

## A INFLUÊNCIA DE UM CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A CONSTITUIÇÃO DOCENTE

### THE INFLUENCE OF A TEACHER TRAINING COURSE FOR PROFESSIONAL EDUCATION

Camila Cantarelli\*

Bruno Milani\*\*

Sérgio Guilherme Schlender\*\*\*

Andreia Inês Dillenburg\*\*\*\*

**RESUMO:** No atual cenário educacional verifica-se a criação de cursos de formação de professores, voltados à portadores de diploma de educação superior na modalidade bacharel que pretendam se dedicar à docência. Neste cenário objetiva-se com o presente estudo analisar a influência da formação nestes cursos na prática docente de três de seus discentes. A pesquisa pode ser classificada como qualitativa, básica, descritiva e biográfica. As entrevistas foram analisadas de acordo com os procedimentos de Delory-Momberger (2012, p. 533). Entre os diversos resultados, destaca-se a presença de uma crítica à prática de seus mestres, uma autoformação da prática e visão docente por meio da associação entre teoria e a execução da própria prática profissional e docente, bem como uma influência do curso no modo de constituir-se professor. Compreende-se, partindo da análise dos dados que o curso obteve um impacto positivo na prática vivenciada, reflexiva e crítica de ser professor.

**Palavras-chave:** Educação profissional; Formação de professores; Prática docente.

**ABSTRACT:** In the current educational scenario there is the creation of teacher training courses, aimed at those with a bachelor degree in higher education who wish to dedicate themselves to teaching. In this scenario the objective of this study is to analyze the influence of training in these courses on the teaching practice of three of its students. The research can be classified as qualitative, basic, descriptive and biographical. The interviews were analyzed according to Delory-Momberger's procedures (2012, p. 533). Among the various results, there is the presence of a criticism of the practice of their

---

\* Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Medicina Veterinária da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Contato: camilacantarelli@yahoo.com.br

\*\* Doutor em Administração pelo Programa de Pós-Graduação em Administração (PPGA) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha – Campus São Vicente do Sul (IFFar-SVS). Contato: brunoprofess@gmail.com

\*\*\* Mestre em Administração pelo Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Administrador da UFSM. Contato: sergio.schlender1@gmail.com

\*\*\*\* Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Contato: andreia.ines.d@gmail.com

masters, a self-formation of the teaching practice and vision through the association between theory and the execution of the professional and teaching practice itself, as well as an influence of the course in the way to constitute as a teacher. It is understood from the data analysis that the course had a positive impact on the lived, reflective and critical practice of being a teacher.

**Keywords:** Professional education; Teacher training; Teaching practice.

## INTRODUÇÃO

Um grande percentual de docentes que atuam no ensino superior e na educação profissional e tecnológica são oriundos de formação bacharelada e não se identificam como docentes mas como um técnico voltado à sua formação original, o qual tem dificuldades de vincular teoria e prática e é excessivamente focado no pragmatismo (ARAÚJO, 2010). Considerando a atual formação de ingresso e formação ofertada nos cursos de pós-graduação de mestrado e doutorado que habilitam para o exercício da docência em sua área, este profissional carece de formação pedagógica. Embora tenham havido tentativas de realização de formação de professores para a educação profissional desde 1971, nenhuma resultou em um sistema duradouro (MOURA, 2015).

O fortalecimento da formação para educação profissional aliado à regulamentação dos cursos é defendida por autores como Moura (2015) e Araújo (2010). Esta lacuna é um dos motivos pelos quais a criação da identidade do professor acontece através de suas experiências, inclusive as de estágio, conforme verificado por Pimenta e Lima (2006; 2010). Estes autores criticam a o formato da formação docente que muitas vezes é operacionalizada através de políticas dispendiosas, que se reduzem a uma didática instrumental.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/96 apresenta reflexões sobre a relevância da formação de professores para atuar na Educação Básica e a criação de programas de formação pedagógica. Estes cursos são direcionados especialmente aos professores, portadores de diploma de educação superior na modalidade bacharel, que pretendam se dedicar à educação básica (BRASIL, 1996). Nesta direção a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) oferece o curso de Formação de Professores para a Educação Profissional do Programa Especial de Graduação (PEG), o qual, de acordo o Projeto Político Pedagógico (PPP),

tem como objetivo “formar professores em nível superior para atuar no ensino, pesquisa extensão na modalidade de educação profissional, capacitados para docência no ensino técnico de nível médio”(UFSM, 2007).

Diante do exposto, objetiva-se com o presente estudo analisar a influência da formação no curso de Formação de Professores para a Educação Profissional na prática docente de três de seus discentes, buscando por meio de memoriais bibliográficos verificar as transformações ocorridas entre o seu ingresso no meio acadêmico, como discentes, passando por diversas experiências profissionais e acadêmicas, até o momento do transcurso do terceiro semestre do referido Curso de Formação.

Com base nos relatos de experiência estruturou-se uma Pesquisa Biográfica nos moldes previstos por Delory-Momberger (2006) e Delory-Momberger (2012). A Seção 2 apresenta o referencial teórico que embasa este estudo.

## REFERENCIAL TEÓRICO

Cunha et al. (2006) chamaram a atenção para o aumento explosivo do número de professores universitários a partir de 1950, cujas origens não são devidamente compreendidas. Eles têm origem em formações profissionais diversas, as quais muitas vezes não proveram uma preparação adequada para a vida acadêmica. O estudo destes autores foi realizado através da coleta de 140 questionários e 16 entrevistas semi-estruturadas aplicadas a docentes das áreas de Ciências Biológicas, da Saúde e Agrárias.

Entre suas principais críticas está o fato de que após a reforma do ensino de 1968 ter definido a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, os cursos de pós-graduação focaram na produção desta última, a qual serve de critério para a mensuração da qualidade dos cursos *stricto sensu*. Neste contexto, enquanto a especialização é promovida, se dá a formação do professor.

Os resultados obtidos por Cunha et al. (2006) indicaram que o envolvimento com seus professores e o gosto pela pesquisa estão entre os principais fatores que atraíram estes profissionais para a docência. Estes

docentes relatam que adentraram a carreira docente naturalmente em decorrência das suas atividades, mas sem nenhuma preparação pedagógica.

A formação de professores também foi analisada por Moura (2015), que destaca que ela não é novidade, pois já havia sido prevista pela Portaria nº 432/71, embora várias tentativas não tenham sido bem-sucedidas ou não tenham resultado em sistemas duradouros. O autor afirma que esta questão ultrapassa os limites da educação profissional e tecnológica e avança na formação de professores para as carreiras universitárias, pois nas duas categorias formam-se “profissionais que são formados por profissionais que atuam como professores, embora, na maioria das vezes, não tenham formação específica para este fim” (Moura, 2015 p. 8). O autor ainda aponta a grande liberalidade com que o mundo do trabalho e a sociedade tratam a docência, permitindo que outros profissionais atuem livremente como professores, considerando que isto ocorre devido à falta de reconhecimento da profissão, desproporcional à sua importância para a sociedade.

Araújo (2010) argumenta que entre os problemas verificados na prática dos docentes na educação profissional, pode-se elencar:

- a) O fato de que muitos não se identificam como docentes, mas como técnicos em suas áreas;
- b) A concepção de que o profissional deve servir apenas aos interesses do mercado;
- c) Falta de experiência no ensino integrado frente à tradição cultural de ensino fragmentado, na qual os próprios docentes foram formados.
- d) Visão dicotômica entre teoria e prática.
- e) Filosofias de educação frequentemente focadas no pragmatismo

A tradicional separação entre teoria e prática também foi criticada por Santos (1991), que explorou as críticas de Schon (1982) acerca daquilo que ele denomina Modelo da Racionalidade Técnica, pautado na resolução instrumental de problemas com base em rigorosa aplicação de teorias e técnicas científicas. A partir do apresentado Santos (1991) sugere uma reestruturação dos cursos de formação de profissionais “orientada por uma abordagem pedagógica em que as

atividades de ensino-aprendizagem terão como eixo central a solução de problemas que farão parte da prática do futuro profissional”. No que tange especificamente os cursos de formação de professores, o autor reconhece na literatura duas áreas que a permeiam: a área profissionalizante, que destaca a experiência de campo, frequentemente através do estágio; e a área da orientação teórica, que visa, mas nem sempre alcança, uma abordagem crítica. É importante trabalhar com as concepções acerca das práticas pedagógicas que “os estudantes-professores trazem consigo, resultado de sua própria experiência ao longo da vida estudantil”. Moura (2008, p.182) apresenta a complexidade que envolve a formação docente apresentando que a

A dimensão específica da formação do professor também é importante, porque ele efetivamente precisa das metodologias, das didáticas, da psicologia, da história da educação, enfim daquele conhecimento que está diretamente relacionado ao cotidiano da sala de aula, à transformação de um saber específico.

Para que uma mudança aconteça, é necessário criar possibilidades de prática, ação e reflexão não basta que as críticas residam apenas em atividades intelectuais, mas que deem lugar à vivência de uma nova relação pedagógica.

Santos (1991) defende um projeto educacional mais amplo e perene, mais condizente com uma política de Estado, a realidade externa com uma mescla das potencialidades de cada área e espaços, demonstrando-se também favoráveis à regulamentação das práticas formativas.

No entanto, grande parte da formação docente ocorre paralelamente aos meios formais, como uma construção a partir de diversas experiências pessoais, dentro e fora da academia. Neste sentido, uma das possibilidades de formação docente são os estágios demandados pelos cursos de graduação e/ou pós-graduação, nos quais frequentemente inicia a construção da identidade do indivíduo como professor.

Os cursos de formação são geralmente constituídos como um aglomerado de disciplinas, sendo o estágio mais uma delas, entre as quais não há grande preocupação em explicitar seus nexos entre si ou com a realidade. Pimenta e Lima (2006) destacam que o estágio sempre foi visto como “a parte prática” dos cursos de graduação, em contraposição à teoria. Dessa forma, é comum que

acadêmicos, ao depararem-se com a prática do estágio, percebiam um abismo entre os saberes aprendidos nas disciplinas e o ambiente onde sua atuação profissional acontece de fato.

Pimenta e Lima (2006) apresentam que a uma tendência de reproduzir modelos consagrados, imitando os professores considerados bons. No entanto, nem sempre o aluno dispõe dos elementos para realizar esta ponderação crítica, além de que o conceito de bom professor é passível de interpretações diferentes e até divergentes. Ao transformar a prática docente na reprodução de modelos consagrados a escola limita seu papel ao ensino, ignorando problemas adjacentes e diferenças culturais e individuais. Ao encontro disto, Freire (1996, p. 21) argumenta que “ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção”. Freire (1996) ainda sustenta que a educação é uma forma de intervenção no mundo. No entanto, muito além de conteúdos a educação frequentemente implica um esforço de reprodução de uma ideologia dominante (ou seu desmascaramento). A reprodução implica em propagar o saber acumulado, de maneira conformista e conservadora.

Há uma tendência popular em relegar a importância da teoria a segundo plano, como se o aprendizado de habilidades práticas fosse mais importante, devido às teorias serem baseadas em divagações distantes da realidade. O exercício profissional possui inclinação para a área técnica, pois é necessário desenvolver certas habilidades para operar os instrumentos do seu fazer. No entanto, elas não são suficientes para a resolução de demandas mais complexas e de situações personalizadas, para os quais é necessário o domínio dos conhecimentos e reflexões científicas. Compreende-se o conhecimento teórico tem sua importância e não deve ser tratado como inferior, pois teoria e prática são conhecimentos complementares e intercambiáveis.

Pimenta e Lima (2006) salientam que frequentemente surgem dispendiosas políticas governamentais de formação continuada, pressupondo que os resultados do ensino estão vinculados ao conhecimento de técnicas e métodos, alimentando uma pedagogia compensatória e um mito metodológico. A didática instrumental aí empregada gera a ilusão de que as situações de ensino são iguais e podem ser resolvidas com técnicas e reproduzidas em

laboratório. Compreende-se que a universidade é o espaço formativo da docência, cuja qualidade está atrelada à associação entre pesquisa e ensino, contrapondo políticas governamentais e de órgãos internacionais como o Banco Mundial, que reduzem a formação à treinamento de habilidades. A indissociabilidade entre ensino e pesquisa pressupõe que o conhecimento é construído e não “repassado” ou “acumulado”, o que remonta a indissociabilidade entre teoria e prática, discutida inicialmente.

Projeta-se que o professor se torne um pesquisador da sua prática, desde os momentos das práticas de estágio até a atuação nos espaços formais da docência, articulando os saberes teóricos aos saberes da ação, os re-significando e sendo por eles re-significado. Assim, os currículos dos cursos estão começando a valorizar atividades para o desenvolvimento da capacidade de reflexão e pesquisa, através dos estágios. Pimenta e Lima (2010) chamam a atenção para o fato de que estas atividades desenvolvidas no estágio têm repercussão para muito além do currículo dos cursos de formação pedagógica, pois é nele que a identidade do professor começa a ser construída. No estágio, a ação vivenciada, reflexiva e crítica consolida as intenções e opções do professor em relação à sua futura atuação como profissional.

A identidade do indivíduo vai sendo construída através de suas experiências e história pessoal, no coletivo e na sociedade. Mais especificamente, a construção da identidade profissional carece de espaços de formação para se estruturar. Na formação do professor, as experiências vividas nas disciplinas e também fora da Universidade ajudam a construir esta identidade. O estágio abre espaço para a realidade e para o trabalho do professor na sociedade, em que os alunos se obrigam ao confronto entre teoria e prática. Como já apresentado anteriormente, os docentes com formação bacharel, em muitos casos, possuem inquietações frente a atuação docente. Demanda agravada com a dinâmica da atual configuração das instituições de educação profissional e tecnológica e das demandas pedagógicas da docência. Ao perceber que os problemas da profissão não são meramente instrumentais, os futuros docentes defrontam-se em situações problemáticas que requerem tomar decisões em um terreno de grande complexidade. Assim, o contínuo confronto da experiência do professor com o contexto escolar assim como

permite sua auto-formação também prove a formação nas instituições escolares onde atuam. Compreende-se também como necessária que as que as instituições de ensino adotem uma postura de investigativa e combinatória, buscando realizar as conexões entre a . teoria e prática. Para conseguir romper com a ilusão acerca da separação entre teoria e prática, assim como a fictícia separação entre ensino e pesquisa, as quais, por sua vez, relacionam-se com duas diferentes concepções de professor: (i) um profissional que replica um modelo consagrado de ensino e propaga informações acumuladas consolidadas; (ii) um profissional investigativo e reflexivo que utiliza o estágio e a pesquisa para qualificar suas estratégias de ensino. É necessário superar as barreiras que criam estas aparentes dicotomias, pois não há teoria sem prática e vice-versa. Elas são complementares e mutuamente influenciadas, constituindo diferentes tipos de saberes, cada qual com sua importância para a formação de um profissional, que necessitará em sua atividade tanto de habilidades técnicas como de conhecimento científico mais amplo.

De maneira mais ampla, Pineau (1999) debate justamente a autoformação, ou seja, a formação do eu, que difere da heteroformação (ação dos outros) e da ecoformação (ação do meio ambiente), argumentando que nos últimos anos vivencia-se uma revolução formativa oculta. A autoformação implica no desvio social, pois foge dos determinismos estruturais e dos conformismos culturais. Ela significa uma autonomização educativa, reforçando o desejo dos indivíduos em orientar seu próprio processo educativo. Esta revolução tem acontecido nos países industrializados, nos quais as pessoas possuem mais tempo livre, de forma que o autor define-a como “Revolução Cultural dos Tempos Livres”. A questão da autoformação marca uma revolução na forma como a pedagogia é pensada. Com base em Simondon (1964, p. 9) o autor menciona que “o ser vivo não resolve seus problemas adaptando-se [...] mas modificando a si próprio, inventando estruturas interiores novas, introduzindo-se completamente na axiomática dos problemas vitais”.

Moran (2007) afirma e lista etapas comuns na trajetória dos professores, que incluem uma iniciação em que ainda se sente como aluno, está entusiasmado, mas tem muito medo de fracassar; uma segunda etapa de consolidação, em que consegue obter domínio do processo e tranquilidade, ao

passo em que aumenta sua carga de trabalho e padroniza processos; a terceira etapa, com crise de identidade, sente o peso da rotina e pensa em dar uma guinada profissional; a quarta etapa, de mudanças, onde os professores procuram lenitivos em sua vida pessoal, buscam outra carreira e relegam as aulas a um complemento, ou seja, um “bico”. No entanto, também reflete mais sobre sua vida profissional e busca reaprender a aprender. De uma maneira geral, Moran (2007) considera que o professor bem sucedido é aquele que consegue relacionar-se e comunicar-se com o aluno de forma competente, mostrando genuíno interesse pelos alunos e apresentando atitude positiva. Moura (2008, p.182) apresenta reflexões acerca da dimensão sociopolítico-cultural que contempla a formação e atuação docente

quando você forma alguém, você precisa formar em todas as suas dimensões, ou seja, o professor é aquele que domina bem o seu conteúdo, mas precisa ter também uma visão de mundo, da realidade, uma visão crítica do que está realmente acontecendo no seu contexto sociopolítico-cultural.

A construção da identidade docente é complexa e contínua a *práxis* docente, entre outras construções que compõem a biografia do professor podem acontecer em diversos momentos, como durante as experiências como docente em estágios ou na própria prática profissional efetiva, quanto durante suas experiências como discente em cursos de formação.

Neste sentido, este estudo pretende analisar a formação de três docentes a partir de seus memoriais, mais especificamente verificando a influência da formação no curso de Formação de Professores para a Educação Profissional na prática docente de três de seus discentes.

## MÉTODO

O presente estudo pode ser classificado como de Abordagem Qualitativa, a qual, conforme Silveira e Córdova (2009) não se preocupa com representações numéricas, mas com a compreensão mais profunda de um determinado grupo social ou de uma organização, em oposição ao modelo positivista e ao pressuposto de que há um modelo único de pesquisa para todas as ciências. Na

pesquisa qualitativa, o cientista é ao mesmo tempo sujeito e objeto de suas pesquisas. Gomes (1994) indica três finalidades complementares para a etapa de análise qualitativa: compreensão dos dados coletados; responder às questões formuladas; ampliar o conhecimento acerca do assunto articulando-o ao contexto cultural do qual faz parte. Com relação à operacionalidade, pode-se separar os dados em categorias e em seguida aplicar técnicas de análise de conteúdo.

Quanto aos objetivos, a pesquisa pode ser classificada como descritiva, a qual segundo Triviños (1987) *apud* Silveira e Córdova (2009), visa descrever fatos e fenômenos de uma determinada realidade, exigindo do pesquisador uma série de informações sobre o que se deseja pesquisar.

Quanto aos procedimentos, o estudo caracteriza-se como Pesquisa Biográfica. De acordo com Delory-Momberger (2012, p. 523), este tipo de pesquisa “inscreve-se no quadro de uma das questões centrais da antropologia social, que é a da constituição individual: como os indivíduos se tornam indivíduos?”. Ainda de acordo com o mesmo autor, esta questão levanta outras, relacionadas ao complexo de relações entre o indivíduo e seu entorno, entre as representações que ele faz de si próprio e as que os outros fazem, entre o indivíduo e a dimensão temporal de sua existência. O objetivo é “explorar os processos de gênese e de devir dos indivíduos no seio do espaço social, de mostrar como eles dão forma à suas experiências, como fazem significar as situações e acontecimentos de sua existência” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 524).

Delory-Momberger (2012) divide a abordagem metodológica da pesquisa biográfica em dois momentos: a coleta do material e sua análise. A coleta de material se dá através do que o autor denomina “entrevista de pesquisa biográfica”, que tem por finalidade, basicamente, colher e ouvir a fala de uma pessoa em determinado momento de sua existência, o que se traduz em um relato de experiência. Assim, a pesquisa biográfica procura compreender a configuração singular de fatos situações, relacionamentos, significações, interpretações que cada um dá à sua própria existência e que fundamentam o sentimento de singularidade do indivíduo. Os autores ainda consideram a entrevista um duplo espaço heurístico, pois entre pesquisador e pesquisado

estão ações, colocações e formas de intercâmbio, o que cria a possibilidade de inflexões do pesquisador, o qual pode agir sobre a fala do entrevistado. No mesmo sentido, Ludke e André (1986, p. 33), chamam a atenção para a interação entre pesquisador e pesquisado, a qual cria uma atmosfera de influência recíproca entre ambos, enquanto o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém. Embora estas características demandem cuidados em sua análise, a entrevista tem a vantagem de permitir o tratamento de assuntos de natureza pessoal e íntima, bem como temas complexos.

O segundo momento destacado por Delory-Momberger é a análise das entrevistas Biográficas, que confronta um problema epistemológico e metodológico: a relação entre o ato de viver, o ato de contar e o texto produzido pela atividade narrativa. A autora chama a atenção para o conceito de enredamento, uma operação de configuração que transforma uma diversidade de acontecimentos sucessivos em uma história organizada, e categoriza as produções de acordo com os seguintes itens:

- a) Formas de discurso: modos de organização discursiva (narrativo, explicativo, descritivo e avaliativo) e as relações que se estabelecem entre eles.
- b) Esquema de ação: atitude que os entrevistados adotam de forma recorrente na sua relação com as situações, com os acontecimentos e na forma como agem e reagem.
- c) Motivos recorrentes ou *topoi*: tematizam e organizam a ação do relato, agindo nele como lugares de reconhecimento e chaves de interpretação de vivência.
- d) Gestão biográfica dos *topoi*: concerne à confrontação e à negociação entre os *topoi*, as disposições e recursos efetivos e as restrições socioestruturais.

A partir destas definições, no mês de maio de 2017 foram realizadas entrevistas biográficas com três discentes do curso Formação de Professores para a Educação Profissional, os quais atuam também como docentes, estando

em diferentes momentos profissionais. Estas coletas visam “apreender a singularidade de uma fala e de uma experiência” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 526), ou seja, visam esboçar relatos sobre trajetórias ímpares. As entrevistas foram realizadas de maneira não estruturada, de forma que o entrevistador solicitou inicialmente aos entrevistados, como forma de nortear a entrevista, que relatassem suas experiências acadêmicas desde o ingresso no seu primeiro curso de graduação, destacando as transformações ocorridas ao longo do tempo, especialmente com relação ao ingresso no curso de Formação de Professores para a Educação Profissional.

As narrativas foram transcritas e, posteriormente, analisadas conforme os procedimentos descritos anteriormente. A Seção 4 apresenta os resultados obtidos.

## RESULTADOS

Seguindo a metodologia proposta por Delory-Momberger (2013), exposta na Seção 3, a análise dos resultados obtidos iniciou com a categorização das formas de discurso. Os três entrevistados utilizaram predominantemente o pretérito perfeito e não se limitaram a narrar ou descrever, mas efetivamente argumentaram acerca das avaliações de suas experiências, expondo muito de seus questionamentos e reflexões. Torna-se evidente o problema da possível diferença entre o ato de viver e o ato de contar, conforme mencionado na Seção 3, de forma que pretendeu-se enredar o discurso, organizando-o para compreender a linearidade das histórias, mas sem prescindir a análise das argumentações e avaliações que os entrevistados evidenciaram.

Os três entrevistados iniciaram a descrição de seu ingresso no meio acadêmico contando suas experiências iniciais nos cursos de graduação que escolheram, relatos fortemente carregados de avaliações negativas. Em primazia, observa-se uma crítica da prática docente dos cursos nos quais se formaram. Tal crítica não é restrita à didática instrumental e ao emprego de técnicas reduzidas a treinamento de habilidades, conforme descrito por Pimenta e Lima (2006). Mais além, vai ao modo como os professores criticados intervêm na realidade em que vivem.

Os motivos de tais avaliações englobaram a falta de interesse dos professores com os cursos de graduação em benefício de suas atribuições na pós-graduação; o fato de que traziam para a sala de aula seus conflitos pessoais com os demais professores e consequentes emoções negativas; a falta de entrosamento entre as disciplinas; e a falta de cordialidade e polidez dos professores com os alunos. Fica claro ao longo de seu discurso a posição de isolamento que os professores mantinham entre si, o que acarretou conflitos internos que se refletiram na qualidade do ensino.

Além disso, os entrevistados avaliaram negativamente a própria operacionalização das aulas, pois mantinham um modelo de aula tradicional, ultrapassado e cansativo, em conformidade com o que aparentemente sempre fora feito. Conforme Freire (1996), o esforço de reprodução de uma ideologia dominante e seu respectivo desmascaramento é criticado por esses alunos. Uma ideologia divergente com a prática vivenciada dentro e fora da sala de aula, em que há uma indissociabilidade entre ensino e pesquisa (PIMENTA e LIMA, 2006) e uma repercussão muito além do currículo dos cursos (PIMENTA e LIMA, 2010).

Esta postura mais crítica é provavelmente o resultado da reavaliação de suas experiências realizada após o término de seus cursos de graduação originais e início de novas experiências, como o ingresso no mundo do trabalho, na pós-graduação e no curso de Formação de Professores para a Educação Profissional. Dessa maneira, a vivência original ganha novos significados a partir do seu agir biográfico e suas reflexões.

A segunda categoria proposta por Delory-Momberger (2013) é a do esquema de ação, que neste caso caracteriza-se claramente como progressivo para os três entrevistados, os quais evoluem suas concepções à medida que experimentam novas vivências, especialmente o ingresso no curso de Formação de Professores para a Educação Profissional. De maneira secundária, seu agir pode ser considerado como estratégico, à medida que reveem suas posturas como professores para não cometerem os mesmos erros que seus professores.

Antes mesmo de ingressarem no PEG, observa-se uma autoformação desses alunos, associando a teoria com suas próprias práticas, que impacta na forma como a pedagogia é pensada por eles (PINEAU, 1999) e interferindo na sua própria visão de prática docente. Dois dos três entrevistados iniciaram o

trabalho como docentes antes do ingresso no curso de Formação de Professores para a Educação Profissional, de forma que a prática precoce na sala de aula ocasionou o início das reflexões acerca do tema e a construção gradativa de suas identidades como docentes, em um processo de descoberta deste universo profissional e seus desafios.

Tal autoformação crítica vai ao encontro da preocupação apresentada por Moura (2015) em relação ao modo como o mundo do trabalho e a sociedade tratam a docência, sobretudo na falta de reconhecimento da profissão e da importância dos cursos de formação como o PEG. Em especial, na influência que o curso proporciona não apenas da visão da prática docente, como da identidade de seus alunos como docentes.

Após o ingresso no curso de Formação de Professores, os entrevistados experimentam um avanço nestas reflexões e críticas, as quais intensificam-se a partir da reavaliação de suas práticas a partir das novas construções que o curso gera, da avaliação dos professores do curso e do aprofundamento da discussão acerca da prática docente. Os entrevistados passam a conhecer significativamente mais sobre a profissão docente, pois abordam problemas e desafios antes não enfrentados, como o trato de alunos com níveis de habilidades diferentes, educação especial, problemas sociais, temáticas atuais que devem ser discutidas juntamente com os conteúdos, legislação e necessidade da pesquisa como prática pedagógica.

Dessa forma, os entrevistados progredem e se transformam como docentes de maneira muito mais intensiva após o ingresso no curso. Estas temáticas não foram recorrentes durante seus cursos originais de graduação porque eram cursos de Bacharelado e porque os entrevistados não tinham a intenção, no momento de ingresso nos cursos de Bacharelado, de tornarem-se docentes.

É interessante destacar que, ao contrário do previsto por Pimenta e Lima (2006), os entrevistados não parecem fazer parte da tendência de aceitar modelos consagrados de aula, pois seu esquema de ação justamente se opõe a isto. De maneira semelhante, os resultados obtidos contrapõem Cunha et al. (2006), os quais argumentaram que os docentes ingressam nesta carreira

naturalmente após a evolução de uma afinidade com seus professores e com a pesquisa acadêmica.

A terceira categoria apontada por Delory-Momberger (2013) refere-se à motivos recorrentes ou *topoi*. Sem dúvida, o lugar comum das entrevistas foi a crítica dos entrevistados a seus professores, já explicada anteriormente, junto com a percepção de que necessitam evoluir para não cometerem os mesmos erros. Os entrevistados continuamente descreveram seus esforços de melhoria, principalmente no que tange aos aspectos mais objetivos do fazer pedagógico, o que é natural, pois sua formação tem origem em cursos mais tecnicistas.

Outro lugar comum encontra-se na influência que o curso de formação teve na construção dos entrevistados como docentes. Todos concordaram que o curso efetivamente transformou a maneira como pensam, agem e avaliam o fazer pedagógico, ampliando seus horizontes e trazendo novas reflexões.

Por fim, a quarta categoria refere-se à gestão biográfica dos *topoi* em virtude da realidade socioindividual. De certa forma, a realidade socioindividual dos entrevistados não diferia muito, pelo menos no que concerne diretamente aos temas abordados. Dois dos entrevistados possuíam uma pequena experiência prévia como docentes, enquanto o terceiro possuía a experiência adquirida na disciplina de docência orientada. A docência orientada, conforme destacado por Pimenta e Lima (2006), é frequentemente vista como a parte prática dos cursos, se opondo à teoria trabalhada anteriormente, fato criticado também por Araújo (2010) e Santos (1991). No entanto, apesar desta concepção errada, foi justamente nesta atividade que o terceiro entrevistado passou a apreciar o trabalho como docente.

Ainda com relação ao *topoi*, pode-se estabelecer um paralelo com as etapas comuns na trajetória dos professores, elencadas por Moran (2007), de forma que os entrevistados se encaixam na fase inicial, na qual ainda se sente como aluno e está entusiasmado. No que tange aos conceitos apresentados por Pineau (1999), os entrevistados vivenciaram predominantemente a heteroformação, pois seu processo educacional foi mais influenciado pela ação dos outros do que de maneira autônoma.

Os três entrevistados graduaram-se em cursos de Bacharelado e não tinham originalmente a pretensão de se tornar professores. Ainda, as avaliações

da atuação de seus professores foram negativas nos três casos. Dessa forma, houve considerável semelhança na forma como o curso de Formação de Professores para a Educação Profissional impactou o fazer pedagógico dos entrevistados.

As falas dos sujeitos revelam um despertar para a complexidade formativa e atitudinal que um docente necessita desenvolver. As reflexões teóricas das disciplinas e a atuação em espaços formativos da Educação Profissional e Tecnológica ampliaram a perspectiva e necessidade de refletir sobre a prática.

De maneira geral os relatos corroboram o foco que o curso propõe, que é formar um professor “que construa sua identidade pacientemente, equilibrando o intelectual, o emocional, o ético, o pedagógico” bem como no modo como se relaciona e se comunica com todos aqueles envolvidos dentro e fora da sala de aula (MORAN, 2007), permitindo ao aluno refletir o seu modo de ver e viver professor.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo analisou a influência da formação no curso de Formação de Professores para a Educação Profissional na constituição docente de três de seus discentes. Buscando por meio de memoriais bibliográficos verificar as percepções e transformações ocorridas entre o seu ingresso no meio acadêmico, como discentes, passando por diversas experiências profissionais e acadêmicas, até o momento do transcurso do último semestre do referido curso de formação. A pesquisa foi delineada de acordo com os procedimentos previstos por Delory-Momberger (2013), identificando as quatro categorias de análise: Formas de Discurso, Esquema de Ação, Motivos Recorrentes (*topoi*) e Gestão biográfica dos *topoi*.

Quanto à primeira categoria, os entrevistados demonstraram que reavaliaram suas experiências, construindo suas biografias além da mera descrição. Sua argumentação inicial focou em críticas aos professores de seus cursos de graduação originais, as quais não se limitaram à didática de sala de aula, mas envolveram sua postura professores e a forma como intervêm na realidade em que vivem. Seus esquemas de ação evidenciaram estratégias para

se diferenciar do que consideram maus exemplos, de forma que o ingresso no PEG está relacionado à necessidade de pensar sobre a prática docente, muito embora os três entrevistados já possuíssem experiências prévias na área. Dessa forma, os entrevistados progredem e se transformam como docentes de maneira muito mais intensiva após o ingresso no curso.

A análise dos motivos recorrentes (*topoi*) identificou novamente como lugar comum à crítica dos entrevistados aos seus professores, além da afirmação de que o curso transformou a maneira como pensam e agem enquanto docentes.

Todos buscavam uma autoformação da prática e visão docente por meio da associação entre teoria e a execução da própria prática profissional e docente, bem como na influência do curso no modo de ver e viver professor. O curso de formação de professores oportuniza o desenvolvimento de duas importantes habilidades, o conhecimento pedagógico e a experiência docente. Verifica-se que os discentes ampliaram sua percepção acerca da influência das dimensões sociopolítico-culturais e pedagógicas que impactam na formação e atuação do professor.

De modo geral, o Curso de Formação obteve um impacto positivo no modo em que a prática vivenciada, reflexiva e crítica de ser professor e a consolidação das intenções e opções deles em relação ao seu futuro como profissional. Os autores esperam que este trabalho sirva como uma das bases para a reflexão e análise dos cursos de formação de professores, bem como acerca da própria atuação de cada docente.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica e a Necessária Atitude Docente Integradora. In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro et al. (ORG.) **Convergências e Tensões no Campo da Formação e do Trabalho Docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dez. 1996.

MOURA, Henrique Moura. **A formação docente para uma educação profissional e tecnológica socialmente produtiva.** In. BRASIL Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica: Brasília, 26, 27 e 28 de setembro de 2006. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

CUNHA, Ana Maria de Oliveira; BRITO, Taita Talamira; CICILLINI, Graça Aparecida. Dormi aluno (a)... Acordei professor (a): interfaces da formação para o exercício do ensino superior. **Políticas de Educação Superior**, n. 11, 2006.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Formação e Socialização: Os ateliês biográficos de projeto. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 32, n. 2, p. 359-371, 2006.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, p. 523-536, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMES, Romeu. A Análise de Dados em Pesquisa Qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade.** Petrópolis: Vozes, 1994.

MORAN, José Manuel. **A educação que Desejamos: Novos desafios e como chegar lá.** Campinas: Papirus, 2007.

MOURA, Dante Henrique. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 1, p. 23-38, 2015.

MOURA, Manoel O. **O educador matemático na coletividade de formação.** Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares. Rio de Janeiro: DP&A, p. 129-145, 2003.

PIMENTA, Selma G; LIMA, Maria S. L. **Estágio e Docência: Diferentes concepções.** Poíesis, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2005/2006.

PIMENTA, Selma G; LIMA, Maria S. L. **Estágio e Docência.** São Paulo: Cortez, 2010.

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida. **Groupe de recherchesurl'autoformationen France (GRAF).** Tours: Université de Tours, 1999.

PRODANOV, Cleber Cristiano. FREITAS, Ernani Cesar. **Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas de Pesquisa e do Trabalho Acadêmico.** Novo Hamburgo: FEEVALE, 2013.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. Problemas e Alternativas no Campo da Formação de Professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 72, n. 172, p. 318-334, 1991.

SCHON, Donald A. **The Reflective Practitioner**. New York: Basic Books, 1982.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CORDOVA, Fernanda Peixoto. A Pesquisa Científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (orgs.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SIMONDON, Gilbert. **L'individu et sa genèse physico-biologique**: l'individuation à la lumière des notions de forme et d'information. Paris: Presses Universitaires de France, 1964.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

Universidade Federal de Santa Maria-UFSM. **Projeto Político de Curso: Programa Especial de Graduação de Formação de Professores para a Educação Profissional**. Acesso em: 21 jul. 2019.

*Recebido em: 24/04/2019*

*Aprovado em: 16/10/2019*

