, Maria Clara disse considerá-las boas professoras, pois foram elas que “(...) mostraram pra mim que para eu estar ali, eu tenho que estudar, eu tenho que conhecer, eu tenho que sentir.” Destaca, ainda, que as três chamaram a sua atenção quando trouxeram “esperança” para a profissão docente e, mais ainda, quando “mostraram que pedagogia não é só ser a ‘tia’ da educação infantil ou a ‘tia’ do fundamental P”. Segue, adiante, o trecho.

Foram três professoras que chamaram muito a minha atenção, no sentido de esperança da nossa profissão, trouxeram esperança. Mostraram que pedagogia não é só ser a “tia” da Educação Infantil ou a “tia” do Fundamental I, elas mostraram pra mim que para eu estar ali, eu tenho que estudar, eu tenho que conhecer, eu tenho que sentir.

Notamos que, ao se referir à professora de História que teve durante o Ensino Médio, Maria Clara deu destaque para uma ação política de tal professora, nos remetendo à crença de que *bons* professores são agentes políticos. Nesta crença, especificamente, destacamos a fala de Maria Clara, em que ela diz que ser político não é doutrinar os alunos, impor suas verdades, mas possibilitar que os estudantes conheçam as diversas maneiras, faces, lados dos acontecimentos, da história, dos fatos. Vemos, assim, que, de fato, essa consciência política, para ela, se mostra como algo significativo, tendo em vista que ela confere o *status* de boa professora a uma de suas docentes, em decorrência desse posicionamento.

No segundo momento, mais especificamente o que “alimenta” esta crença, Maria Clara cita um aprendizado por demais relevante que se deu com suporte em três professoras com quem pôde interagir durante a graduação. É o que suscita a discussão que se alicerça nos escritos de Freire (2015) e trazemos a seguir.

Inicialmente, pensemos que não só Maria Clara, como também os demais participantes da pesquisa, trazem como característica de um *bom* professor, a importância do conhecimento científico. Destacamos, entretanto, a sua fala, pelo fato de esta nos trazer um elemento a mais, que é a constante discussão que se dá dentro dos cursos de formação de professores. Aqui fazemos referência ao curso de Pedagogia, por termos, assim como os entrevistados, cursado a graduação na referida licenciatura, sobre o que, de fato, se é, quando se tem essa licenciatura: tia ou professora?

Consideramos, aqui, tornar notória essa discussão, com suporte nas imagens capturadas em um dos corredores da FACED/UFC durante o ano de 2016<sup>98</sup>. Tais imagens demonstram que essa discussão, mesmo que não se dê constantemente, aparece, vez ou outra, durante a formação que ali se dá. E mais, mesmo que não dita, não debatida com vozes e afetos, é expressa por

<sup>98</sup> No início do ano de 2017, após as ocupações, a FACED/UFC passou por uma pintura em suas instalações. Logo, o que antes havia sido feito pelos alunos, não mais podia ser visto, lido. A expressão, a denúncia, o descontentamento, tudo isso parece ter sido “apagado”. Isto nos lembra, em demasiado grau, uma canção de Marisa Monte, *Gentileza*, que versa o seguinte: “Apagaram tudo, pintaram tudo de cinza, a palavra no muro ficou coberta de tinta. Apagaram tudo, pintaram tudo de cinza só ficou no muro, tristeza e tinta fresca.”. Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/marisa-monte/apagaram-tudo.html>

intermédio do que se pode ver. São letras pintadas nas paredes da FACED/UFC carregadas de significado bastante precioso.

Figura 1 – Instalações Internas da FACED/UFC

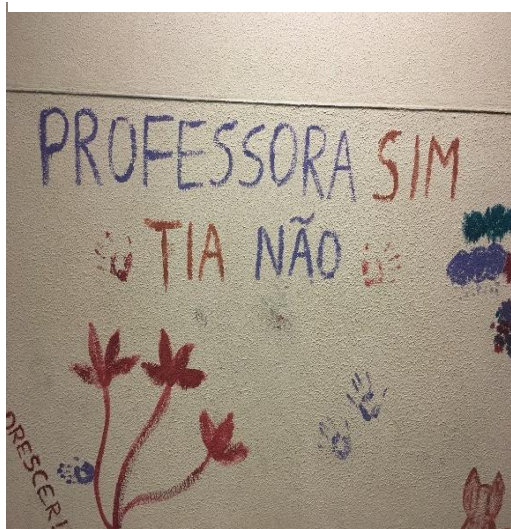


Figura 2 – Instalações Internas da FACED/UFC



É sabido que Paulo Freire dedicou uma de suas literaturas para tratar dessa diferenciação. O livro é intitulado *Professora, sim; Tia, não: cartas a quem ousa ensinar* (2016). Muito mais do que uma denominação, terminologia, ou nomenclatura, trazer à tona esse tema, é, nada mais do que discutir a identidade docente e o processo de profissionalização. No capítulo 4 desta pesquisa, precisamente no tópico 4.1, tratamos, ainda que brevemente, sobre a identidade docente, valendo-nos das contribuições de Fazenda (2006), Campos (2007), Saviani (2012) e Silva (2006).

Esses autores nos ajudaram a pensar a identidade docente por dois aspectos. Primeiro, pela sua historicidade e papel que desempenha ao longo do tempo (MANACORDA, 2010; CAMBI, 1999), constituindo-se como um modo coletivo de configurar essa profissão, com origem nas suas lutas, conquistas ou retrocessos. A segunda, mais relacionada ao cotidiano docente, destaca suas ações, o que o forma (ou deforma). Do mesmo modo, evidencia suas interações com os alunos e seus pares, com o corpo de funcionários da escola, desde a formação continuada, entre outras variáveis que vão constituindo e permeando seu trabalho. E mais: “a identidade incorpora as representações do sujeito sobre si próprio e sobre os outros e, nesse sentido, são construídas numa dinâmica de interação permanente na qual intervêm as próprias representações de si e o olhar do outro”. (DUBAR 1998, *apud* COSTA e SILVA, 2003, p. 92). Assim, além de se referir a algo que provém das interações, de questões culturais e sociais, a

identidade docente também tem enorme contribuição do olhar que o sujeito possui sobre si mesmo, a respeito do trabalho que realiza, acerca das interações com os alunos, seus pares, no pertinente ao entendimento que ele tem acerca das concepções sociais sobre ele e o trabalho que desenvolve.

Neste sentido, pensar o processo de identidade docente é ação complexa, heterogênea e plural (GUIMARÃES, 2004). Nas palavras de Veiga (1998), a identidade docente, quando pensada com apoio na formação inicial do professorado, “é um processo contínuo que se inicia antes do exercício das atividades pedagógicas (pré-serviço), prossegue ao longo da carreira e permeia toda a prática profissional, numa perspectiva de formação permanente. ” (P. 84). Assim, confere a importância e a responsabilidade aos processos que se dão *na e a partir* da formação inicial de professores, para a constituição de um conceber-se e reconhecer-se professor; e mais: integrar e também compor a identidade de uma categoria, uma classe, um coletivo.

Logo, ver-se como “tia” ou “professora”, questionar-se quanto a isso, ou mostrar descontentamento, é um modo expressivo de apontar olhares para a identidade docente, seus processos e sua constituição. Leva, também, a um entendimento de como isso se dá durante a formação docente. E mais: qual a identidade constituída durante esse tempo? Pois, se é algo constante, certamente que será revista, modificada ou o que já se tinha se torna ainda mais conciso, forte, verdadeiro. Nesse sentido, a fala de Maria Clara sinaliza, para nós, que a identidade docente, quando relacionada e pensada acontecendo no período de formação inicial, pode e muito contribuir para desmitificar concepções internalizadas durante o tempo em que o professor em formação foi aluno durante o período de escolarização (FAZENDA, 2006).

Retornando para outro subsídio que temos no discurso de Maria Clara, esboçamos o que já se tempo posto, teoricamente, sobre essa temática: “tia ou professora?”. Faz parte da compreensão popular, ou de grande parte dela, a falácia que prega que professoras atuantes na educação infantil, ou até mesmo nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, não precisam saber muita coisa para estar com as crianças. Não se usa nem o termo “ensinar”. Afinal, o que elas vão ensinar? Em conversas informais, certamente, algum de nós já ouviu aqui e acolá, de algum conhecido, familiar, colega de trabalho ou do conhecido de um conhecido, que por vezes chegou a se questionar se era necessário mesmo que a criança fosse à escola para aprender a usar massinha, pintar, colorir e fazer colagens. Sabemos que não há dúvidas de que para discorrer sobre essa temática e defender uma visão contrária ao que habita no imaginário popular, nos seriam exigidos um tempo e leituras mais aprofundadas. Como citamos

rapidamente no capítulo referente à formação de professores, há autores que se dedicam às questões relacionadas ao cuidar e educar na Educação Infantil<sup>99</sup>.

Isso pode muito bem, contudo, introduzir as discussões e explicitações relacionadas à fala de Maria Clara e seu certo “desconforto” quanto a ter sua profissão encarada como “a tia”, quando, na verdade, é a “professora”. E, então, lançamos a pergunta: há mesmo diferença no significado, dentro da docência, desses termos? Para Freire (2015) sim. Observemos.

Professora, porém, é professora. Tia é tia. É possível ser tia sem amar os sobrinhos, sem gostar sequer de ser tia, mas não é possível ser professora sem amar os alunos, mesmo que amar, só, não baste – e sem gostar do que se faz. É mais fácil, porém, sendo professora, dizer que não gosta de ensinar, do que, sendo tia, dizer que não gosta de ser tia. Reduzir a professora a tia joga um pouco com esse temor embutido – o de tia recusar ser tia. Não é possível também ser professora sem lutar por seus direitos para que seus deveres possam ser melhor cumpridos. Mas você que está me lendo agora tem todo o direito de, sendo ou pretendendo ser professora, querer ser chamada de *tia* ou continuar a ser. Não pode, porém, é desconhecer as implicações escondidas nas manhas ideológica que envolve a redução da condição de professora à tia. (Pp. 48-49).

Não é uma questão de nomenclatura<sup>100</sup>, mas de função social, de ação no mundo e com os alunos, na perspectiva educacional, no posicionamento político. E, então, mais uma vez, a possibilidade de repensarmos a atuação docente com o olhar da PHC (SAVIANI, 2008; 2012; 2013; DUARTE, 2014, DUARTE e MARTINS, 2010). Enxergando como um ator social que, na atividade de ensino, se dedica a possibilitar que os alunos se apropriem dos conhecimentos e da cultura acumulada, como um modo de ajudá-los a se tornarem cidadãos críticos, “cabecinhas pensantes”, que intervêm e modificam, as condições e modos hegemônicos, por exemplo. Assim procedendo com seus alunos, é porque assim também, o é, pois, segundo Veiga (1998), “(...) o professor tem de ser um homem ou uma mulher de cultura, ser pensante e crítico, com responsabilidades sociais no nível da construção e do desenvolvimento da sociedade.” (P. 104).

Dando continuidade, Freire (2015) também nos alerta para outra “armadilha”. Para ele, tratar essa discussão como algo sem muita importância e significado é rejeitar um tempo, espaço e momento para se discutir, também, questões políticas, tendo em vista que a Educação é um

<sup>99</sup> Coutinho (2002); Cunha e Carvalho (2002); Kramer (1993); Ávila (1992) e Andrade (2010). Fazemos referência ao trabalho dessas autoras, certa de que, seria muito ambicioso de nossa parte trabalhar as discussões que há tempos se consolidam acerca das especificidades do trabalho pedagógico realizado com a Educação Infantil.

<sup>100</sup> Isto permite recordarmos de Rubem Alves e da diferenciação que ele faz entre professor e educador. Também não se configurando como uma questão de nomenclatura, mas que se mostra, principalmente, no campo de ação desse profissional; perpassa o campo das ideias, das falas.

ato político. E mais: é como outrora dito, negar as “manhas” que estão por trás desse reducionismo da professora à tia é uma tentativa de desviar o olhar das professoras e professores da “consistência” e capacidade de transformação incutidos em seu trabalho,

Exatamente porque o desvio é puramente fictício. A tentativa de reduzir a *professora* à condição de tia é uma inocente “armadilha” ideológica em que, tendo-se dar a ilusão de *adocicar* a vida da professora, o que se tenta é amaciar a sua capacidade de luta ou entretê-la no exercício de tarefas fundamentais. (P. 47)

Desta maneira, é possível perceber que Freire (2015) dialoga bem com essa temática trazida da crença de Maria Clara, ao “revelar-nos” os perigos em se validar que as professoras se entendam tias sem a percepção de todo um arcabouço que há por detrás de “simples nomenclaturas”. Isto, para nós, tem estreita relação com o processo de profissionalização, aquele que Nóvoa (1992) define como “(...) um processo através do qual os trabalhadores melhoram seu estatuto, elevam seus rendimentos e aumentam o seu poder de autonomia”. (P. 23). Tal processo se dá, vale dizer, durante a formação inicial e continuada. Aqui, fazemos conexões e diálogos possíveis com a primeira.

Ainda nos valendo de Veiga (1998; 2008; 2009), Nóvoa (1992), Tardif (2000), Sacristán (1999), entre outros, consideramos que ponderar como necessário que a formação inicial ofereça suporte para se pensar essas questões é por demonstrar o entendimento quanto ao que ali acontece, que se faz vital uma formação política, voltada para questões e demandas sociais e, principalmente, para a escolarização pública. Por isso, convém repetir que, o fato de conscientizar a professora e o professor de que sua função social perpassa a transmissão de conteúdos e lições é agir e posicionar-se no sentido contrário da alienação (SILVA, 2011), não contribuindo para “abafar” a “sua capacidade de luta ou entretê-la no exercício de tarefas fundamentais”. (FREIRE, 2015). Assim, nas tessituras possíveis entre esta crença que temos exposto e a formação inicial de professores, aqui a temos chamado pelo processo de profissionalização que se dá por todo esse período (e além dele), são no sentido de, além do que dissemos no parágrafo que antecede este, também evidenciar que esse processo abrange um conjunto de experiências e saberes bastante diversificados que (ao menos se espera) propiciam ao docente em formação certo domínio do trabalho que irá realizar e de si mesmo (TARDIF, 2000). Nessa formação, atentamos, juntamente com Veiga (1998), para o fato de que deve haver atenção destinada ao olhar que os alunos possuem sobre a escola e sobre os professores, aquilo que Fazenda (2006) já havia falado e que aqui referenciamos; no sentido de que os alunos chegam aos cursos de formação de professores com representações sociais do papel docente,



da escola e do que é ser aluno. Pelo tempo que foram alunos, sedimentaram muito bem esses papéis. São, poderíamos assim dizer, suas crenças do que são, como agem, como trabalham professores e alunos. Assim,

O que estamos ressaltando aqui é a importância das expectativas anteriores e posteriores aos cursos de formação profissional. Antes de seu ingresso nesses cursos, os alunos tiveram, em sua experiência escolar, oportunidade de refletir sobre os professores e sobre a escola, suas tarefas e funções. Assim, esses estudantes chegam aos cursos de formação profissional com conceitos e representações sobre o papel do professor. Essas imagens e essas experiências prévias têm influência na formação do docente. Além disso, durante o exercício da profissão, o professor vai adquirindo novas competências sobre seu ofício, provenientes da própria prática em que está imerso. (VEIGA, 1998, p. 123).

Ressaltando, por acreditar, juntamente com Veiga (1998), que essas imagens e representações influenciam os saberes e concepções que esses alunos vão formando no decorrer do processo de profissionalização docente. Podemos, assim, desmistificar ou sedimentar ideias e crenças sobre o que é ser professor. Atentar para isso, é um modo de engajamento numa luta política e democrática no sentido de valorização do papel e função docente, reconhecendo o espaço e tempo de formação inicial como *locus* privilegiado para que a aprendizagem desses saberes possa se dar.

Nesse sentido, com efeito, há a compreensão de que esta crença traz uma preciosidade, tanto por abranger concepções elementares que dizem respeito à formação de professores, sua identidade docente, sua profissionalização, sua formação política e crítica, como também, por ensejar a inquietação e o desejo de que a Pedagogia se fortaleça como um curso de formação de professores que toma como responsabilidade a formação política, crítica, voltada para questões sociais, sem desconsiderar o que os alunos trazem de suas experiências e vivências escolares. Desse modo, poderia ultrapassar um conceito “fechado”, compartimentado e “engessado” do que seja formação docente, afirmando uma perspectiva que compreende, ancorada em Freire (2015), que há, sim, questões políticas e ideológicas que se “escondem” por detrás da “superficialidade” de nomenclaturas.

Isto posto, vejamos, agora, a próxima crença que diz que o *bom* professor tem afeto pelo trabalho que realiza, diferindo do que expusemos na crença sobre a Humana Docência, na qual os alunos entrevistados disseram que *bons* professores realizam seu trabalho demonstrando possuir afetividade nas relações que estabelecem com os alunos. Aqui, por sua vez, encontramos evidências apenas nas falas de Bruno e Aurélio.

### 6.2.7. O *bom* professor tem afeto pelo trabalho que realiza

A penúltima crença nos remete a um elemento de intensidade naquela que denominamos por Humana Docência, qual seja, a afetividade. Ensinar, segundo compreendemos, “é uma atividade eminentemente impregnada de afetividade”. (LAROCCA e GIRARDI, 2011, p. 1947). A afetividade, neste momento, não é relativa à afetividade do professor com os alunos, mas sim de uma relação afetuosa com o trabalho que realiza. Certamente, os alunos são sujeitos envolvidos nesse trabalho, mas, com amparo nessa crença, foi-nos possível dialogar com aspectos e elementos que se relacionam com a profissão docente em um sentido mais de “profissionalização”.

Esta crença tem ancoragem na fala de dois sujeitos entrevistados: Bruno e Aurélio. A fala de Bruno é direta, clara e concisa. Já a fala de Aurélio está relacionada ao seu posicionamento diante da profissão docente, ao seu encanto e a sua atitude de acreditar que o professor é um “*ser crente na educação*”, elementos que já pontuamos no capítulo referente à Metodologia, quando apresentamos os sujeitos participantes da pesquisa e o porquê do interesse pela docência.

Importante se faz salientar, ainda, o fato de que ela se mostrou relacionada a um de nossos critérios para a escolha dos sujeitos entrevistados, qual seja: estar cursando graduação em Pedagogia por querer ser docente. Como os alunos participantes da pesquisa já estão atuando na Educação básica, exercendo a docência, e continuam intentando ser docentes, o que requer o mínimo de identificação com o curso e com as atividades que se lhes exigem para serem realizadas, podemos concluir que eles gostam do que fazem, do que têm feito<sup>101</sup>. Logo, quando discorrem que *bons* professores gostam do que fazem, que não estão em sala “porque se sentem obrigados”, mas sim “porque gostam de estar ali”, confirmam a importância de termos elegido “essa identificação com o curso” como essencial para chegarmos ao entendimento do que sejam *bons* professores. Ademais, também confirmam uma concepção que tínhamos ao estabelecer esse critério: se eu não gosto do que faço, dificilmente eu me entregarei por inteiro ou pouco empenharei meus esforços para o desenvolvimento de um trabalho satisfatório. No caso do magistério, satisfatório em que sentido? No sentido de promover a aprendizagem, de possibilitar a apropriação da cultura e de saber que nossa função

---

<sup>101</sup> Como já expusemos, todos os participantes da pesquisa revelaram gostar do que fazem. Gostam de ser professores; mas esse gostar, por parte de Maria Clara e Daniela, não apontou elementos que pudessem ser acrescidos nesta crença. Logo, percebemos possível explicitar apenas a fala de dois sujeitos, ou, na verdade, tendo sido passível a verificação apenas para Bruno e Aurélio, o que não quer dizer que os outros alunos participantes da pesquisa não a tenham. Caso a tenham, apenas não a expressaram, não a evidenciaram.

social ultrapassa a transmissão de conhecimentos, de lições. Conforme bem exprime Freire (2016),

[...] saber que ensinar não é transferir conhecimento é fundamentalmente pensar certo – é uma postura exigente, difícil, às vezes penosa, que temos de assumir diante dos outros e com os outros, em face do mundo e dos fatos, ante nós mesmos. É difícil, não porque pensar certo seja forma própria de pensar de santos e de anjos e a que nós arrogantemente aspirássemos. É difícil, entre outras coisas, pela vigilância constante que temos de exercer sobre nós próprios para evitar os simplismos, as facilidades, as incoerências grosseiras. (...) ensinar não é transferir conteúdo a ninguém, assim como aprender não é memorizar o perfil do conteúdo transferido no discurso vertical do professor. Ensinar e aprender tem que ver com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno de ir *entrando* como sujeito em aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor ou professora deve deflagrar. Isso não tem nada que ver com a transferência de conteúdo e fala da dificuldade, mas, ao mesmo tempo, da boniteza da docência e da discência. (P. 48).

Partindo disso, expomos a seguir as falas de Bruno e Aurélio, que nos ajudam, não só, a pensar esta crença e sua influência no trabalho docente, bem como perceber como esta aparece (ou não) na formação inicial de professores. Segue, então, o excerto da fala de Bruno:

Ela não estava ali, dando aula a força. Ela estava ali por que gostava do que fazia. E eu acho que isso ficou. De fato, hoje, fazendo uma releitura, isso fica gravado. Em mim está gravado até hoje.

Observemos a clareza de sua fala, quando ele exprime, de modo muito notório, que uma professora que passou pela sua trajetória escolar, mais especificamente da Alfabetização, “*gostava do que fazia*”. Isto, para nós, se traduz em afeto, “querer bem”, satisfação, estima, dedicação. Parece-nos, com base nisso, ser possível depreender que o que Bruno almejou evidenciar em sua fala, foi a questão desse envolvimento “por inteiro”, entre o educador e o trabalho que realiza; de modo tão intenso, tão inteiro, que os alunos percebessem que essa relação é diferenciada. Foi uma experiência que marcou profundamente; “*De fato, hoje, fazendo uma releitura, isso fica gravado. Em mim está gravado até hoje.*”

Quanto ao Aurélio, o afeto e interesse pela docência se deram com arrimo nas possibilidades que esse campo profissional de ação lhe possibilita. Pensamos que aliado a isso, tenha, também, influências expressivas dos *bons* professores que teve ao longo de sua trajetória

escolar e/ou acadêmica, como é o caso da professora Marta<sup>102</sup>. Percebemos, assim, com essa crença, que sentimentos e sensações, se expressam, por vezes, para nós, como um grande emaranhado de “saberes”, ficando um pouco desafiador saber onde um termina e o outro começa (FRANCO, 2015). Observemos, então, a fala de Aurélio.

(...) eu gosto muito disso, eu gosto de pessoas, de me aproximar das pessoas e eu gosto muito do diálogo, da conversa, e sobretudo, de assimilar novas coisas, de aprender. E ao mesmo tempo de construir algo, de passar algo, através dessa aproximação que eu tenho com as pessoas. Então, eu acho que a docência né, pra mim, nesse sentido, é um campo ideal pra unir essa coisa da utilidade e do que seja agradável pra mim (...).

Aurélio, nos parece ser um “cativo” da Educação e da docência. Ele se mostrou tão feliz, contente, realizado, por ser professor, pelas relações que constitui, por poder ouvir e aprender com o outro, que nos tocou de modo muito particular. Mostrou-se realizado por considerar que fez a escolha certa, de modo que não conseguia se imaginar realizando outra atividade profissional. Ele tem, muito claramente, o entendimento de que a docência perpassa a instrução e transmissão de conteúdos, e isso o encanta, o amarra a essas “cordas” do tear do tapeceiro.

Assim, com base no exposto, a compreensão das falas de Bruno e Aurélio nos possibilitam algumas conexões com pesquisas e teorias formuladas sobre a temática sob exame. Primeiro, inferimos que esse “afeto” tem relação de proximidade com a noção de pertença, de se sentir parte, de se perceber realizado com o trabalho que desenvolve, executa. Para Costa e Oliveira (2007), “O sentimento de pertencimento (sic) profissional vai sendo construído ao longo do tempo e é marcado pelo contexto de trabalho e de vida do professor.” (P. 27).

Moriconi (2014) também traz contribuições acerca dessa noção de pertença, tão importante para o exercício da docência; de se perceber parte, “corpo”, integrante de um grupo, de um coletivo, um movimento. Em um sentido mais “simplista”, a noção de pertença, que a autora chama inapropriadamente de “pertencimento”, “(...) é quando uma pessoa se sente pertencente a um local ou comunidade, sente que faz parte daquilo e conseqüentemente se identifica com aquele local, assim vai querer o bem, vai cuidar, pois aquele ambiente faz parte da vida dela, é como se fosse uma continuação dela própria.” (P. 14). Nesse sentido, seria

<sup>102</sup> A professora Marta é alguém de quem Aurélio fala com um enorme encantamento, com sorriso e carinho, sentimentos bastante expressivos, o que se evidencia, parcialmente, no seguinte trecho: “Eu lembro de uma professora da minha infância, do jardim, foi minha segunda professora. E eu hoje, posso lembrar até do cheiro do perfume dela. Ela tinha um acolhimento tão doce, tão afável, tão gostoso, que a sensação de segurança, acho que permeia o meu imaginário até hoje. Essa sensação de segurança, de carinho, de colo, sabe?! E, nossa, eu faço até questão de lembrar do nome dela: professora Marta, (...)” Parcialmente, pelo fato de, na realização das entrevistas, essas emoções, sentimentos e recordações “tão vivas” terem sido partilhadas de maneira peculiar.

pensar a escola como uma extensão do professor, tendo em vista ser neste espaço que ele passa a maior parte do tempo diário, estabelecendo relações com seus pares, com outros funcionários da escola, alunos e familiares. Constitui, então, uma “teia” de relações e afetos. Sentir-se parte desse grande e representativo grupo, é caminhar junto, edificar junto, cuidar, zelar.

Lestinge (2004) reporta-se à noção de pertença com base em, pelo menos, duas possibilidades. Uma “(...) vinculada ao sentimento por um espaço territorial, ligada, portanto, a uma realidade política, étnica, social e econômica, também conhecida como enraizamento”. A segunda possibilidade, “(...) compreendida a partir do sentimento de inserção do sujeito sentir-se integrado a um todo maior, numa dimensão não apenas concreta, mas também abstrata e subjetiva. (p. 40), possibilidades essas que nos parecem bastante coerentes com o sentimento do docente de se sentir pertencente a um grupo, um espaço – a escola – que tem, de fato, uma “identidade” política, social, econômica. Identidade, realidade, que torna essa pertença bem mais peculiar. Ademais, é uma possibilidade que se faz mais subjetiva e abstrata, com arrimo nas relações, sentimentos que afloram e se sedimentam; nas impressões, ideias, crenças (coletivas, partilhadas).

Avançando na compreensão de pertença, segundo Sá (2005), *apud* Moriconi (2014) no texto que leva por título essa noção a qual temos destacado, ela descreve:

A ideologia individualista da cultura industrial capitalista moderna construiu uma representação da pessoa humana como um ser mecânico, desenraizado e desligado de seu contexto, que desconhece as relações que o tornam humano e ignora tudo o que não esteja direta e imediatamente vinculado ao seu próprio interesse e bem-estar. (...) Diz-se, então que os humanos perderam a capacidade de pertencimento. (SÁ, 2005, p.247).

Nessa perspectiva de Sá (2005) *apud* Moriconi (2014), há um direcionamento de olhar num viés que parte do individualismo exacerbado que vem, paulatinamente, sendo reforçado e estimulado pelo modo de produção capitalista. Então, as noções que envolvem a coletividade, o grupo, são “esmagadas” e tornam-se irrelevantes ante os interesses individuais, as conquistas pessoais; o que, para ela, leva a considerar que o “humano perde a noção de pertencimento”. Sua concepção é um alerta, mostra-nos como essas noções podem estar se esvaziando, se enfraquecendo e pouco sendo estimuladas, resgatadas, retomadas. Estão se perdendo no espaço e tempo, social e coletivo.

Partindo agora para outra conexão possível, Larocca e Girardi (2011) relacionam esse afeto, esse “querer bem” ou, até mesmo, o “doar-se”, à atividade docente por parte do professor, como algo que se vincula à satisfação, à motivação, ao ambiente de trabalho, às condições de

trabalho e da profissão. Por isso termos falado que esta crença se relacionava com aspectos da profissionalização docente. Isto se confirma com Oliveira (2004), quando atesta que o professor, e em demasiado grau aqueles que desempenham suas funções na rede pública de ensino, desenvolvem misteres que ultrapassam os limites de sua formação. Por exemplo: é psicólogo, líder comunitário, assistente social, enfermeiro, entre outras funções. Assim, conclui que “Tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional, da constatação de que ensinar, às vezes, não é o mais importante.” (OLIVEIRA, 2004, p. 1132).

Com essa pesquisa, foram entrevistados 51 professores de sete escolas de Ponta Grossa, no Estado do Paraná, Larocca e Girardi (2011), ao aplicarem questionários com esses sujeitos, constataram que o afeto, a satisfação e o prazer dos professores para com o trabalho que realizam, têm relação com a escolha pelo magistério, pelo fato de “amarem” ensinar. E mais: relaciona-se também com o sentimento de realização sentido “através da aprendizagem de seus alunos.” (LAROCCA e GIRARDI, 2011, p. 1942). Para Alves (2010) *apud* Larocca e Girardi (2011), a satisfação também encontra compreensão quando os professores percebem que mediante o trabalho que realizam, valores que consideram importantes são atendidos pelas atividades que desenvolvem.

Por se referirem bastante ao sentimento de satisfação, pensamos ser interessante trazer aqui o que elas exibem como sendo a concepção que têm sobre isso, relacionando esse entendimento ao sentimento que os professores possuem acerca do trabalho que realizam, como sendo “(...) um estado emocional positivo. Compreendida como um conjunto de sentimentos positivos em relação às experiências vividas no trabalho, a satisfação se refere a um estado atingido pelo sujeito quando suas necessidades e desejos são alcançados e concretizados.” (LAROCCA e GIRARDI, 2011, p. 1938). Acrescentam que, “No caso específico da profissão docente, satisfação e motivação figuram como condições imprescindíveis, não apenas para o bem-estar docente, mas principalmente para a qualidade do trabalho pedagógico que estes realizam cotidianamente nas escolas.” (LAROCCA e GIRARDI, 2011, p. 1938).

Acrescentamos as contribuições de Picolin Sangoi (2015), sobre concepções acerca da satisfação docente. Em pesquisa realizada com professores de uma escola estadual de Ensino Fundamental, localizada em um Município da região central do Estado do Rio Grande do Sul, sobre a (in)satisfação em relação ao trabalho que desenvolvem com crianças e adolescentes em situação de risco social, ela discorre que “A satisfação no trabalho implica processos subjetivos, o que faz desse fenômeno um objeto complexo de difícil definição, variando segundo as singularidades individuais, conforme os contextos e as circunstâncias.” (MARTINEZ;

PARAGUAY; LATORRE, 2004 *apud* PICOLIN SANGOI, 2015). Ademais, revela que esta “É percebida também, como um conjunto de sentimentos favoráveis ou desfavoráveis com os quais os trabalhadores percebem seu trabalho, podendo ser vista de diferentes maneiras, dependendo do referencial utilizado. ” (CARLOTTO; CÂMARA, 2008 *apud* PICOLIN SANGOI, 2015). Assim, por serem sentimentos, dizem respeito à subjetividade dos sujeitos (professores) do que elaboram e sedimentam com origem nas vivências e experiências com o trabalho que desenvolvem.

Chamamos atenção para a pesquisa realizada por Larocca e Girardi (2011), ao tecerem as conclusões advindas com o trabalho concluído. Elas dizem acreditar que, deparando as reais condições de trabalho do professor, parece, para elas, que o que “salva o professor” é “a sua afeição pelo trabalho”, pois,

Embora demonstrem grande apreço e carinho pela profissão docente, os participantes deixaram entrever um processo de sofrimento no trabalho, de cansaço, de desmotivação cujos fatores são ocasionados, especialmente, pelos baixos salários, pela falta de reconhecimento e apoio dos pares e gestores, e pelo clima relacional que se configura nas suas escolas. Esse sofrimento deve-se muito pouco a causas situadas nos alunos e, quando acontece, é porque os professores esperam mais deles: em interesse, em disciplina, em alegria ao aprender. Os alunos são, portanto, os grandes responsáveis pela manutenção da satisfação e da motivação dos professores, uma vez que é neles que os professores se realizam. (LAROCCA e GIRARDI, 2011, pp. 1946-1947).

Esse resultado da pesquisa realizada por essas autoras, nos remete à fala de Aurélio e à sua justificativa para a nossa indagação do porquê sua escolha e permanência na docência. Outra pesquisa, que agrega sentido a esta crença, é a que foi realizada por Monteiro e Martins (2009), com 174 alunos do Ensino Médio de uma escola pública e de uma escola privada<sup>103</sup>. Os alunos indicaram quem seriam os *bons* professores e as autoras acompanharam a prática pedagógica desses profissionais, um da escola pública e outro da escola privada, mediante a observação em sala de aula e da aplicação de entrevistas semiestruturadas. Dentre os achados da pesquisa, Monteiro e Martins (2009) dividiram as características e atitudes dos *bons* professores ditas pelos alunos participantes em três dimensões pedagógica, relacional e pessoal. Aqui, é a dimensão pessoal que nos interessa, pois é onde se tem que “bons professores são bem-humorados, divertidos e gostam do que fazem”. (MONTEIRO E MARTINS, 2009, p. 1701). Elas concluem que: “A concepção de bom professor nos dois cenários pesquisados

---

<sup>103</sup> O local de realização da pesquisa (estado, município, bairro) não foi informado, mas ambas as pesquisadoras integram o Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Logo, estima-se que as escolas participantes da pesquisa estão localizadas no Estado do Paraná.

(escola pública e privada) tem nos levado a perceber que o gostar de ensinar é um aspecto inegável e inerente ao perfil dos dois docentes estudados. ” (MONTEIRO E MARTINS, 2009, p. 1701). Isto confere mais força e vividez à ideia de que *bons* professores gostam do que fazem.

Além de Larocca e Girardi (2011), Oliveira (2004), Costa e Oliveira (2007), Monteiro e Martins (2009), há conexões possíveis com autores que tratam esse “afeto” com suporte em um olhar de encantamento, de desejo, de paixão com a docência. Para Freire (2015), quando o educador desenvolve, empenha, investe afeto (o que paira em sua fala aparece descrito como “amorosidade”) para a sua relação com o trabalho, ele confere real significado à atividade que desenvolve, destacando que “(...) uma outra qualidade, a amorosidade, sem a qual seu trabalho perde o significado. E amorosidade não apenas aos seus alunos, mas ao processo de ensinar. (P. 123).

Gusdorf (1963, p. 68), por sua vez, considera que o *bom* professor encontra na sua profissão, “(...) não apenas um ganha-pão, mas uma razão de ser”. De tal modo, há uma sensação de completude, de sentir-se preenchido, inteiro, evidenciando, desde essa asserção, que há, para o professor, no trabalho que realiza, uma possibilidade de identificação bem mais estreita, quando o quefazer pedagógico não está restrito ao quesito “faço isso pela sobrevivência” ou “sou professor porque foi o curso que consegui passar”. Remete-nos, mais uma vez, à fala de Aurélio e ao seu assentimento do fato de que seria professor de novo, se lhe fosse dada a oportunidade de recomeçar a trajetória de escolha por uma “nova” formação profissional.

Além de Gusdorf (1963), Alves (1982), é um poeta e sensível educador que escreve textos, crônicas, histórias a nos servirem de “ponto de partida” para pensar a profissão docente e a formação de professores. No contexto dessa crença, serve-nos a seguinte reflexão:

Eu me atrevo a dizer que o fantasma que nos assusta e que nos causa pesadelos mesmo antes de adormecer, o fantasma que nos faz contar, apressados, os anos que ainda nos faltam para a aposentadoria, é a absoluta falta de amor e paixão, o absoluto enfado das rotinas da vida do professor. E por mais força que façamos, não descobrimos aí uma razão para viver e morrer. *Que amante quereria aposentar seu corpo após 25 anos de experiências de amor? O amor e a paixão não anseiam pela aposentadoria, porque são eternamente jovens.* (...) Não me entendam mal. Não vai aqui uma crítica. Vai apenas uma constatação: como deve ser sem sentido à vida de alguém que, após vinte e cinco anos, se sente exaurido! (P. 24).

Do mesmo modo, Alves (1982) traz elementos muito expressivos e delicados. Amor, paixão, “razão para viver e morrer”. Para ele, ser professor é envolver-se com paixão e amor, com o trabalho que realiza, com os sujeitos com quem interage; não em um sentido pessoal,



mas em um outro: que “alimenta” o seu desejo de estar com eles todos os dias, que anima a esperança e a crença nas aprendizagens que se dão de modo significativo e prazeroso. A docência se mostra, para o educador que tanto aparece descrito nos textos de Rubem Alves, como aquele ser capaz de ensejar encantamento, significado, alegria, riso, contentamento. Traz beleza, forma, movimento. Dá sentido. Talvez estejamos falando, aqui, retratos não tão distantes da professora Marta, ou da professora de Alfabetização do Bruno. O afeto que, para nós, se desvela desde Rubem Alves (1982), se faz percebido no desejo de uma educação que, não negando o desenvolvimento cognitivo, concede também importante espaço para o desenvolvimento emocional, sensorial, dos sentidos. Nessas relações de prazer, tem-se, então, afeto, satisfação, “querer bem”.

E por falar desse encantamento, desse “querer bem”, acrescentamos um pequeno trecho de um texto autobiográfico contido no livro *A Vida e o Ofício dos Professores*, em que Pereira (1998) revela sua relação com a docência, fazendo-nos saber que “por experiência própria descobri que quando atuamos dentro do que gostamos, por mais árdua que seja a caminhada, sempre estaremos procurando tirar o melhor proveito possível.” (P. 160). Este fragmento atesta, mais uma vez, a importância de ter afeto pelo trabalho que realiza, e aqui fazemos clara referência ao professorado, pois, como temos salientado, acreditamos que esse sentimento coopera de modo bastante significativo, tanto no trabalho que desenvolvem, como na satisfação e noções de pertença que sentem ao realizá-lo.

Diante dessas contribuições advindas de pesquisas realizadas, de estudos que se debruçaram sobre essa temática, pensamos que é possível evidenciar um grande desafio para a formação inicial de professores. Com vistas, não só, a trazer à tona esses assuntos, mas de propiciar, também, que os alunos vivenciem essa afetividade *de* e *com* seus professores formadores, mediante o trabalho que realizam, ao “formá-los”. Cientes de que as noções de pertença, satisfação, o não conformar-se com a lógica capitalista em que os “holofotes” estão no individualismo por demais reverenciado, influem sobremaneira na constituição do afeto, por parte do professor, pelo trabalho que realiza, enfatizamos a necessidade constante de uma permanente reflexão docente sobre o “ser professor”; não sendo uma reflexão com fim em si mesmo, mas contextualizada, de modo que seja capaz de promover avanços e saltos, mudanças e transformações, novas rotas, caminhos e percursos.

Nesse sentido, a afetividade destacada, perpassa a relação do professor com o seu trabalho e toca os sujeitos – alunos – que interagem diariamente com este professor. Este podem, assim, perceber que, para aquele profissional, exercer esse ofício não é algo penoso, pesado, que remete ao sacrifício, mas é uma experiência formativa e bastante significativa,

como nos faz saber Bruno: “De fato, hoje, fazendo uma releitura, isso fica gravado. Em mim está gravado até hoje.”

A seguir, exibimos a última crença. Com ela, percebemos que tem ressaltado o caráter reprodutor da ação do *bom* professor; ou seja, para Daniela, aluna que confere significado à essa crença, *bons* professores se espelham em *bons* professores. Vejamos como ela está estruturada e em que se fundamenta.

#### 6.2.8 O *bom* professor se espelha em *bons* professores

Chegamos à última crença. Não ocasionalmente, esta parece para nós como uma que possivelmente toca todas as outras. Basicamente, ela trata de um aspecto muito peculiar ao magistério: a reprodução. É “alimentada” por uma fala específica de Daniela, quando ela discorre sobre a relação entre crença e docência.

Lembremo-nos de que para a entrevistada, essa relação está na possibilidade de a pessoa se identificar com um tipo, um modelo de ser professor e reproduzir esse modelo, “(…) por que, pra ela, tá certo”. Notamos também que um termo aparecido repetidas vezes na fala de Daniela nesse trecho da entrevista foi “reproduzindo”. Segundo ela, reproduzimos modelos de *bons* professores, isto é, se quisermos ser, também, *bons* professores. Percebamos dois exemplos, além do que aparecem adiante: “Ela acredita que aquilo seja a forma e continua repassando, reproduzindo aquele tipo de professor, no caso. Se fosse crença religiosa, é aquela coisa, a pessoa acredita que aquela religião é a correta e ali ela segue. Acho que do lado do professor é da mesma forma. Ela se identifica com um tipo e ali ela continua reproduzindo, por que pra ela tá certo.” e “Eu acho que o professor é fundamental para criar cabecinhas pensantes, né, não só aquele aluno reprodutor, que reproduz apenas o que você está vendo o que a gente tá vivendo.”

Esse caráter reprodutor, com frequência citado por Daniela, nos evoca, mais uma vez, as teorias reprodutivistas. Quando dita por Althusser (1977), a escola é percebida como um dos Aparelhos Ideológicos do Estado e o instrumento mais refinado para a reprodução das relações de produção capitalista. Com Baudelot e Establet (1971, *apud* SAVIANI, 1988), ao elaborarem a “teoria da escola dualista”, eles defenderam a noção de que a Educação que se tem na escola é, de fato, dualista, uma vez que atende às exigências da sociedade, esta estando dividida em classes: burguesia e proletariado. Destarte, é com Bourdieu e Passeron (2012) que essa problemática aufere ênfase, quando estes se propõem analisar o sistema escolar francês. Para esses autores, a escola é o local e o modo mais aprimorado para que se perpetuem as

desigualdades sociais, legitimando as discrepâncias entre as classes que a compõem. É por intermédio dessa instituição que se mantém a ordem necessária para a reprodução e conservação da sociedade.

Por falar em reprodução, fazemos referência ao que pontuamos no capítulo 4 nos utilizando de Tardif (2014), Mizukami (1983), e Durkheim (1938). Aqueles que optam pela docência como profissão, parecem ser “privilegiados”, pois conviveram com professores por longos anos e tornam a observá-los durante a graduação. Então, quando optam pela docência, tornando-se professores, esses alunos recorrem e, na maioria das vezes inconscientemente, aos modos de ser professor dos docentes que tiveram durante suas trajetórias escolares.

Assim, Tardif (2014) e Mizukami (1983) concordam quando acentuam que grande parte do que os professores sabem sobre “ser professor”, a respeito do ensino, são o resultado de sua trajetória escolar. São as suas experiências como alunos que lhes fornecem subsídios para as práticas que desenvolvem em sala de aula. Mizukami (1983) ainda salienta que, mesmo tendo passado quatro ou cinco anos em cursos que se destinam à formação de professores, os discentes se voltam muito facilmente e em demasiado grau às ações das figuras docentes que se fizeram presentes durante as suas trajetórias escolares. Para Tardif (2014), isso ocorre pelo fato de que,

Os professores são trabalhadores que ficaram imersos em seu lugar de trabalho durante aproximadamente 16 anos (em torno de 15.000 horas), antes mesmo de começarem a trabalhar. Essa imersão se expressa em toda uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente. (P. 68).

Arroyo (2013) também tece considerações a esse respeito, o que já mostramos no capítulo 4. Retomemos:

Aprendemos o mestre que somos na escola, mas onde? Nos livros, nos manuais? Através de lições, discursos e conselhos? Aprendemos convivendo, experimentando, sentindo e padecendo a com-vivência desse ofício. Como se cada professora, professor que tivemos nos tivesse repetido em cada gesto: ‘se um dia você por professora, professor, é assim que se é’. Elas e eles também eram, não representavam um papel. Convivemos por anos com nosso ofício personalizado, vivido. Fomos aprendendo essa específica forma de ser, de dever, vendo os outros sendo: ‘se um dia você for professor (a), é assim que deverá ser’. Aprendemos essa forma específica de dever moral no convívio. (P. 124).

As contribuições desses autores possibilitam-nos concordar com Mühl e Cenci (2016), quando declararam que a Educação, mesmo que crítica, reflexiva, problematizadora e emancipatória, tem, em si, em sua gênese, o caráter tradicional. Perpetua a espécie humana. Dá

continuidade ao que até aqui se sabe sobre “ser humano”. Ela “nunca deixará de ter um papel de reprodução e de adaptação social.” (MÜHL E CENCI, 2016, p. 156). E esse papel leva ao entendimento de que, mediante a Educação “levamos as novas gerações a se reconhecerem no espelho das tradições, a fim de que compreendam o que carregam da humanidade em suas formas de pensar e de agir”. (BOUFLEUER E FREITAS, 2016, p. 132).

Partindo dessas tessituras iniciais, vejamos o que nos fez saber Daniela, para que elegêssemos, com amparo na sua fala, que o *bom* professor se espelha em *bons* professores; ou seja, aprendem com eles, recordam-se de como eram, como faziam, e incorporam, conscientemente ou não, esse modo de ser e de fazer as suas práticas. Quando usamos os termos “conscientemente ou não” e o significado semântico que lhes é próprio, não é para dizer que os sujeitos não se dão conta do que reproduzem. Não é isso. Até mesmo porque a fala de Daniela refutaria esta asserção. É na verdade, porém, para pontuar que esse “inconscientemente ou não” se refere às práticas propriamente ditas. Muitas vezes, por conta da cotidianidade, da rotina, da rapidez com que precisamos tomar decisões, mediar conflitos entre as crianças, dar devolutivas para os pais ou para a equipe gestora da escola, reproduzimos sem nos dar conta de que assim o fazemos. Expondo, agora, os excertos da fala de Daniela, temos o que segue.

Um *bom* professor, eu posso estar hoje, reproduzindo o que eu acho que deve ser um *bom* professor. Eu acredito que ela seja uma boa professora e talvez eu esteja, né, agindo dentro de sala de aula como ela, sem nem perceber, talvez, né?! (Risos). Reproduzindo ela por conta que eu creio que um *bom* professor seja como ela foi, então se quero ser uma boa professora, então eu tomo ela como exemplo.

Eu estou me espelhando em modelos que eu acho que sejam *bons*, não só da minha professora de história, mas outros, né, mais do nível em que eu estou acostumada, e eu tento me basear nelas, nos exemplos que eu vi e no que eu já citei como o que precisa para ser um *bom* professor.

Ela diz acreditar numa aprendizagem do ofício docente pelo exemplo, se assim podemos dizer. Essa reprodução do “ser *bom* professor” dá-se com base no que ela considera ser um *bom* professor, impregnando sua fala de subjetividade e relativismo, pois essas noções são bastante individuais, porquanto influenciadas pelas experiências e trajetórias de vida das pessoas.

Quando Daniela diz “*Eu estou me espelhando em modelos que eu acho que sejam bons*”, ela nos diz que se considera boa professora, ou ao menos “que tenta ser”. Tomar como espelho,

como referência, como modelo esses *bons* profissionais, possibilita aos professores em formação ou até mesmo que já atuam há tempos na Educação escolar, por exemplo, “balizar”, nortear, subsidiar suas práticas pedagógicas. O que se confirma em “então se quero ser uma boa professora, então eu tomo ela como exemplo.”

Pensamos que, mesmo apenas Daniela tendo falado tão claramente sobre esta crença, os demais entrevistados, de um modo ou de outro, sutilmente, também trazem à tona esse caráter reprodutor do trabalho que realizam, no sentido de se espelharem em *bons* professores. De modo mais abrangente, podemos assegurar que essa reprodução se dá pelo fato de que, os professores, *bons* ou não, tradicionais ou progressistas, afetuosos ou não, marcam seus alunos. Por isso estamos nos dedicando a este estudo! Por sabermos que essas marcas fornecem elementos para que as crenças sejam formadas e ganhem força, vividez (HUME, 2004; 2009). Isto se confirma em

[...] o professor autoritário, o professor licenciado, o professor competente, sério, o professor incompetente, o professor irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum desses passa pelos alunos se deixar sua marca. (FREIRE, 2016, p.64).

Prosseguindo, temos com Pimenta e Lima (2012), também, contribuições acerca desse viés da reprodução para o qual é dado enfoque. Essas autoras, no entanto, dão um passo adiante, ao esclarecerem que os alunos também observam as práticas dos professores, criticamente, “deletando” modos e atitudes que não querem em suas práticas docentes. Elas exprimem o seguinte:

[...] o modo de aprender a profissão, conforme a perspectiva da imitação, será a partir da observação, imitação, reprodução e, às vezes, reelaboração dos modelos existentes na prática consagrados como bons. Muitas vezes, nossos alunos aprendem conosco nos observando, imitando, mas também elaborando seu próprio modo de ser a partir da análise crítica do nosso modo de ser. Nesse processo escolhem, separam aquilo que consideram adequado, acrescentam novos modos, adaptando-se aos contextos nos quais se encontram. ” (P. 35).

Assim, falam-nos sobre a possibilidade de, ao observarem o outro, seus pares, o aluno, “aprendiz de professor”, pode adaptar sua prática, avançando com certas boas práticas e não cultivando outras. Nesse ponto, rememoramos Gauthier (2013) e a sua imagem não harmoniosa do professor realizador de boa prática. Pode ser que em um deles falte um braço e uma das pernas esteja em um local “inadequado”. Isto, para dizer que *bons* professores não reúnem todas as boas características, crenças e impressões. Cultivam, realizam, desenvolvem algumas boas

práticas, outras, certamente, podem lhes faltar. Por isso são inacabados, humanos (FREIRE, 2016a).

Isto posto, acrescemos ao que temos exposto que a crença dita por Daniela, nos convida a alertar, leitores e leitoras, professores e professoras, em exercício ou que ainda iniciarão esse ofício, para o fato de que o que fazemos, como agimos, como nos colocamos diante das situações dinâmicas e plurais vivenciadas em sala de aula, são momentos em que os alunos nos observam, como se, verdadeiramente, estivéssemos lhes dizendo “se um dia você for professor, professora, é assim que se é”. (ARROYO, 2013).

Adverte-nos também para o caráter relativo das crenças sobre *bom* professor. Logo, retomamos a noção de que o conceito de *bom* professor, as crenças sobre esse profissional são relativas porque o que é *bom* para um não é para outro. Nesta pesquisa, entretanto, ao findarmos a apresentação e compreensão das crenças, foi possível perceber que o quantitativo de elementos comuns às falas dos alunos entrevistados mostrou-se bastante expressivo, de modo que oito crenças que integram as falas, se repetem nos discursos, nas representações, permeiam as lembranças desses sujeitos.

Ante essa relatividade e perante tal subjetivismo, colocamo-nos aliadas a Soares e Bejarano (2008) quanto aos achados de sua pesquisa. Como já sabido, eles pontuam a necessidade de os cursos de formação de professores possibilitarem que as crenças trazidas pelos alunos possam ganhar espaço representativo durante essa formação. Elas são deveras importantes, pois tem vínculo direto com a identidade profissional que esses alunos constituem. Desse modo, pensam eles que tal formação possibilitaria aos professores trazerem as crenças para o nível da consciência, de modo que, se necessário, pudessem redimensioná-las; o que também é defendido por Gay (1995).

Partindo desse achado pelos autores imediatamente retrocitados, contextualizando este estudo, a crença de que o *bom* professor se espelha em *bons* professores precisa ser tratada minuciosamente, merece ser discutida compondo esse tempo de formação, pois pode ser que, na qualidade de alunos da Educação básica, esses futuros professores tenham sedimentado visões deturpadas sobre esse profissional, sendo bem provável que tenham tido acesso a uma educação que se deu em moldes não críticos, não transformadores, tampouco emancipatórios. Basta recordarmos do módulo 3 em que tratamos sobre a concepção de *bom* professor no ideário pedagógico brasileiro. Esta é, pois, uma das conexões, diálogos possíveis com a formação inicial de professores: um chamamento de atenção que se dá consonante com Soares e Bejarano (2008) e Gay (1995).

## 7. FEITO TAPECEIRO: A TESSITURA DOS FIOS LEVA À CONCLUSÕES SOBRE O *BOM* PROFESSOR

“Há um vilarejo ali  
 Onde areja um vento bom  
 Na varanda, quem descansa  
 Vê o horizonte deitar no chão. (...)  
 Peitos fartos, filhos fortes.  
 Sonho semeando o mundo real.  
 Toda gente cabe lá.”  
 Marisa Monte

A constituição desta pesquisa pautou-se tendo como objetivo central compreender as crenças dos alunos do curso de Pedagogia da FAGED/UFC sobre o *bom* professor. Para atingi-lo, a base metodológica esteve fincada no Materialismo Histórico-Dialético, com abordagem qualitativa. Para a compreensão dos dados, foram adotadas como métodos a Análise do Discurso (MAINGUENEAU, 2015; BAKHTIN, 2016; FLICK, 2009) e Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016). Ambos os métodos tiveram suas contribuições em dados momentos da organização e entendimento dos dados. Esta pesquisa adotou, ainda, os seguintes passos para a sua constituição: revisão bibliográfica, realização de entrevista semiestruturada com alunos do curso de Pedagogia da FAGED/UFC, análise e compreensão do material gerado com as entrevistas. Tais etapas metodológicas foram fundamentais para a obtenção dos resultados finais: as crenças sobre o *bom* professor. Além do mais, reforçaram o entendimento de que o ato da pesquisa, de debruçar-se sobre um objeto de estudo, é momento que requer, do investigador, profunda imersão crítica e reflexiva no universo que se propõe pesquisar, momento valioso e rico para a formação, constante, do pesquisador. Seguem, então, as conclusões possíveis, assentadas em uma pesquisa desenvolvida em determinado tempo, espaço, situada historicamente e que dialogou, na maioria das vezes, com autores e teorias críticas, reflexivas, que visam à transformação dos modelos hegemônicos, sendo, portanto, contra-hegemônicas (GADOTTI, 1992).

Como exposto no capítulo anterior, as crenças dos alunos entrevistados sobre o *bom* professor foram categorizadas assim: (o *bom* professor) I. Realiza a humana docência; II. Articula saberes; III. Alia teoria e prática; IV. É realizador de práxis; V. Tem vasta metodologia; VI. É agente político; VII. Se percebe aprendiz. VIII. Compreende a profissionalização docente;

IX. Tem afeto pelo trabalho que realiza; X. Se espelha em *bons* professores; XI. A teoria não se relaciona com a prática. (Caso particular: a crença de Daniela). Dentre elas, as que são numeradas até o VII são alimentadas pelas falas dos quatro sujeitos entrevistados. As demais, são crenças que ganham existência nos discursos de um ou dois sujeitos.

Após categorizá-las e ao realizar o exercício de compreendê-las e relacioná-las, sempre que possível, com a formação inicial de professores, foi possível testificar o quão importante, benéfico e agregador para a pesquisa foi ter, como passos iniciais, realizado estudos que partissem desde a historicidade da docência até as problemáticas que a permeiam nos tempos atuais. Forneceram fundamentos teóricos para a escrita, constituindo-se como alicerces para as compreensões feitas e explicitadas ao longo do capítulo 6. Com o intuito de tornar essas contribuições mais evidentes, pode-se afirmar que, com o módulo 2, onde são exibidas reflexões sobre o conceito de crença e como se constitui, como ganha forma, com base nos escritos de Hume (2004; 2009) e quais as contribuições dos estudos e investigações feitas que também se utilizam desse conceito e se relacionam com o campo educacional, ficou bastante claro que é pertinente, necessário, que os cursos de formação de professores possam “acolher” as crenças que os docentes em formação trazem acerca da escola, do professor, do aluno, e de vários processos que se deram ao longo de suas escolarizações, podendo, desse modo, discutir aspectos inerentes à formação humana, cidadã, bem como ao ofício, à prática docente. O referencial teórico disposto no capítulo em foco, foi de suma importância, assim, para expressar as concepções que nortearam a construção da concepção que se ramificou por todo este trabalho sobre crenças.

Já no terceiro capítulo, o qual dispõe sobre as concepções de *bom* professor no ideário pedagógico brasileiro, pôde ser explicitado, conforme atestam Farias *et al* (2014), que a noção, a percepção que se tem sobre o *bom* professor é “sempre relativa e historicamente situada”. Desse modo, se evidenciou como isso foi sendo modificado ao longo do tempo, tendo em vista que mudanças no panorama econômico e político repercutiam em mudanças no campo educacional, ficando, então, notório o fato de que os *bons* professores, para assim serem reconhecidos, eram aqueles que atendiam as demandas, as necessidades, adequando-se, portanto, ao modelo, à concepção que exercia hegemonia. Isso, em maior escala, nas concepções que integram o primeiro grupo, ou seja, liberais (LIBÂNEO, 1996) ou não críticas (SAVIANI, 1988). Isto porque, as noções de *bom* professor para as tendências pedagógicas pertencentes ao segundo grupo, qual seja, pedagogias críticas ou progressistas (LIBÂNEO, 1996), o *bom* professor não era aquele que se moldava aos modelos vigentes. Na verdade, era um profissional, um agente social que se posicionava contra os modos dominantes de se



conceber a Educação. Também se objetivou desmitificar a ideia, ainda recorrente, de que o fracasso escolar, a crise da escola, principalmente quando se detém o olhar sobre a escolarização pública, reside na insuficiência de *bons* professores, no despreparo destes. Observamos a crise da escola com origem no capitalismo (SOUSA JUNIOR, 2014). Foi, desse modo, diante desse contexto de discussões e reflexões, que podemos concluir que uma das maiores contribuições do capítulo em foco além de buscar trazer um pouco da historicidade das tendências pedagógicas que compõem a história da Educação brasileira, foi de possibilitar explicitar os pontos de transição, as mudanças que se deram ao longo do tempo e como isso reverbera na prática docente, contribuindo ou não para a transformação, emancipação e para a constituição da consciência política dos educandos.

O quarto segmento pôde ser compreendido como representando a “espinha dorsal” desta pesquisa. Ao tratar, diretamente, sobre a formação de professores, suas problemáticas e saberes, possibilitou que fosse dado um olhar mais especializado ao estudo das crenças dos sujeitos participantes desta investigação, o que está descrito no capítulo 6. Na busca de entender como se dá a formação de professores, qual o cenário em que são formados nossos professores e que saberes constituem essa formação, que saberes são trabalhados durante esse processo, o estudo que está disposto no capítulo sob comentário, forneceu bases para o discernimento de que as crenças, os apontamentos que fornecem, são, de todo modo, saberes. Tal capítulo também contribuiu de maneira significativa para a constituição dos elos entre as crenças e a formação inicial, de modo que se mostra passível de verificação que, por diversas vezes, os textos referentes às compreensões das crenças retomam discussões, autores e teorias, conforme descrito no capítulo 4. Partindo disso, as conclusões que seguem se fazem percebidas como uma teia de saberes, de compreensões que se articulam. Por isso este capítulo final foi denominado como um trabalho de tessitura de fios, labor de tapeceiro, que, por vezes, não sabe o fim de sua produção, mas estabelece bons começos.

Com o sexto módulo, no qual estão descritas as crenças sobre o *bom* professor e as relações com a formação inicial, ficou possível chegar a conclusões que aparecem dispostas a seguir. A primeira delas, tendo sido a que mais “martelou” durante o processo de análise dos dados, bem como, ao tê-lo findando, foi a de que é possível testificar que as crenças se tratam de saberes docentes. Mesmo tendo uma categoria que, diretamente, se refere aos saberes, “*Bons* professores articulam saberes”, todas as outras fazem referência a saberes, ao que são esses saberes, evidenciando ações do *bom* professor. Por isso, foi possível, por diversas vezes, retomar as tessituras feitas no segmento de número 4, acerca dos saberes docentes baseados em Tardif (2014), Gauthier (2013) e Pimenta (2012), sendo concebível, desde aí, testificar a

importância de trabalhar os saberes pedagógicos, não como um receituário, com o qual o professor pudesse fazer um *checklist*, mas ao contrário, compondo um arsenal de saberes constituídos, trabalhados, discutidos durante a formação inicial. Assim, reafirma-se que esse momento perpassa a concepção instrumentalizadora e prescritiva.

Daniela, por exemplo, recorrentemente, se refere aos saberes experienciais como fundamentais para a sua ação docente. Bruno, por sua vez, se reporta à gama de saberes científicos que lhe são apresentados por intermédio das disciplinas curriculares, das discussões que promovem. Então, as crenças permeiam esses campos. Estão tanto entre saberes experienciais, saberes que advêm da prática (ROLDÃO, 2005), e saberes científicos.

Em determinados momentos, também explicitam os sentimentos, emoções e olhares mais “profundos” que, segundo os sujeitos participantes da pesquisa, integram a prática desses profissionais, o que também se constitui como um saber; um saber lidar, um saber interagir com essas emoções, respeitando-as e proporcionando um lugar e ambiente seguro para que se mostrem, se desenvolvam. Este entendimento ficou evidente na crença sobre a Humana Docência, de modo bastante especial. Os alunos participantes da pesquisa, referiram-se aos *bons* professores que tiveram, como tendo sido pessoas afetuosas, acolhedoras, afetividade que marcou de modo intenso, chegando a permitir que um deles, Aurélio, se lembrasse do cheiro da professora. Daniela, ao seu modo, destacou, durante a entrevista, que pensa ser fundamental a afetividade quando se trabalha com crianças. São esses posicionamentos que não apenas descritos, se mostraram, também, relacionados a diversas teorias que explicitam a afetividade docente para com os alunos como sendo elemento indispensável para o melhor aprendizado discente.

Ficou possível depreender, ainda, que as crenças apontam para a afirmação da ideia de *bom* professor numa perspectiva progressista, sem desconsiderar, obviamente, a de que alguns aspectos que aparecem descritos ou citados nos remetem à concepção da Escola Nova, por exemplo. Quanto à perspectiva progressista, e fazendo menção, a título de exemplo, à crença de que o *bom* professor realiza a Humana Docência, foi possível percebermos que, para que os aspectos apontados pelos alunos entrevistados possam se dar, faz-se necessário uma atividade docente em que concepções democráticas, críticas, transformadoras e emancipatórias sejam os fundamentos dessa prática percebida como “boa”. Isto, por sua vez, se relaciona com o tempo histórico em que a pesquisa foi realizada, com as vivências dos alunos e suas lembranças, sem desconsiderar as próprias práticas docentes e o que estavam vivendo quando da realização das entrevistas (como salientado na crença de que o *bom* professor é agente político, o período em

que se deram as entrevistas foi quando estava ocorrendo a ocupação de várias universidades e escolas públicas, o que inclui a FAGED/UFC).

E, então, o leitor poderia questionar se, com essa afirmativa do parágrafo acima, esta pesquisa estaria defendendo a ideia de que os aspectos apontados como integradores da Humana Docência apenas compõem a prática pedagógica de professores progressistas. Não é isso que este estudo considera coerente inferir. Essa investigação, arrimada nos achados que evidenciou no capítulo anterior, não busca mostrar-se a favor do entendimento de que o tradicionalismo deve ser encarado como o “mal” que assola a Educação. Antes mesmo do capítulo 6, no módulo 3, quando são descritas as concepções de *bom* professor no ideário pedagógico brasileiro e ao discorrer sobre a crise da escola relacionada à crise do capitalismo, é possível, então, demonstrar que não é assim que é percebido o modo tradicional de se conceber a Educação. O que entendemos, na verdade, é que esse modo foi e é insuficiente para promover melhorias, transformações sólidas, efetivas.

Expressamos, também, que o exercício à demanda de categorizar as crenças, compreendê-las e relacioná-las com a formação inicial docente, possibilitou, na mesma medida, como dito nos parágrafos iniciais, retomar alguns pontos que foram trabalhados na primeira parte do capítulo 4, em que foram tratadas problemáticas do curso de formação de professores, com olhar mais direcionado para o curso de Pedagogia, problemáticas que, em alguns casos, têm fundamentos desde a institucionalização do curso, como é o caso da relação teoria e prática.

Outra constatação possível foi a de que as crenças apontadas, mesmo que indiretamente, ou melhor, mesmo que os alunos entrevistados não tenham noção de que assim o fizeram, tocaram em muitos pontos do perfil do egresso disposto nos PPCs do curso e que foram apresentados no capítulo 5 (Anexo C). Os alunos entrevistados, ao terem falado sobre o *bom* professor, de modo indireto, apontaram como pensam ser o *bom* professor que se forma em nossa universidade. A título de exemplo, pode-se delinear os aspectos políticos, a relação entre teoria e prática, a questão da práxis, o conhecimento acerca da diversidade de métodos educativos, ou, ainda, de saber trabalhar lidando e respeitando as diferenças. É como se, desse modo, pudéssemos dizer, com apoio nas colocações dos sujeitos participantes da pesquisa e do que remetem em relação ao PPC, que há harmonia entre as concepções dos formadores, da equipe gestora, e as concepções dos discentes. Obviamente, tal atestação está inserida em um estudo que faz uso de uma amostra, mas tendo por parâmetro essa amostra, nesse dado momento, com o viés dado à pesquisa, podemos isso, então, assim atestar.

Destacamos, também, que as crenças, com base em determinadas falas e posicionamentos, fizeram referência aos critérios estabelecidos para a escolha dos participantes

da pesquisa. Basta tomar como exemplo o fato de que os sujeitos entrevistados falam sobre a importância de aliar teoria e prática, como subsídio para o desenvolvimento do bom trabalho docente, ou quando Bruno e Aurélio defendem a ideia de que *bons* professores têm afeto pelo trabalho que realizam. Quanto ao outro critério, também explicitado no capítulo referente à metodologia, módulo 5, que versa sobre a necessidade de que os alunos entrevistados já exercessem a prática docente, foi o critério que mais pôde ser percebido como componente das falas desses sujeitos. Conscientemente ou não, Maria Clara, Daniela, Bruno e Aurélio, volta e meia, falavam de si, de suas práticas, atitudes, ações em sala de aula. Pontuaram alguns dilemas e felicidades proporcionados por intermédio da profissão docente.

Mais uma questão que foi possível verificar, na leitura das falas que compõem as crenças, e que pode vir a ser questionada pelo leitor, é a de que pode parecer contraditória a seguinte compreensão: o *bom* professor é aquele que não se sustenta em certezas, por isso é um aprendiz em constante “movimento”, que reflete sobre o que faz, não apenas com fim em si mesmo, mas que dialoga com teorias e realiza ações compartilhadas com seus pares, na busca de conferir caráter concreto às suas reflexões críticas e inquietadoras; mas em que sentido essa compreensão pode vir a ser entendida como algo contraditório? Pelo fato de que, esta pesquisa se utilizou, principalmente, do conceito de crenças de Hume (2004; 2009), para explicar sobre seus fundamentos, suas origens. Foi possível perceber que, segundo esse autor, as crenças vão ganhando esse *status* mais sólido desde a sequência de experiências exitosas relacionadas a um fato, por exemplo. O mesmo autor, no entanto, também trata de salientar que as crenças podem, ao longo do tempo, deixar de existir. Logo, são passíveis de constituição e desconstituição. Desse modo, ressaltamos que, quando optamos por tratar sobre crença, relacionando tal conceituação com o campo educacional e, precisamente, com a formação inicial de professores, foi, no sentido de enfatizar, sublinhar, acentuar o quanto podem exercer significativa contribuição e intervenção no trabalho docente, de modo que, a entrevista com os alunos acerca de suas crenças, foi uma maneira também de evidenciar que “certezas” guiam suas ações docentes, mesmo que, por vezes, eles não consigam ou não possam implementá-las, ou nem se deem conta disso.

Outras duas crenças que possibilitaram conclusões bastante pertinentes, tendo em vista a realidade em que o país se encontra, politicamente falando, foram as seguintes: o *bom* professor é realizador de práxis e o *bom* professor é agente político. Isto porque, tanto a práxis como a “politicidade” docente reverberam em transformações, em ações e posicionamentos, modos de perceber e compreender a Educação, que buscam a superação de modos hegemônicos em que as minorias, não em número, mas em “força”, são de todo modo esquecidas

(CHIZZOTTI, 2010). As falas dos alunos que deram sentido a essas crenças, permitiram que os diálogos com as teorias e com a formação inicial fossem feitos no sentido de não aliar suas compreensões à doutrinação. Ao contrário, foi possível fortalecer a ideia, juntamente com Mühl e Cenci (2016), Carvalho (2016), Frigotto (2000), Freire (2015), Linhares (1996), Oliveira e Mendes (2007), Saviani (1985) entre outros, de que o professor, mesmo sendo agente político e que compreendendo e se apropriando das realidades, busca transformações, não fazendo disso uma oportunidade de inculcação, de “empurrar goela abaixo” suas “verdades”. Ele compromete-se, muito mais, em tornar visíveis as diversas possibilidades, faces e historicidade dos fatos. Orienta, não impõe. Dialoga, esclarece, mas ciente de que não é nem será dono da verdade.

Ademais, ficou bastante clara outra asserção possível de ser feita com suporte no estudo e compreensão quanto às crenças. É, portanto, o entendimento de que as crenças não são determinantes e fadadas à imutabilidade, o que já pontuamos neste trabalho como sendo um achado de Soares e Bejarano (2008) e Gay (1995) nas pesquisas que realizaram. Elas podem ser revistas, questionadas. Podem ter seus fundamentos compreendidos. No caso do professor, suas crenças, na maioria dos casos, em relação à escola, à docência, ao “ser aluno”, são geradas no longo período em que são estudantes, em suas trajetórias escolares, fato este que propicia retomar Tardif (2014), Mizukami (1983) e Arroyo (2013) sobre os modelos e fazeres docentes que passam a integrar a prática docente dos futuros professores. Pela imersão bastante duradoura no universo escolar, começamos a aprender ali como é ser professor. Nesse caso, deve-se estar atento para as experiências exitosas ou não, para professores que conseguem marcar os alunos pelo bom exercício da docência ou não, mesmo que essas conceituações sejam dotadas de subjetividade e possam ser relativizadas.

Ainda defendendo a ideia de que precisam ser acolhidas durante a formação inicial, para que sejam discutidas e investigadas, as crenças expostas nessa pesquisa, por via das entrevistas realizadas e categorizadas, parecem, em certa medida, “dizer”, mesmo que em um caso particular, no caso, a amostra de sujeitos entrevistados, “é assim que se é professor, então precisamos desses saberes”. Isto viabiliza recordar, então, de Arroyo (2013) quando diz: “(...) se um dia você for professor, professora, é assim que se é”. Este se configura, então, como outro ponto que nos parece contraditório e que, com suporte nele, só se pode reafirmar a necessidade de que as crenças dos professores em formação sejam conhecidas, discutidas, argumentadas, ambicionando promover, sempre que possível, a reflexão sobre os caminhos que conferiram a elas força e vividez (HUME, 2004; 2009). São estas crenças que, constituídas ao longo do tempo, poderão balizar o trabalho desses futuros professores (SILVA, 2005). As imagens que

eles foram conhecendo ao longo do tempo e que foram se sedimentando em suas experiências e que compõem suas lembranças, é que irão compor as autoimagens (ARROYO, 2013).

Por isso é que demandamos destacar a importância de compreender que as crenças que possuímos em relação à escola, à educação, ao ofício docente, ao ensino, à aprendizagem, à avaliação escolar, influenciam as ações e os direcionamentos que damos, cotidianamente, à nossa prática pedagógica. Assim, de modo análogo ao um sino que a cada hora decorrida ecoa um som e pode ser ouvido com boa altivez, mais uma vez enfatizamos a ideia de que a necessidade de direcionar olhar investigativo para esse saber humano sedimentado ao longo do tempo será sempre essencial, imprescindível; ação e sensibilidade que precisam ser despertadas, se ainda não o são, nos docentes que estão responsáveis por formar os futuros professores. Agindo com tal sensibilidade, podem despertar, nos professores em formação que o observam e se espelham, muitas vezes, em suas práticas, a mesma sensibilidade.

Prosseguindo, dentre esses “achados” que ficam, perpassam o conhecimento acerca das crenças sobre o *bom* professor, é importante salientar, ainda, como bem recomenda Gauthier (2013), ao se dedicar a investigar a prática pedagógica de *bons* professores e os saberes que a compõem, que esses profissionais não são um todo em harmonia. Eles “deixam a desejar” em muitos pontos, o que afirma a incompletude do ser, o inacabamento (FREIRE, 2016a). Por exemplo, *bons* professores podem ser agentes políticos e ter vasta metodologia, mas podem não saber lidar bem com a afetividade. Podem ter afeto pelo trabalho que realizam, mas não ser realizadores de práxis, ou ter dificuldade para aliar teoria e prática. Isto remete, por sua vez, não à incapacidade do docente, ou sua má vontade, mas a saberes que não puderam ser aprendidos durante a formação; ou melhor, que não tiveram o início da aprendizagem durante o processo formativo dentro da Universidade.

Findar esta pesquisa também permitiu reforçar a fala de Farias *et al* (2014) sobre as mudanças que se tem em relação a uma concepção, aqui a respeito do *bom* professor, em cada período histórico. Por isso, tínhamos por certo que esta pesquisa, antes mesmo de sua realização, destacaria pontos que poderiam ser comuns, mas também traria questões não expressas por Cunha (1989) em relação ao *bom* professor, por exemplo, apontando, assim, novos conceitos, opiniões, certezas, crenças. Com isso, reforçamos a compreensão de que cada nova geração estabelece, cultiva, elabora conceitos, concepções e ideias diversas das gerações passadas. Isto porque suas concepções de mundo, de escola, de sociedade, de ser humano, foram sendo concebidas, ancoradas em experiências de vida bastante singulares, em contextos históricos diversos. Exemplificando: os alunos que entrevistamos, destacaram, por diversas

vezes, a afetividade como inerente à prática, ao comportamento do *bom* professor, característica não citada pelos alunos entrevistados por Cunha (1989).

Tendo, pois, exposto as conclusões que foram latentes quanto às crenças e à relação com a formação inicial, nas linhas que seguem, estão dispostas as tessituras finais desta pesquisa. As crenças percebidas nas falas dos alunos entrevistados permitem ricos momentos de reflexão e formação. Podem, ainda, ser estudadas, compreendidas e discutidas ao longo de toda a formação, percebendo que variações denotam ao longo dessa formação. Por exemplo: os alunos chegam com quais crenças? Saem com elas? Como e por que essas mudanças se dão? Se é que elas existem! No caso dos sujeitos participantes desta pesquisa, todos eles já cursaram mais de 50% das disciplinas, já integralizaram mais da metade dos créditos do curso. Nesse caso, trilham um caminho que, se pensa, ter influenciado nas crenças que foram objeto desta investigação. Suas falas apontam para aspectos que estão repletos de conceitos e teorias, levando à compreensão de que essas crenças ganharam “corpo” ao longo do percurso, tanto formativo, como prático, com as ações pedagógicas que já realizam.

Tais crenças, tendo sido relacionadas sempre à formação inicial, quer esses “elos” estivessem explícitos ou não, em um momento ou outro, assumiram o formato de denúncias sobre o curso de formação em Pedagogia da FAGED/UFC. As falas possuem implicações que lançam um “pacote” complicado nas mãos dos professores formadores. Este aparece “decifrado” em vários aspectos apontados no PPC do curso, como outrora citado, mas torna-se organismo vivo por intermédio das falas dos discentes do curso. Suas inquietações, preocupações e dilemas parecem estar diante de um megafone que solicita práticas e ações pedagógicas em que eles possam estar sendo formados com maior proximidade com um outro organismo vivo, a escola. De suas falas, ou de suas denúncias, podem ser extraídos, além das crenças, a responsabilidade, o compromisso, o envolvimento, o exemplo, o compromisso ético e político, entre outros aspectos necessários à formação de *bons* professores. (FREIRE, 2016).

Desse modo, a prática pedagógica de *bons* professores tem bases na formação inicial, com aprendizagens e confrontos, em que dialoga com elementos que transitam por campos teóricos e práticos, formação esta, que deve estar interessada em se apropriar do que os alunos trazem de certezas, crenças, ideias dotadas de força e vividez (HUME, 2004; 2009), não apenas sobre a escola, mas, de igual modo, sobre os agentes sociais que compõem essa realidade, inclusive quanto ao papel que desenvolvem na qualidade de professores. Certamente, não se pode desconsiderar o fato de que outro ponto, também evidente, é o de que esse profissional, para assim ser percebido, posteriormente à formação inicial, está imerso em uma formação contínua, como eterno aprendiz. Assim, o *bom* professor tem seu início, evidentemente, na

formação propedêutica e continua a dar-se no preparo continuado, no exercício da profissão, na apropriação dos saberes que se dão, também, na prática e na reflexão crítica que se faz sobre o trabalho por ele realizado, entre outros fatores.

Por fim, não poderíamos deixar de mencionar que se mostrou como um grande desafio fazer articulações e promover diálogos entre as crenças dos alunos entrevistados e a formação inicial de professores. Isto em razão de que muitos renomeados autores, teóricos, dedicam-se a discorrer sobre essa temática, conduzindo a se reconhecer que esta pesquisa não traz algo de “novo”, inédito, quanto à formação inicial de professores. Na verdade, reafirma teorias e pesquisas e, nesse sentido, é como se ratificasse que o “caminho” para melhorias na Formação de Professores está por entre os pilares de criticidade, reflexão, práxis, amplitude de saberes e fazeres da docência, transformação, emancipação e revisão do que esses professores em formação trazem desde os seus tempos de alunos. Por isso, Silva (2005) defende o argumento de que a formação inicial constitui o momento mais propício para que os alunos possam ter suas atitudes, preconceitos, opiniões, crenças e saberes postos à prova, proporcionando momentos de reflexão e criticidade quanto a esses aspectos. Consoante a reflexão da autora,

É na formação básica que esses saberes deveriam ser colocados em xeque, pois é lá que eles vão estudar as teorias pedagógicas que lhes darão as bases do seu trabalho. O papel dos cursos de formação implica uma base teórica conceitual suficiente para que o professor questione o que já aprendeu e para que possa construir o seu próprio referencial teórico para trabalhar e superar o senso comum. (P. 40).

Assim, as crenças, as certezas e os saberes que trazem não seriam os mais importantes conhecimentos que balizam a prática que realizam. Seriam, na verdade, aliados ou não, facilitadores ou não, componentes ou não dessas práticas, saberes e fazeres que passam a se dar, de modo mais sólido, desde o início da formação. Nesse caso, o “ou não” da oração anterior é pelo fato de que as crenças, a depender de como se constituíram, desde que experiências se firmaram ao longo do tempo, podem estar fundadas em situações, como expressa Mizukami (1983), que não garantem o “julgamento sábio”, ou que não fazem menção a situações e vivências nas quais o respeito, a cooperação, a formação humana, entre outros aspectos, tenham sido fomentados. Para que isso possa se dar, porém, precisam ter sua significância reconhecida, suas contribuições percebidas e compreendidas; compreendidas não apenas para “cumprir tabela” ou pelo viés que a vincula como algo que deve ser reproduzido pelo fato de dar segurança ao professor, que confere “estabilidade” à sua prática pedagógica, mas sim por se agregar ao processo de levar os professores em formação, durante os anos em que estão imersos



neste universo acadêmico, migrarem do senso comum à consciência filosófica (SAVIANI, 1985), levando-os, muito mais, ao entendimento dos “porquês” em vez dos “comos”; estarem cientes do por que fazem, para que fazem é mais formativo do que possuírem a prescrição do como se faz.

Findando, pois, esta investigação, fica a certeza de que os estudos quanto às crenças que os discentes possuem acerca do *bom* professor, por estarem ramificados em uma diversa gama de temáticas, abrem um conjunto de possibilidades para novas pesquisas e achados. Logo, o que foi aqui expresso é uma amostra entre tantas outras possibilidades que podem advir de distintos olhares investigativos. Isto, por sua vez, aguça ainda mais a intenção de continuar a busca por contribuir com as compreensões acerca desta complexa formação profissional que perpassa as fronteiras do ambiente acadêmico, interagindo com diversos fatores e aspectos. Em tempos de profundas e dinâmicas mudanças, constituir-se professor(a), exercer a docência de modo que possa vir a ser percebida como uma prática de qualidade, é um enorme desafio; desafio para os ainda discentes e os já docentes, contudo, realizável; talvez, não em todos os seus aspectos, ou melhor, quiçá, não sendo agente possuidor de todas as crenças aqui reveladas, mas, certamente, desejoso de participar e fomentar formações humanas que levem às transformações sociais, em busca da superação das injustiças e desigualdades ainda muito latentes, constituindo, coletivamente, vilarejos aqui e acolá, onde soprem bons ventos e onde haja “filhos fortes”, corações e mentes amantes de sonhos em que todos sejam agentes ativos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Ministério da Educação. Resolução CNE/CP 1/2006. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11.

ANDRADE, LBP. **Educação infantil**: discurso, legislação e práticas institucionais [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 193 p. ISBN 978-85-7983-085-3. Available from Scielo Books <<http://books.scielo.org>>.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. 3. ed. Lisboa: Editorial Presença, 1980.

ALMEIDA, Jane de Soares. Mulheres na Educação: missão, vocação ou destino? A feminização do magistério ao longo do século XX. In: **O legado educacional do século XX no Brasil**. SAVIANI, Dermeval *et alii*. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

ALVES, Andréa Lopes de Castro. **As representações de bom professor presentes em educadores infantis**. Fortaleza, 2001. 181fl. Dissertação (Mestrado) em Educação - Universidade Federal do Ceará, 2001.

ALVES, Patrícia I. B. **Satisfação, insatisfação no trabalho dos professores do 1º Ciclo do ensino básico**. Estudo do Conselho e Caldas da Rainha. Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica. Universidade Aberta. Lisboa, Portugal, 2010.

ALVES, Nilda (org). **Formação de professores: pensar e fazer**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_; MOREIRA, Antônio Flavio. **Formação de professores: pensar e fazer**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

\_\_\_\_\_; GARCIA, Regina Leite. A construção do conhecimento e o currículo dos cursos de formação de professores na vivência de um processo. In: **Formação de professores: pensar e fazer**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ALVES, Rubem. O preparo do educador. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O Educador: vida e morte. 9. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982, p. 15-28.

\_\_\_\_\_. **Educação dos sentidos e mais...** 9 ed. Campinas, SP : Versus editora, 2012.

ANTUNES, Celso. **A Linguagem do Afeto**. Como ensinar virtudes e transmitir valores. Campinas, SP: Papyrus, 2006.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia: geral e Brasil**. 3 ed. São Paulo : Moderna, 2006.

ARCE, Alessandra. Documentação oficial e o mito da educadora nata na Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 167-184, julho, 2001.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

\_\_\_\_\_. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. 8 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

AURÉLIO. **Dicionário básico da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1995.

ÁVILA, M. J. F. As professoras de crianças pequeninhas e o cuidar e educar. **Anais da 25ª Reunião Anual da ANPED: Caxambu**, 2002.

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**. São Paulo, Editora da USP, 2010.

AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2012. P. 39-69.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BASSO, Itacy Salgado. **As condições subjetivas e objetivas do trabalho docente: um estudo a partir do ensino de história**. 1994. Dissertação (mestrado).

\_\_\_\_\_. Significado e sentido do trabalho docente. *Cad. CEDES* [online]. 1998, vol.19, n.44, pp.19-32. ISSN 0101-3262.

BAUDELOT, C. & ESTABLET, R. **L'ecole capitaliste en France**. Paris, François Maspero, 1971.

BAUMAN, Zygmunt. **Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos**. Zahar. Rio de Janeiro, 2004.

BEJARANO, Nelson Rui Ribas; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. Tornando-se professor de ciências: crenças e conflitos. In: **Ciência & Educação**. v. 9, n. 1, p. 01-15, 2003.

BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S. K. Características da Investigação Qualitativa em Educação. In: \_\_\_\_\_. **Investigação Qualitativa em Educação**. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto Editora, 1997. P. 47-51.

BOURDIEU, P. & PASSERON, J-C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro, Livraria Francisco Alves editora, 1975.

\_\_\_\_\_. **A produção da crença: contribuição para uma economia dos bens simbólicos**. 3. ed. 3. Reimpr. – Porto Alegre, RS: Zouk, 2015.

BOUFLEUER, José Pedro; FREITAS, Alexandre Simão de. A lições do professor Antônio Joaquim Severino acerca do pedagógico, do ético e do político em suas vinculações com a educação. In: DALBOSCO, Claudio A.; PAGNI, Pedro A.; GALLO, Silvio. (Orgs.) **Filosofia da Educação como práxis humana**. São Paulo: Cortez, 2016.

BRAZ, Anadja Marilda Gomes. O pensamento do professor: pressupostos e dimensões de estudo. **Contrapontos**, volume 7, nº 2, p. 365-380, Itajaí, mai./ago, 2007.

BRITO, Antônia Edna. Formar Professores: discutindo o trabalho e os saberes docentes. In: MENDES SOBRINHO, José Augusto de Carvalho; CARVALHO, Marlene Araújo de. (Orgs.) **Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos**. Belo Horizonte: Autentica, 2006.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento**. Campinas: Papyrus, 2012.

BÜHLER, Caren. **Bons professores que fazem a diferença na vida do aluno: saberes e práticas que caracterizam sua liderança**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). 2010.

CALDEIRA, Anna Maria Salgueiro; ZAIDAN, Samira. Práxis Pedagógica: um desafio cotidiano. **Paidéia**. Univ, Fumec. Belo Horizonte. Ano 10. N. 14, p. 15-32, jan. /jun., 2013.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. Tradução: Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

CAMPOS, Casemiro de Medeiros. **Saberes docentes e autonomia dos professores**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro? Das promessas às incertezas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CANDAU, Vera Maria (org.). **A didática em questão**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1983.

\_\_\_\_\_. Currículo, didática e formação de professores: uma teia de ideias-força e perspectivas de futuro. In: **Currículo, didática e formação de professores**. OLIVEIRA, Maria Rita N. S.; PACHECO, José Augusto (Orgs.). Campinas, SP: Papyrus, 2013.

CÂNDIDO, C. M.; ASSIS, M. R.; FERREIRA, N. T.; SOUZA, M. A. A representação social do “bom professor” no Ensino Superior. *Rev. Psicologia & Sociedade*, 26(2), p. 356-365, 2014.

CAREGNATO, Rita Catalina Aquino; MUTTI, Regina. A pesquisa qualitativa: análise de discurso *versus* análise de conteúdo. **Texto Contexto Enfermagem**, Florianópolis, out-dez, 15(4), pp. 679-684, 2006.

CARLOTTO, M. S.; CÂMARA, S. G. Propriedades psicométricas do Questionário de Satisfação no Trabalho (S20/23). **Psico** - USF, v.13, n.2, p. 203-210, 2008.

CARVALHO, Marlene Araujo de. A prática docente: subsídios para uma análise crítica. In: MENDES SOBRINHO, José Augusto de Carvalho; CARVALHO, Marlene Araújo de. (Orgs.) **Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos**. Belo Horizonte: Autentica, 2006.

CARVALHO, Alonso Bezerra de. O papel do professor na modernidade: reflexões a partir de Max Weber. In: DALBOSCO, Claudio A.; PAGNI, Pedro A.; GALLO, Silvio. (Orgs.) **Filosofia da Educação como práxis humana**. São Paulo: Cortez, 2016.

CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura. **A interação professor-aluno e os saberes da experiência**: implicações e perspectivas para a formação contínua docente. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2013.

CAVALCANTE, Maria Mikaele da Silva; FARIAS, Isabel Maria Sabino. A formação e a identificação com a profissão de egressos de programas de inserção na docência. **Rev. Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 6, n.1, p. 97-122, jan. /jun. 2016.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2014.

CHIZZOTTI, Antônio. O cotidiano e as pesquisas em educação. In: **Novos enfoques da pesquisa educacional**. FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. (org.) 7 ed. São Paulo : Cortez, 2010.

COIMBRA, Cecília Maria B. **As funções da instituição escolar**: análise e reflexões. 1989. Disponível em << [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98931989000300006&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98931989000300006&script=sci_arttext) >> Acesso em 9 fevereiro, 2016.

CORTELLA, Mario Sérgio. **Educação, escola e docência**: novos tempos, novas atitudes. São Paulo: Cortez, 2014.

CORREIA, Wilson; CARVALHO, Iolanda. Práxis educativa: tempo, pensamento e reflexão. **Revista Portuguesa de Educação**, 25(2), pp. 63-87, 2012.

CORTESÃO, Luiza. **Ser professor: um ofício em risco de extinção?** : reflexões sobre práticas educativas face à diversidade, no limiar do século XXI. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

COSTA, Josilene Silva da; OLIVEIRA, Rosa Maria Moraes Anunciato de. A iniciação na docência: analisando experiências de alunos professores das licenciaturas. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, 10(2): 23-46, 2007.

COSTA e SILVA, A. M. **Formação, percursos e Identidades**. Coimbra: Quarteto Editora, 2003.

COUTINHO, A. M. S. Educação Infantil: Espaço de educação e cuidado. **Anais da 25ª Reunião Anual da ANPED**: Caxambu, 2002.

CUNHA, Antônio Eugênio. **Afeto e Aprendizagem, relação de amorosidade e Saber na prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Wak 2008

CUNHA, B. B. B. e CARVALHO, L. F. de. Cuidar de crianças em creches: os conflitos e os desafios de uma profissão em construção. **Anais da 25ª Reunião Anual da ANPED**: Caxambu, 2002.

CUNHA, Luiz Antonio; GOES, Moacyr de. **O golpe na educação**. 7. ed. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1991.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. Campinas, SP: Papyrus, 1989.

DAMIS, Olga T. Didática: suas relações, seus pressupostos. In: VEIGA, Ilma (org.) **Repensando a didática**. Campinas: Papyrus, 1992.

DESMOND, Adrian; MOORE, James. **A causa sagrada de Darwin** – raça, escravidão e a busca pelas origens da humanidade. Rio de Janeiro, Record, 2009. (pp. 13-21; 111-165).

DEMO, P. **Pobreza Política**. Campinas: Autores Associados, 1996.

DENSMORE, Kathleen. Professionalism, proletarianization and teacher work. In: POPKEWITZ, Thomas (ed.) **Critical studies in teacher education: its folklore, theory and practice**. London: Falmer Press, 1987.

DEVELAY, Michel. << Origens, malentendus, et spécificités de la didactique >>, **Revue Française de Pédagogie**, nº 120, juillet-sept. 1997, p. 59-66.

DUARTE, Newton. A pedagogia histórico-crítica no âmbito da história da educação brasileira. In: PINHEIRO, Antônio Carlos Ferreira; CURY, Cláudia Engler; ANANIAS, Mauricéia (Org.). **História da educação brasileira: experiências e peculiaridades**. João Pessoa: UFPB, 2014. p. 29-50.

DUARTE, Maria Richter. **Por que Pedagogia?** Motivos de escolha. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Porto Alegre. 2013.

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

EIDT, N.M. Uma análise crítica dos ideários pedagógicos contemporâneos à luz da teoria de A. N. Leontiev. **Educação em Revista**, v. 26, n. 02, p. 157-188, 2010.

FARIAS, I. M. S.; SALES, J. O. C. B.; BRAGA, M. M. S. C. e FRANÇA, M. S. L. M. **Didática e docência: aprendendo a profissão**. 4 ed. Brasília: Liber Livro, 2014.

FARIAS, Kátia Cristina Fernandes. **As concepções das crianças sobre as características de uma boa professora de Educação Infantil**. Fortaleza, 2012. 156 f. Dissertação (Mestrado Educação Brasileira) - Faculdade de Educação – Universidade Federal do Ceará (UFC).

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Didática e interdisciplinaridade**. 11.ed. Campinas: Papirus, 2006.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. A pesquisa como instrumentalização da prática pedagógica. In: **Novos enfoques da pesquisa educacional**. 7º ed. São Paulo : Cortez, 2010.

FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

\_\_\_\_\_. **Educar em tempos incertos**. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre : Artmed, 2004.

\_\_\_\_\_. A ambiguidade da docência: entre o profissional e a proletarização. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 41-61, 1991.

FERNANDES, Maria Estrêla Araujo. **O curso de pedagogia da UFC: uma resenha histórica (1963-1990)**. Fortaleza: Edições UFC, 2014.

FERRARO, Alceu Ravanello. Liberalismos e educação. Ou por que o Brasil não podia ir além de Mandeville? **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 4, p. 308-325, 2009.

FERREIRA JR., Amarílio; BITTAR, Marisa. A ditadura militar e a proletarização dos professores. *Educ. Soc.* [online]. 2006, vol.27, n.97, pp.1159-1179. ISSN 0101-7330.

FINI, Maria Inês. Sobre a pesquisa qualitativa em educação, que tem a fenomenologia como suporte. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; ESPOSITO, Vitoria Helena Cunha. **Pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico**. 2.ed. Piracicaba: Ed. UNIMEP, 1997.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, Bookman, 2009.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Didática e pedagogia: da teoria de ensino à teoria da formação. **XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Rio Grande do Sul. 2008:350-371. 2008.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia como ciência da educação**. 2 ed. São Paulo : Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. Práticas pedagógicas do ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 41, n. 3, jul./set., p. 601-614, 2015.

FRANCK, R. Recherche-action, ou connaissance pour l'action. In: **Revue Internationale d'Action Communautaire**, 5: 45, 1981.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. São Paulo: Cortez, 1983.

\_\_\_\_\_. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

\_\_\_\_\_. **Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar.** 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2016a.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e sociedade.** 6. ed. rev. São Paulo, SP: J. Hetzel, 1986.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Certificação docente e formação do educador: regulação desprofissionalização. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1095-1124, dez. 2003.

\_\_\_\_\_. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 136-167.

FREITAS, Luiz Carlos de. Neotecnicismo e formação do educador. In: **Formação de professores: pensar e fazer.** 11. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.) **Educação e Crise do trabalho: perspectivas de final de século.** Petrópolis: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: **Metodologia da pesquisa educacional.** FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. 6 ed. São Paulo : Cortez, 2000.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1981.

GADOTTI, Moacir. **Escola vivida, escola projetada.** Campinas, SP: Papyrus, 1992.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da práxis.** São Paulo: Cortez : Instituto Paulo Freire, 1995.

GAMBOA, Silvio Ancízar Sanchez. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: **Metodologia da pesquisa educacional.** FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. (org.) 6 ed. São Paulo : Cortez, 2000.

GASPARIN, Joao Luiz. **Comênio ou da arte universal de ensinar tudo a todos totalmente.** São Paulo: [s.n.], 1992. 295f Dissertação (mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

GATTI, Bernadete A. (Org). Valorização da docência e avaliação do trabalho docente: o papel da avaliação participativa em um contexto institucional. In: **O trabalho docente: avaliação, valorização, controvérsias.** Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013.



GATTI, Bernadete A. **Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos**. 2008. Relatório final (Pedagogia) Fundação Carlos Chagas, São Paulo, 2008.

\_\_\_\_\_. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 98, p. 85-90, ago. 1996.

GAUTHIER, Clermont; [et al]. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas sobre o saber docente**. Tradução: Francisco Pereira. 3. Ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.

GAY, Geneva. Atuando nas crenças na formação de professores para a diversidade cultural. In: **Educação em Foco – Ano 1, n. 0** (nov. 1995). Belo Horizonte: Faculdade de Educação/Campus BH/UEMG, p. 93-121, 1995.

GENTILI, Pablo. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.), **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século** (pp. 76-99). Petrópolis, RJ: Vozes.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da Educação Brasileira**. 4. Ed. São Paulo : Cortez, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 1994.

GIL, R. Análise do Discurso. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Tradução: Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997.

\_\_\_\_\_; PENNA, Anthony. Educação Social em Sala de Aula: A Dinâmica do Currículo Oculto. In: **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem** Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997.

\_\_\_\_\_; MCLAREN, Peter. A educação de professores e a política da reforma democrática. In: **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem** Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. v. 5. O risorgimento. Notas sobre a história da Itália. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. 461p.

GRAUE, M. Elizabeth; WALSH, Daniel J. **A investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

GUIMARÃES, Livia. Ceticismo e crença religiosa no Tratado da natureza humana. **kriterion**, Belo Horizonte, nº 124, Dez./2011, p. 509-528.

GUIMARÃES, V.S. Formação de professores: saberes, identidade e profissão. Campinas, SP: Papyrus, 2004, p. 25-60.

GUSDORF, George. **Professores para quê?:** para uma pedagogia da pedagogia. São Paulo: Liv. Martins Fontes, 1987.

HERVIEU-LÉGER, Danièle. **O peregrino e o convertido:** a religião em movimento. Petrópolis: Vozes, 2008.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover:** as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2001.

HUME, David. **Tratado da Natureza humana:** uma tentativa de introduzir o método experimental de raciocínio nos assuntos morais. Trad. Débora Danowski. 2 ed. Rev. e ampliada. São Paulo: Editora UNESP. 2009.

\_\_\_\_\_. **Investigações sobre o entendimento humano e sobre os princípios da moral.** Trad. José Oscar de Almeida Marques. São Paulo: Editora Unesp, 2004.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado:** novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

\_\_\_\_\_. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KARNAL, Leandro. **Conversas com um jovem professor.** 1 ed. 5ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016.

KASSICK, Clovis Nicanor. Revista **HISTEDBR** On-line, Campinas, n.32, p.136-149, dez. 2008.

KONDER, L. **O futuro da filosofia da práxis.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

KRAMER, S. (Org.). **Com a pré-escola nas mãos** – Uma alternativa curricular para a educação infantil. 6 edição. São Paulo: Ática, 1993.

KUENZER, Acácia Zeneida. (1998). A formação de educadores no contexto das mudanças no mundo do trabalho: Novos desafios para as faculdades de educação. **Educação & Sociedade**, 19(63), 105-125.

LAROCCA, Priscila; GIRARDI, Paula Giulce. Trabalho, satisfação e motivação docente: um estudo exploratório com professores da educação básica. **X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação** – SIRSSE. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba. pp. 1932-1948.

LESTINGE, Sandra Regina. **Olhares de educadores ambientais para estudo do meio e pertencimento.** 2004. Dissertação (Doutorado em Recursos Florestais). Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz”, Universidade de São Paulo, Piracicaba.

LIBÂNEO, Jose Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.

\_\_\_\_\_. **Democratização da escola pública:** a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 14.ed. São Paulo: Loyola, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia e pedagogos, para quê?.** 2.ed. São Paulo: Cortez, 1999.

\_\_\_\_\_. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de pedagogia. In: **Pedagogia e pedagogos:** caminhos e perspectivas. PIMENTA, Selma Garrido (org.). 3 ed. São Paulo : Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. Didática como campo investigativo e disciplinar e seu lugar na formação de professores no Brasil. In: **Currículo, didática e formação de professores.** OLIVEIRA, Maria Rita N. S.; PACHECO, José Augusto (Orgs.). Campinas, SP: Papyrus, 2013.

\_\_\_\_\_. Que destino os educadores darão à Pedagogia? In: **Pedagogia:** ciência da educação? PIMENTA, Selma Garrido (org.). 6 ed. São Paulo : Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. **Adeus professor, adeus professora?:** novas exigências educacionais e profissão docente . 7.ed. São Paulo, SP: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: Visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, Dezembro/1999.

LINHARES, C. F. S. Trabalhadores sem trabalho e seus professores: um desafio para formação docente. In: Alves, Nilda (org.). **Formação de Professores:** pensar e fazer. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

LORTIE, D.C. **Schoolteacher.** Chicago: University of Chicago Press. 1975.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: RJ, Vozes, 1997.

LÜCK, Heloísa. **Gestão do processo de aprendizagem pelo professor.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, E. D. A. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. São Paulo : EPU, 1986.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar:** estudos e proposições. 17 ed. São Paulo : Cortez, 2005.

MACHADO, Maria Eveline Sousa. **Concepções sobre o perfil do bom professor da pré-escola.** 2012 67 f. TCC (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Curso de Graduação em Pedagogia, Fortaleza-CE, 2012. Disponível em: <<http://www.repositoriobib.ufc.br/00000E/00000E6F.pdf>>. Acesso em: 7 maio, 2016.

MACHADO, Ozeneide Venâncio de Mello Machado. Pesquisa Qualitativa: Modalidade Fenômeno Situado. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; ESPOSITO, Vitoria Helena Cunha. **Pesquisa qualitativa em educação:** um enfoque fenomenológico. 2.ed. Piracicaba: Ed. UNIMEP, 1997.

- MAINGUENEAU, Dominique. **Discurso e Análise do discurso**. Trad. Sírio Possenti. 2015.
- MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação**: da Antiguidade aos nossos dias. Trad. Gaetano Lo Monaco. 13 ed. São Paulo : Cortez, 2010.
- MANDÚ, Thamyris Mariana Camarote; AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho de. A escolha profissional do curso de Pedagogia e as representações sociais dos estudantes. **Revista de Administração Educacional**. Recife, v. 1, n. 2, jul/dez, p. 102-114, 2014.
- MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Orgs). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 191 p.
- MARTINEZ, M. C.; PARAGUAY, A. I. B. B.; LATORRE, M. R. D. O. Relação entre satisfação com aspectos psicossociais e saúde dos trabalhadores. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 38, n. 1, p.34-79, 2004.
- MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Edições Nova Cultural 1987.
- \_\_\_\_\_. **A ideologia alemã**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2007.
- MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Estatuto de cientificidade da pedagogia. In: **Pedagogia**: ciência da Educação? PIMENTA, Selma Garrido (org.). 6 ed. São Paulo : Cortez, 2011.
- \_\_\_\_\_. Educação da classe trabalhadora: Marx contra os trabalhadores marxistas. *Interface – Comunicação, Saúde, Educação*. v. 5, n. 9, p. 51-65, 2001.
- MEDEIROS, Marinalva Veras; CABRAL, Carmem Lucia de Oliveira. Formação Docente: da teoria à prática, em uma abordagem sócio histórica. **Revista E – Curriculum**. v. 1, n. 2, junho de 2006.
- MELO, Fabíola Cristina. A afetividade na sala de aula e a atuação dos professores no Ensino Médio – reflexões pontuais. **Rev. Evidência**, Araxá, v. 8. n. 8, p. 143-156, 2012.
- MENDES SOBRINHO, José Augusto de Carvalho; CARVALHO, Marlene Araújo de. **Formação de professores e práticas docentes**: olhares contemporâneos. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- MILLS, W. *A nova classe média*. Trad. de Vera Borda. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1979. 380p.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da Pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**: teoria, método e Criatividade. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.
- \_\_\_\_\_. O trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**: teoria, método e Criatividade. Petrópolis: Vozes, 2008.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 29 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino:** o que fundamenta a ação docente? Um estudo sobre abordagens do processo de ensino e aprendizagem. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, PUC-Rio. 1983.

\_\_\_\_\_; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola.** São Carlos, SP: EDUFSCAR, 2002.

MONTEIRO, Mariana Kubilius; ALTMANN, Helena. **Homens na educação infantil:** olhares de suspeita e tentativas de segregação. *Cadernos de Pesquisa*, vol.44, nº.153. São Paulo Jul./Set. 2014

MORETTI, Vanessa Dias; MOURA, Manoel Oriosvaldo de. A formação docente na perspectiva Histórico-Cultural em busca da superação da competência individual. *Revista Psicologia Política*. Vol. 10. Nº 20. PP. 345-361. Jul.-Dez. 2010.

MORICONI, Gabriela Miranda. Avaliação para ingresso e acompanhamento de iniciantes na carreira docente. In: GATTI, Bernadete A. (Org.) **O trabalho docente:** avaliação, valorização, controvérsias. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013.

MORICONI, Lucimara Valdambri. **Pertencimento e Identidade.** Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP. 2014.

MÜHL, Eldon Henrique; CENCI, Angelo Vitório. Filosofia, educação e práxis no pensamento de Antônio Joaquim Severino. In: DALBOSCO, Claudio A.; PAGNI, Pedro A.; GALLO, Silvio. (Orgs.) **Filosofia da Educação como práxis humana.** São Paulo: Cortez, 2016.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. O professor como intelectual estratégico na disseminação da nova pedagogia da hegemonia. **36ª Reunião Nacional da ANPEd** – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO.

NOVAES, Glaucia Torres Franco. Padrões de desempenho na avaliação docente e profissionalidade docente. In: GATTI, Bernadete A. (Org.) **O trabalho docente:** avaliação, valorização, controvérsias. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013.

NÓVOA, Antônio. As ciências da Educação e os processos de mudança. In: **Pedagogia: ciência da educação?** PIMENTA, Selma Garrido (org.). 6 ed. São Paulo : Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. **Profissão Professor.** 2.ed. Lisboa: Porto Editora, 1995.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. **Didática:** ruptura, compromisso e pesquisa. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1993.

OLIVEIRA, Terezinha; MENDES, Claudinei, M. M. A prática docente como ação política: um olhar histórico. *Educere et educare. Revista de Educação*. vol. 2, nº 4, jul./dez., p. 327-340, 2007.

PAJARES, M. F. Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy constructo. *Review of Educational Research*, v.62, n.3, p. 307-332, 1992.

PAULO NETTO, José. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo : Expressão Popular, 2011.

PEIRCE, Charles S. **A fixação da crença**. São Paulo: Ideias & Letras, 2008.

PEREIRA, Iraci do Nascimento. Pedagogia: um encontro. In: **A vida e o ofício dos professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração**. BUENO, Belmira Oliveira; CATANI, Denice Barbara; SOUSA, Cynthia Pereira. (Orgs). São Paulo: Escrituras Editora, 1998.

PERRENOUD, Philippe; PAQUAY, Léopold; CHARLIER, Évelyne; ALTET, Marguerite. **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?** 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PICOLIN SANGOI, Thais. (In)satisfação no trabalho docente em uma escola estadual: um estudo de caso. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Ciências da Saúde, Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, RS. 114 p. 2015.

PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson. **História da Educação: de Confúcio a Paulo Freire**. São Paulo : Contexto, 2014.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 11 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

\_\_\_\_\_. (org.) **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. 3 ed. São Paulo : Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. **Relatório do GT Didática**. ANPEd. Caxambu. 2000.

\_\_\_\_\_. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2012. P. 15-32.

\_\_\_\_\_. Epistemologia da prática ressignificando a didática. **XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Rio Grande do Sul. 2008:602-625.

\_\_\_\_\_. LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIRSIG, J. **Actas del IX Congreso Nacional de Pedagogía: La calidad de los centros educativos**. Caja de Ahorros Provincial de Alicante, Alicante, 1974).

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. A didática e a formação de professores: analogias e especificidades. **XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Rio Grande do Sul. 2008:732-746.

\_\_\_\_\_; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. **O coordenador pedagógico (CP)<sup>1</sup> e a formação de professores: intenções, tensões e contradições**. Fundação Carlos Chagas, 2011.

PORTO, Maria Stela Grossi. Crenças, valores e representações sociais da violência. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 250-273.

RIBEIRO, Marinalva Lopes. A afetividade na relação educativa. **Estudos de Psicologia**. Campinas 27(3), jul./set. pp. 403-412. 2010.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

\_\_\_\_\_. Profissionalidade docente em análise – especificidades dos ensinos superior e não superior. **Revista Nuances**. Universidade do Estado de São Paulo, ano XI. n. 13, p. 108-126, jan./dez. 2005.

ROSSINI, Maria Augusta Sanches. **Pedagogia Afetiva**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da educação**. 3. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2004.

SÁ, Laís Mourão. **Pertencimento**. In ENCONTROS e caminhos: formação de educadoras (es) ambientais e coletivos educadores. Coautoria de Luiz Antônio Ferraro Junior. Brasília, DF: Ministério do Meio Ambiente, 2005, Pp. 245 - 256.

SACRISTÁN, José Gimeno; GOMES, A. I. Perez. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SAES, Décio Azevedo Marques de. Classe média e escola capitalista. *Crítica Marxista*, São Paulo, v.1, n. 21, p. 97-112, 2005.

SALTINI, Cláudio J. P. **Afetividade e inteligência**. Rio de Janeiro: Wak, 2008.

SÀNCHEZ VAZQUEZ, Adolfo. **Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

SANTOS, Boaventura. Para ampliar o cânone democrático. In: SANTOS, Boaventura. **Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

SARAIVA, Ana Claudia Lopes Chequer; FERENC, Alvanize Valente Fernandes. A escolha profissional do curso de Pedagogia: análises das representações sociais de discentes. **33ª Reunião Nacional da ANPED**, 17 a 20 de outubro, Caxambu, Minas Gerais. 2010.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, SP : Autores Associados, 2012.

\_\_\_\_\_. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 7.ed. São Paulo: Cortez: 1988.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas: Autores Associados, 1991.

\_\_\_\_\_; DUARTE, Newton. **Pedagogia Histórico-Crítica e luta de classes na Educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.

\_\_\_\_\_. Tendências e correntes da educação brasileira. In: MENDES, Durmeval Trigueiro. **Filosofia da educação brasileira**. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1985.

\_\_\_\_\_. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. X ed. São Paulo : Cortez, 1980.

\_\_\_\_\_. O curso de Pedagogia e a formação de educadores. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 2, jul./dez., p. 641-660, 2008a.

SCHEIBE, Leda. Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo plano nacional de educação. **Educ. Soc., Campinas**, v. 31, n. 112, p. 981-1000, jul.-set. 2010.

SCHIMIED KOWARZIK, Wolfgang. **Pedagogia dialética**. São Paulo : Brasiliense, 1983.

SHIROMA, Eneida Oto. O eufemismo da profissionalização. In: MORAES, Maria Célia Marcondes de. (org.) **Illuminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

\_\_\_\_\_; EVANGELISTA Olinda. Um fantasma ronda o professor: a mística da competência. In: MORAES, Maria Célia Marcondes de. (Org.) **Illuminismo às avessas: produção de conhecimentos e política de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SILVA, Antonio Ozá da. Maurício Tragtenberg e a Pedagogia Libertária. **Lutas Sociais** (PUCSP), São Paulo, v. 06, p. 7-17, 1999.

SILVA, Carmem Silvia Bissolli da. **Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade**. 3 ed. Campinas, SP : Autores Associados, 2006.

\_\_\_\_\_. Curso de Pedagogia no Brasil: uma questão em aberto. In: **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. PIMENTA, Selma Garrido (org.). 3 ed. São Paulo : Cortez, 2011.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O professor e o combate da alienação imposta**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2011.



SILVA, Marilda da. **Controvérsias em didática**. Campinas: Papirus, 1995.

SILVA, Rita de Cássia da. O professor, seus saberes e suas crenças. IN: GUARNIERI, Maria Regina (org.). **Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência**. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. IN: GENTILI, Pablo A. A. e SILVA, Tadeu da Silva (orgs.). **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. Sociologia da Educação e Pedagogia Crítica em Tempos Pós-Modernos. In: **Teoria Educacional Crítica em Tempos Pós-Modernos**. Porto Alegre : Artes Médicas, 1993.

SILVERMAN, David. **Interpretação de dados qualitativos: métodos para análise de entrevistas, textos e interações**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SOARES, Ilma Maria Fernandes. **Se der a gente brinca: crenças de professores sobre ludicidade e atividades lúdicas**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. 249f. 2005.

\_\_\_\_\_; BEJARANO, Nelson Rui Ribas. Crenças dos Professores e Formação Docente. **Revista Faced**, Salvador, n.14, p.55-71, jul./dez. 2008.

\_\_\_\_\_; PORTO, Bernadete de Souza Porto. Se der a gente brinca: crenças das professoras sobre ludicidade e atividades lúdicas. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 15, n. 25, jan./jun., 2006.

SOUSA, José Edilmar de. Homem na docência com crianças pequenas: o olhar das crianças de um centro de educação infantil. **37 Reunião Nacional da ANPED – 4 a 8 de outubro**, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2015.

SOUSA JUNIOR, Justino de. **A crise da escola**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2014.

\_\_\_\_\_. Politecinia e onilateralidade em Marx. **Trabalho e Educação**. Belo Horizonte, n. 5, jan./jun., 1999.

\_\_\_\_\_. O programa marxiano de educação e o fundamento da práxis. **Trabalho, Educação e Saúde**. V. 7, suplemento, p. 51-66, 2009.

SOUZA, Clarilza Prado de. **Avaliação escolar, limites e possibilidades**. Série Ideias n. 22. São Paulo: FDE, 1994.

SOUZA, Davisson Charles Cangussu ; VASQUEZ Daniel Arias. Expectativas de jovens do ensino médio público em relação ao estudo e ao trabalho. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 41, n. 02, p. 409-426, abr./jun. 2015.

STUART, C.; THURLOW, D. Making in their own: preservice teachers' experiences, beliefs, and classroom practices. **Journal of Teacher Education**, v. 51, n.2, p. 113-121, 2000.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas**: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência. Tradução: Rubens Eduardo Frias. São Paulo : Centauro, 2002.

TANURI, Leonor Maria. História da Formação de Professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, Mai/Jun/Jul/Ago. 2000.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. LAHAYE, L. Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs. Esquisse d'une problématique du savoir enseignant. **Sociologie et sociétés**, vol XXIII, n. 1, printemps, p. 55-69, 1991.

\_\_\_\_\_. RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**. Ano, XXI, nº 73, Dezembro, 2000.

\_\_\_\_\_. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2014.

TEDESCO, Juan Carlos. **O novo pacto educativo**. 3. Ed. Vila Nova de Gaia, março 2008.

TERRIEN, Jacques; MAMEDE, Maíra; LOIOLA, Francisco. Trabalho docente e transformação pedagógica da matéria: alguns elementos da gestão dos conteúdos no contexto da sala de aula. In: MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva. *et alii*. **Formação e Práticas Docente**. Fortaleza: EdUECE, 2007. 336p. (p.121-138).

\_\_\_\_\_. DIAS, Ana Maria Iório; BRANDÃO, Maria de Lourdes Peixoto. As transformações do saber na sociedade contemporânea e a formação de professores. In: BRANDÃO, M.L.P. e DIAS, A M I (Org.). **Imagens distorcidas**: atualizando o discurso sobre o telensino no Ceará. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2003. p.25-34.

\_\_\_\_\_. SOUZA, Angela. A racionalidade prática dos saberes da gestão pedagógica da sala de aula. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

\_\_\_\_\_. O saber do trabalho docente e a formação do professor. In: A Shigunov Neto e Lizete S. B. Maciel (Org.), **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas: Papirus. 2002.

\_\_\_\_\_. O saber social da prática docente. In: **Educação & Sociedade**, nº 46, 1993. pp.408-418.

\_\_\_\_\_. Socialização docente e educação: percursos do processo de emancipação. In: Monteiro Silva, A. M. Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos. **XIII ENDIPE**. Recife 2006. p. 297-310.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TONET, Ivo. Educação e concepções de sociedade. In: **Universidade e Sociedade**, n. 19/1999.

\_\_\_\_\_. Educação e Formação Humana. **In: Ideação**, n.8/2006.

TRIVINÕS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo, SP: Atlas, 1987.

TUGENDHAT, Ernst. **O que é filosofia?** “Vorlesungen über Methode der Philosophie”. Universidade Livre de Berlim em 1982.

WEBER, Max. **Sobre a universidade: o poder do Estado e a dignidade acadêmica**. São Paulo: Cortez, 1989.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de Didática**. 2 ed. Campinas, SP: Papirus, 1992.

\_\_\_\_\_. **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

\_\_\_\_\_. **A aventura de formar professores**. Campinas, SP: Papirus, 2009. 95.p (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

\_\_\_\_\_; D'ÁVILA, Cristina Maria (Orgs.). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas, SP: Papirus, 2008. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

VIANA, Nildo. Mauricio Tragtenberg: um sociólogo libertário. **Revista Sociologia, Ciência e Vida**, São Paulo, Editora Escala, n. 20, Dez. 2008.

VIGARELLO, Georges. O viril e o selvagem das “terras descobertas”. In: CORBIN, Alain e outros (Org.). **História da Virilidade – A invenção da virilidade: da Antiguidade às Luzes**. Petrópolis, Vozes, 2013, vol. 1, pp. 466-492.

#### LINKS

< <http://7a12.ibge.gov.br/vamos-conhecer-o-brasil/nosso-povo/educacao.html> > Acesso em 16 de maio de 2016. 16h50min.

<< <http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,estado-da-a-professores-372-licencas-por-dia-27-por-transtornos-mentais,10000022938> >>

<<

[http://www.periodicos.capes.gov.br/?option=com\\_pmetabusca&mn=88&smn=88&type=m&metalib=aHR0cDovL21scGx1cy5ob3N0ZWQuZXhsaWJyaXNncm91cC5jb20vcHJpbW9fbGlicmFyeS9saWJ3ZWlvYWw0aW9uL3NIYXJjaC5kbz9kc2NudD0wJmZyYmc9JnNjcC5zY3BzPXByaW1vX2NlbnRyYWx1eXVsdGlwbGVfZmUmdGFjPWRIZmF1bHRfdGFjJmN0PXNIYXJjaCZtb2RlPUJhc2ljJmR1bT10cnVlJmluZG9MSZmbj1zZWYyY2gmdmlkPUNBUEVT&buscaRapidaTermo=cren%C3%A7as](http://www.periodicos.capes.gov.br/?option=com_pmetabusca&mn=88&smn=88&type=m&metalib=aHR0cDovL21scGx1cy5ob3N0ZWQuZXhsaWJyaXNncm91cC5jb20vcHJpbW9fbGlicmFyeS9saWJ3ZWlvYWw0aW9uL3NIYXJjaC5kbz9kc2NudD0wJmZyYmc9JnNjcC5zY3BzPXByaW1vX2NlbnRyYWx1eXVsdGlwbGVfZmUmdGFjPWRIZmF1bHRfdGFjJmN0PXNIYXJjaCZtb2RlPUJhc2ljJmR1bT10cnVlJmluZG9MSZmbj1zZWYyY2gmdmlkPUNBUEVT&buscaRapidaTermo=cren%C3%A7as) >> Acesso em 29/03/2016, as 14:50h

<< <http://gestaoescolar.org.br/formacao/entrevista-katherine-merseht-formacao-professores-966300.shtml> >> Acesso em 04/09/2016, as 18:17h

<< <http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=autoridade> >> Acesso em 14/02/2017, as 11:43

<< <http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=autoritarismo> >> Acesso em 14/02/2017, as 11:47

*objetivismo* in Dicionário infopédia da Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2017. [consult. 2017-03-25 15:38:53]. Disponível na Internet: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/objetivismo>

## **APÊNDICE**

## APÊNDICE – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS



UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO CEARÁ

**Esta entrevista semiestruturada é um instrumento de coleta de dados para a pesquisa de Dissertação da Aluna: Talita Almeida Rodrigues, mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira na Universidade Federal do Ceará (UFC), vinculada a linha de pesquisa: Educação, currículo e ensino; Eixo temático: Formação de Professores, sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dra. Bernadete Porto. Tem por objetivo compreender as crenças que os alunos do curso de pedagogia da FACED/UFC possuem em relação ao *bom professor*.**

### QUESTÕES INTRODUTÓRIAS:

1. Nome fictício?
2. Qual sua idade?
3. Idade que iniciou a graduação em pedagogia?
4. Sempre estudou em escolas da rede pública?
5. Você terminou seus estudos escolares na rede pública ou privada?
6. Qual o ano de ingresso na FACED/UFC?
7. Quantas vezes você tentou o ingresso no curso de Pedagogia?
8. Em qual semestre da graduação em pedagogia você se encontra?
9. Em qual semestre cursou a disciplina de didática?
10. Atualmente, você leciona em uma escola da rede pública ou privada?
11. Para qual modalidade? Educação Infantil ou Ensino Fundamental?
12. Há quanto tempo?
13. Você sempre quis ser professor?
14. Se não fosse professor, o que seria? Por que?

### QUESTÕES ABERTAS

1. Porque o interesse pela docência?

2. Na sua trajetória escolar você teve uma gama de professores (as), desde a educação infantil até a universidade. Quem deste universo você gostaria de destacar como *bom (boa) professor (a)*? Por quê?
3. Para você, o que é um *bom (boa) professor (a)*? O que são crenças? Há alguma relação entre crença e docência?
4. Para você, o que um (a) professor (a) precisa saber para ser bom? Que atitudes se destacam num (a) *bom (boa) professor (a)*? O que ele (a) precisa fazer?
5. Na sua avaliação, como é a formação que recebe no curso de pedagogia? Numa escala de ruim a excelente, o que pode nos contar sobre ela? Justifique.
6. Qual saber, ou quais saberes você considera que sejam fundamentais para uma *boa* prática docente?
7. Até hoje, quais disciplinas você destacaria como fundamentais para a formação docente? Por que?
8. Como você percebe a contribuição da disciplina de didática para a sua atuação em sala de aula?
9. Quais as suas expectativas em relação às demais disciplinas ligadas à didática/prática dos ensinios (língua portuguesa, ciências, matemática, história/geografia)?
10. Há relação, na sua opinião, entre a formação inicial em pedagogia e a prática de ensino? Qual?
11. Como você pensa que deve se constituir, ou como deve se dar, a formação de professores para que tenhamos *bons (boas) professores (as)* em nossas escolas?
12. Com as disciplinas que cursou até aqui, com os estudos que realizou e o que apreendeu, você considera estar preparando-se, efetivamente, para a docência?
13. Agora, refletindo sobre a sua prática pedagógica, você se considera *bom* professor?
14. A Educação não é neutra. Mais do que determinante, é determinada pela sociedade que a torna válida para certo período. Atende a demandas sociais e está relacionada com as ideologias dominantes. Atualmente, com todo o burburinho que temos presenciando e do qual participamos, direta ou indiretamente, em relação à crise política e educacional, com a recente discussão sobre as escolas sem partido, por exemplo, tem sido possível perceber que a Educação crítica, voltada para a transformação social, faz-se urgente. Como você compreende o papel do (a) professor (a) diante desta conjuntura?

**Obrigado!**

**ANEXOS**



**ANEXO A – QUADRO COM A DEFINIÇÃO DE SABERES DOCENTES SEGUNDO CLERMONT GAUTHIER (2013)**

Quadro 10

| <b>SABERES DOCENTES SEGUNDO CLERMONT GAUTHIER (2013)</b> |   |
|--|---|
| <b>SABER DISCIPLINAR (A MATÉRIA)</b>                     | “Refere-se aos saberes produzidos pelos pesquisadores e cientistas nas diversas disciplinas científicas, ao conhecimento por eles produzidos a respeito do mundo. (...) O professor não produz o saber disciplinas, mas para ensinar extrai o saber produzido por esses pesquisadores.” (p. 29)   |
| <b>SABER CURRICULAR (O PROGRAMA)</b>                     | “Uma disciplina nunca é ensinada tal qual, ela sofre inúmeras transformações para se tornar um programa de ensino. De fato, enquanto instituição, a escola seleciona e organiza certo saberes produzidos pelas ciências e os transforma num corpus que será ensinado nos programas escolares. (...) O professor deve, evidentemente, ‘conhecer o programa’, que constitui um outro saber de seu reservatório de conhecimentos. É, de fato, o programa que lhe serve de guia para planejar, para avaliar.” (p. 31) |
| <b>SABER DAS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO</b>                    | “Todo professor adquiriu, durante a sua formação ou em seu trabalho, determinados conhecimentos profissionais que, embora não o ajudem diretamente a ensinar, informam-no a respeito de várias facetas de seu ofício ou da educação de um modo geral.” (p. 31)  |
| <b>SABER DA TRADIÇÃO PEDAGÓGICA</b>                      | “(...) é o saber das aulas que transparece numa espécie de intervalo da consciência. Nessa perspectiva, cada um tem uma representação da escola que o determina antes mesmo de ter frequentado um curso de formação de professores na universidade.” (p. 32)  |
| <b>SABER EXPERIENCIAL</b>                                | “A experiência e o hábito estão intimamente relacionados. De fato, aprender por meio de suas próprias experiências significa viver um momento particular, momento esse diferente de tudo o que se encontra habitualmente, sendo registrado como tal em nosso repertório de saberes. Essa experiência torna-se então ‘a regra’ e, ao ser repetida, assume muitas vezes a forma de uma atividade de rotina.” (p. 33)  |

|                                 |   |
|---------------------------------|---|
| <b>SABER DA AÇÃO PEDAGÓGICA</b> | “O saber da ação pedagógica é o saber experiencial dos professores a partir do momento em que se torna público e que é testado pelas pesquisas realizadas em sala de aula.” (p. 33) |
|---------------------------------|---|

**ANEXO B – QUADRO COM A DEFINIÇÃO DE SABERES DOCENTES SEGUNDO  
SELMA GARRIDO PIMENTA (2012)**

Quadro 11

| <b>SABERES DOCENTES SEGUNDO SELMA GARRIDO PIMENTA (2012)</b> |  |
|--|--|
| <b>A EXPERIÊNCIA</b>   | “Quando os alunos chegam ao curso de formação inicial, já têm saberes sobre o que é ser professor. Os saberes de sua experiência de alunos que foram de diferentes professores em toda sua vida escolar. Experiência que lhes possibilita dizer quais foram os bons professores (...).” “Outros alunos já têm atividade docente.” “Em um outro nível, os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem – seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores.” (p. 21-22) |
| <b>O CONHECIMENTO</b>  | “No entanto, poucos (alunos) já se perguntaram qual o significado que esses conhecimentos (conhecimentos específicos) têm para si próprios; qual o significado desses conhecimentos na sociedade contemporânea; qual a diferença entre conhecimentos e informações; até que ponto conhecimento é poder; qual o papel do conhecimento no mundo do trabalho; qual a relação entre ciência e produção material; (...).” (p. 22)   |
| <b>OS SABERES PEDAGÓGICOS</b>                                | “(…) há um reconhecimento de que para saber ensinar não bastam a experiência e os conhecimentos específicos, mas se fazem necessários os saberes pedagógicos e didáticos. Na história da formação de professores, esses saberes têm sido trabalhados como blocos distintos e desarticulados. Às vezes, um sobrepõe-se aos demais, em decorrência do <i>status</i> e poder que adquirem na academia.” (p. 26)   |

**ANEXO C – QUADRO COM O PERFIL DO EGRESSO QUE CONSTA EM CADA CURRÍCULO VIGENTE DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FACED/UFC**

Quadro 12

| <b>PERFIL DO EGRESSO NOS CURRÍCULOS VIGENTES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FACED/UFC</b> |  |
|---|--|
| <b>2007 DIURNO E NOTURNO<sup>104</sup></b>  | <p><b>“O perfil do egresso formado pelo Curso de Pedagogia, licenciatura, da UFC deve apresentar a seguinte performance:</b> 1. Docência como ação educativa e processo pedagógico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da pedagogia (Art. 2º §1º das DCNs); 2. Domínio de valores éticos e estéticos inerentes ao processo de aprendizagem, de socialização e de construção de conhecimentos no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (Art. 2º §1º das DCNs); 3. Conhecimento científico e cultural dos métodos e das técnicas em pedagogia e educação, com vistas não só à habilitação legal, no âmbito da educação escolar e não escolar, como à sua competência profissional para o exercício de funções mais abrangentes, onde se faça necessário o trabalho do pedagogo; 4. Exercício das funções que vier a desempenhar, tanto no serviço público quanto nas instituições privadas arrimado na competência técnica, política, científica, tecnológica, humanística e ética; 5. Evidências no seu desempenho profissional do raciocínio lógico, no equilíbrio emocional, na criatividade, na ordenação do pensamento, na clareza e na metodologia científica adequada à ação a ser executada; 6. Compreensão e valorização das diferentes linguagens manifestas nas sociedades contemporâneas e de sua função na produção do conhecimento; 7. Visão crítica da realidade sociocultural e educacional brasileira, possuindo a sensibilidade necessária para agir, reagir e interagir diante das mudanças inevitáveis do meio social; 8. Construção de um referencial teórico-prático que possibilite produção e/ou redimensionamento de conhecimentos, com a consciência de uma ação inacabada da educação</p> |

<sup>104</sup> No site da COPAC não se encontra disponível nenhum PPC relacionando ao currículo de 2007. Já no site da FACED, foi possível localizar um único PPC. Por isso termos, neste quadro, utilizado uma única versão do texto sobre o perfil do egresso e sobre as competências e habilidades para duas estruturas curriculares.

|   |  |
|---|--|
|   | <p>humanística, com vistas a um acompanhamento/assessoramento/execução eficiente do ensino-aprendizagem e da gestão escolar, como gestor e/ou assessor pedagógico, e em outras áreas, vinculadas à educação formal, não formal e informal.</p> <p><b>Competências e Habilidades:</b> 1. Competência intelectual e técnica; 2. Criatividade a ser demonstrada no exercício docente; 3. Consciência profissional e política. ” (PPC, 2008, p. 10-13)</p>   |
| <p><b>2014 DIURNO E NOTURNO<sup>105</sup></b></p> | <p><b>“Com essa formação, o egresso em Pedagogia deverá estar apto a atuar como:</b> 1. Docente na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos, em estabelecimentos públicos e privados de ensino, pautado na ética e no compromisso técnico pedagógico e sempre na busca pela articulação profícua entre os aspectos teóricos e práticos de seu exercício profissional; 2. Gestor de processos educativos com o compromisso de planejar, coordenar, organizar, implementar e avaliar programas e projetos pedagógicos, mediante as demandas tanto dos Sistemas de Ensino (espaços escolares) como de outros setores da sociedade (espaços não-escolares) nos quais estejam envolvidas a sua capacidade e a sua competência para intervir com a devida autoridade que a formação em Pedagogia lhe confere; 3. Agente social e político que busque sempre contemplar e respeitar, em sua atuação, as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racional e de gêneros, bem como as especificidades relativas a faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras; 4. Administrador de estabelecimentos com finalidades educacionais de modo a intervir igualmente com planejamento, organização, coordenação, implementação e avaliação de ações administrativas e pedagógicas, as quais tendam a favorecer a qualidade da educação, a democratização e a autonomia da instituição, por meio do desenvolvimento de ações coletivas, dialógicas e interdisciplinares, utilizando-se, para isso, das diferentes linguagens e das tecnologias de informação e comunicação, adequando-as aos preceitos da aprendizagem significativa; 5. Empreendedor</p> |

<sup>105</sup> Tanto no site da Coordenaria de Projetos e Acompanhamento Curricular (COPAC), quanto no site da FAGED, encontramos os dois PPC's referentes aos currículos de 2014. Ao buscar o texto que diz respeito ao perfil do egresso em ambos, constatamos que eram idênticos, por isso termos agrupado os dois currículos.

|   |   |
|---|---|
|   | <p>da pesquisa científica, principalmente nas áreas básicas de sua formação, que são a docência e a gestão educacional, mas igualmente apto a investigar sobre outros campos de atuação que são correlatos a sua formação inicial básica uma vez que, durante o curso, deverá se apropriar dos conhecimentos elementares acerca da prática investigativa.</p> <p><b>Competências e Habilidades:</b> 1. Competência intelectual e técnica; 2. Criatividade a ser demonstrada no exercício docente; 3. Consciência profissional e política. ” (PPC, 2014, p.17-18)</p>  |
| <p style="text-align: center;"><b>EAD</b></p> | <p>Objetiva-se “<b>prover meios para que, durante sua formação, o docente aproxime-se do perfil delineado a seguir:</b> 1. Empenhe-se em seu aprimoramento profissional; 2. Compreenda a docência como ação educativa e como processo pedagógico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da pedagogia (Art. 2º §1º das DCNs); 3. Domine valores éticos e estéticos inerentes ao processo de aprendizagem, de socialização e de construção de conhecimentos no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (Art. 2º §1º das DCNs); 4. Tenha conhecimento científico e cultural dos métodos e das técnicas em pedagogia e em educação, com vistas não só à habilitação legal, no âmbito da educação escolar, como à sua competência profissional para o exercício de funções mais abrangentes, nas quais se faça necessário o trabalho do pedagogo; 5. Evidencie, no seu desempenho profissional: raciocínio lógico, equilíbrio emocional, criatividade, compromisso político, clareza na metodologia científica adequada à ação a ser executada, capacidade de resolver novos problemas; 6. Compreenda e valorize as diferentes linguagens manifestas nas sociedades contemporâneas; 7. Tenha visão crítica da realidade sociocultural e educacional brasileira, possuindo a sensibilidade necessária para agir, para reagir e para interagir diante das mudanças inevitáveis do meio social; 8. Aprenda a buscar e a produzir conhecimentos, de modo a redimensionar sua práxis seja na sala de aula, seja na gestão escolar ou do sistema; 9. Reconheça o impacto das novas tecnologias como um dos requisitos para a construção e para a efetivação da cidadania, assim como para a renovação da sua prática pedagógica; 10. Desenvolva consciência profissional e política quanto ao papel da escola e do educador no meio cultural.</p> |

|  |   |
|--|---|
|  | <p><b>Competências e Habilidades:</b> 1. Competência intelectual e técnica; 2. Criatividade; 3. Consciência profissional e política. ” (PPC, 2014, p. 19-20)</p>  |
| <p style="text-align: center;"><b>PARFOR</b></p> | <p><b>“O egresso do curso de licenciatura em Pedagogia/UFC/PARFOR deverá ser formado para atuar como:</b> 1. Docente da educação infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental; 2. Protagonista social e político respeitando diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial e de gêneros, bem como as especificidades relativas a faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras; 3. Profissional comprometido com seu momento histórico, com os princípios e valores educacionais e com a defesa da escola pública de qualidade.</p> <p><b>Competências e Habilidades a serem desenvolvidas:</b> 1. Comprometimento com a função social da escola; 2. Comprometimento com o domínio do conhecimento pedagógico; 3. Comprometimento com princípios democráticos. ” (PPC, 2016, p. 13-14)</p> |

**ANEXO D – DOCUMENTO EXIGIDO PELO COMITÊ DE ÉTICA  
(PLATAFORMA BRASIL) PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA COM  
HUMANOS**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

**Você está sendo convidado por Talita Almeida Rodrigues, para participar da pesquisa intitulada “AS CRENÇAS DOS DISCENTES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FACED SOBRE O BOM PROFESSOR E OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO: CONSTRUINDO SABERES”. Você não deve participar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos.**

Este estudo faz parte da dissertação de mestrado da referida pesquisadora e tem por objetivo compreender as crenças dos alunos do curso de Pedagogia da UFC/FACED sobre o bom professor. Estas, nos servirão de base para aprofundar a discussão sobre a formação inicial de professores, discorrendo sobre seus desafios e possibilidades.

Para a concretização desta pesquisa, gostaria da sua colaboração, respondendo a uma entrevista semiestruturada que contém 14 perguntas. Os dados serão categorizados e analisados explicitando as crenças dos discentes, e evidenciando o que elas nos revelam sobre as práticas de bons professores. Para tanto, será necessária a gravação das respostas dos entrevistados. As perguntas contidas no roteiro foram previamente elaboradas. Por se tratar de uma entrevista semiestruturada, as perguntas podem sofrer modificações, reduções ou acréscimos no decorrer da entrevista. Pensa-se que as entrevistas podem durar em torno de 1 hora, tendo em vista que aborda questões amplas acerca da formação inicial de professores. Já a pesquisa, acreditamos que pode durar cerca de um mês para sua realização prática (encontro com os sujeitos participantes).

A pesquisadora se compromete a respeitar todos os princípios éticos que regem a resolução 466/2012 do conselho nacional de saúde, que dispõe as diretrizes para pesquisas envolvendo seres humanos. Os procedimentos de coleta dos dados (aplicação da entrevista semiestruturada) em momento algum irá expor os alunos envolvidos. A identidade de todos eles, será devidamente preservada.

Assim procedendo, está assegurado o mínimo de riscos de identificação, pois a garantia do anonimato é prioritária e os dados coletados serão resguardados por meio de atribuição de códigos aos sujeitos participantes. Se, porventura, as questões previamente pensadas ou as que



possam surgir no decorrer da pesquisa, se façam sentidas pelos entrevistados de modo que gerem constrangimentos ou desconfortos, eles não serão obrigados a responder ou dar qualquer informação caso sintam-se constrangidos em quaisquer momentos da realização da pesquisa

Os benefícios diretos da pesquisa estão na possibilidade de permitir reflexões sobre a temática abordada pelo estudo, sobretudo, no que se refere à formação inicial docente e as crenças que se nutrem em relação à prática de bons professores. Acreditamos que a partir do entendimento da importância da pesquisa para a formação inicial de professores e, não restringindo a ação docente ao “dar aulas”, aliado a uma consciência crítica e reflexiva, sobre suas ações diárias, sobre a educação e seus processos, sobre os elementos que foram agrupados e que o tornaram professor, é que se pode dar novo sentido a prática pedagógica, na intenção de torná-la transformadora e emancipadora, por que já emancipada. É a apropriação do entendimento sobre quem somos, como nos constituímos, que possibilitarão nos posicionarmos de modo inteiro e seguro, a fim de procurarmos uma reconstrução do nosso “ser *bom* professor”. Por isso acreditamos que esta pesquisa, através do que se propõem a realizar, aponta elementos não só para a revisão de práticas pedagógicas, bem como pode vir a subsidiar novas práticas e teorias.

Para participar dessa pesquisa você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. O encontro para a realização da entrevista será marcado de acordo com suas possibilidades de horário, sem prejudicar suas atividades acadêmicas e/ou pessoais. Você será esclarecido sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento da pesquisa.

A pesquisadora assegura que o seu nome e o material coletado durante a pesquisa, que indique a sua participação, não será liberado ou divulgado, sendo garantida a manutenção do sigilo e a privacidade de todos os participantes durante toda as fases da pesquisa.

Endereço da responsável pela pesquisa:

|   |
|---|
| <p><b>Nome:</b> Talita Almeida Rodrigues<br/><b>Endereço:</b> Rua Nossa Senhora de Nazaré, 600, Coité, Eusébio/CE.<br/><b>Telefones para contato:</b> (85) 99949.6373<br/><b>Email:</b> t.alitalmeida@hotmail.com<br/><b>Instituição:</b> Universidade Federal do Ceará (UFC) – Faculdade de Educação (FACED)<br/><b>Endereço:</b> Rua Valdery Uchoa, 01, Benfica, Fortaleza/CE<br/><b>Orientadora:</b> Bernadete de Souza Porto<br/><b>Email:</b> <a href="mailto:Bernadete.porto@gmail.com">Bernadete.porto@gmail.com</a></p> |
|---|

