

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS ESTUDANTES DOS
CURSOS DE LICENCIATURAS SOBRE SEUS *BONS*
*PROFESSORES***

SANDRA MARA SANTOS DE ANDRADE

Santos

2010

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS ESTUDANTES DOS
CURSOS DE LICENCIATURAS SOBRE SEUS *BONS*
*PROFESSORES***

SANDRA MARA SANTOS DE ANDRADE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação da Universidade Católica de Santos, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Maria de Fátima Barbosa Abdalla

Santos

2010

Dados Internacionais de Catalogação
Sistema de Bibliotecas da Universidade Católica de Santos – UNISANTOS
SibiU

A553r ANDRADE, Sandra Mara Santos de
 Representações Sociais dos Estudantes dos Cursos de Licenciaturas
sobre seus *Bons Professores* / Sandra Mara Santos de Andrade – Santos:
 [s.n.] 2010.
 147 f.; 30 cm. (Dissertação de Mestrado – Universidade Católica de
Santos).

I. ANDRADE, Sandra Mara Santos de. II. Título.

CDU 37(043.3)

COMISSÃO JULGADORA

Prof^a. Dr^a. Maria de Fátima Barbosa Abdalla
Orientadora - Membro Nato – UNISANTOS

Prof^a. Dr^a. Marília Claret Geraes Duran
Membro Titular – UMESP

Prof^a. Dr^a. Sanny Silva da Rosa
Membro Titular – UNISANTOS

Esta pesquisa contou com o apoio financeiro da CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação por processos fotocopiadores ou eletrônicos.

Santos, ____ / ____ / ____

Assinatura: _____

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus filhos Rafael e Beatriz que fazem a minha vida ser completa e mais feliz.

Ao meu marido Rodrigo, aquele que me respeita, apoia, incentiva, financia e sempre compartilha todos os momentos com muito carinho e amor.

À minha avó Dolores e meu pai Jorge (*in memoriam*) por acreditarem que os sonhos alimentam a nossa alma.

A todos os professores comprometidos com a Educação.

AGRADECIMENTOS

À Deus que sempre iluminou meu caminho e me guiou. Nele eu encontro sempre forças para seguir a minha trajetória com fé, pois sem ela eu não iria a lugar algum.

À minha preciosa família, pela união, compreensão, carinho e muito amor. Vocês são a minha vida e me ajudam a seguir em frente.

À Prof^a. Dr^a. Maria de Fátima Barbosa Abdalla, minha orientadora, pela competência e seriedade conduzindo esse caminhar com atenção e segurança.

À Prof^a. Dr^a. Marília Claret Geraes Duran pelas sugestões e esclarecimentos para conclusão desse trabalho.

À Prof^a. Dr^a. Sanny Silva da Rosa por ter aceito participar da banca de defesa.

À Prof^a. Dr^a. Sueli Mazzilli pelo aprendizado construtivo, estímulo e incentivo em suas aulas e pela generosidade e carinho na banca de qualificação.

À Prof^a. Dr^a. Maria Amélia Santoro Franco pelo olhar apurado em suas aulas, ajudando a refletir sobre os caminhos a serem seguidos .

À Prof^a. Dr^a. Irene Jeanete pelo acompanhamento competente.

À Prof^a. Dr^a. Maria Angélica Martins pelas contribuições em suas aulas.

À Prof^a. Dr^a. Sonia Maria Ribeiro de Souza pela inspiração em compartilhar conhecimentos filosóficos.

À Prof^a. Dr^a. Fábria Liliã Luciano pela acolhida em suas aulas na graduação e sua confiança e amizade.

Às demais professoras do Programa de Mestrado em Educação com as quais não tive oportunidade de ter aula, mas oportunizaram momentos de aprendizado.

À Prof^a. Me. Thais dos Santos Rocha que viabilizou o acesso e disponibilizou seu tempo no apoio a essa pesquisa

À Prof^a. Me. Elita Cezar Argemon pela generosidade em contribuir para que este trabalho se realizasse.

À Prof^a. Dr^a. Sylvia Bittencourt pela oportunidade em dividir seu espaço e compartilhar de sua experiência.

À Prof^a. Me. Rosani Passos Bechelli pela compreensão e apoio.

Aos estudantes dos cursos de Pedagogia e Letras da Universidade Católica de Santos pelas valiosas contribuições em seus depoimentos.

Aos colegas acadêmicos do nosso Grupo de Pesquisa, Adauto, Carolina, Celeste, Cristina, Elisabete, Janaína, Letícia, Marli, Mary, Silvia, Sheila pela ajuda, paciência, carinho e atenção para realização desse trabalho.

À minha companheira de curso Cristina Dias pelas nossas conversas que se transformaram em momentos especiais e inspiradores.

Aos colegas acadêmicos do Mestrado em Educação pelo convívio enriquecedor com as trocas de experiências e cumplicidade.

À Ana Lúcia, secretária do Mestrado em Educação, pelo carinho, paciência e atenção em todas as horas.

À Dona Yara pelo sorriso diário, ao Érik pela boa vontade de sempre. As atenciosas funcionárias da secretaria: Irismar, Mônica, Kátia e Eliane e a todos os funcionários da Universidade Católica de Santos.

À Ivanir que sempre ajudou na busca por livros com sua paciência, boa vontade e alegria.

Aos meus amigos que souberam compreender minhas ausências apoiando minhas escolhas.

Às pessoas que me ajudaram durante esses dois anos de dedicação, auxiliando-me para que eu pudesse terminar esse trabalho.

A todos, mais uma vez, muito obrigada.

ANDRADE, Sandra Mara Santos de. *Representações Sociais dos Estudantes dos Cursos de Licenciaturas sobre seus Bons Professores*. (dissertação) Mestrado em Educação. Universidade Católica de Santos, 2010.

RESUMO

O presente trabalho busca compreender as representações sociais dos estudantes dos cursos de licenciaturas sobre seus *bons professores*. A questão que orientou a pesquisa foi: o que é um *bom professor* nas percepções/representações dos estudantes dos cursos de licenciaturas? Com essa perspectiva, este estudo tem como objetivo central compreender o que é ser um *bom professor* nas percepções/representações desses estudantes. A fundamentação teórico-metodológica baseia-se: em Moscovici (1978, 2005) e Jodelet (2001, 2005a; 2005b), no que diz respeito à compreensão de alguns aspectos da Teoria das Representações Sociais (TRS) para entender as representações sociais dos estudantes; em Cunha (1998, 2001, 2006a, 2006b), no que se refere ao conceito do *bom professor*; em Mizukami (2002a; 2002b), Lüdke e Boing (2004), Roldão (2005), Tardif e Lessard (2005), Abdalla (2006, 2008), Tardif (2007a; 2007b), entre outros, no que diz respeito às questões em torno do trabalho e da profissão docente. A pesquisa tem caráter qualitativo e acompanha dois grupos de sujeitos: os estudantes que estão concluindo seus cursos de licenciaturas e os docentes indicados por eles. Os procedimentos metodológicos utilizados foram a aplicação de questionário para cinquenta e oito estudantes dos cursos de Pedagogia e Letras e entrevistas semi-estruturadas com quatro estudantes e seus professores. O questionário identificou quatro *bons professores*, elencando quais seriam os indicadores de um *bom professor*. As entrevistas semi-estruturadas, realizadas com quatro estudantes e quatro professores, aprofundaram a compreensão dos indicadores já apontados. Os resultados da pesquisa desenvolvida anunciaram uma categoria de análise que é o *bom professor nas percepções/representações dos estudantes*, abordando três dimensões: a afetiva, a cognitiva e a profissional. A dimensão afetiva valorizou as representações sociais dos estudantes relacionadas ao amor/dedicação à profissão e ao respeito aos estudantes. A dimensão cognitiva destacou a importância do trabalho do professor com o conhecimento, enfatizando, também, algumas questões de didática para o enfrentamento das situações pedagógicas postas pelo cotidiano da sala de aula. E a dimensão profissional enfatizou a finalidade do profissional professor frente ao compromisso com a formação de futuros profissionais – de *bons professores*. Enfim, embora os estudantes reconheçam as fragilidades que atravessam a profissão docente, ainda revelam uma imagem positiva do *bom professor* caracterizada, em especial, pelas dimensões afetiva, cognitiva e profissional já mencionadas.

Palavras-chave: Representações Sociais, Bons Professores, Estudantes das Licenciaturas.

ANDRADE, Sandra Mara Santos de. *Undergraduate Course Student Social Representations about their Good Professors*. (dissertation) Master's Degree in Education. Santos Catholic University, 2010.

ABSTRACT

The purpose of this study was to understand the social representations of undergraduate course students about their *good professors*. The issue that guided the research was: what is a *good professor* in the undergraduate course students' perceptions/representations? From this perspective, the central purpose of this study was to understand what being a *good professor* is in these students' perceptions/representations. The theoretical and methodological foundation was based on Moscovici (1978, 2005) and Jodelet (2001, 2005a; 2005b), in so far as understanding a few aspects of the Theory of Social Representations (TSR) to understand the students' social representations; on Cunha (1998, 2001, 2006a, 2006b), insofar as the concept of the *good professor* is concerned; on Mizukami (2002a; 2002b), Lüdke and Boing (2004), Roldão (2005), Tardif and Lessard (2005), Abdalla (2006, 2008), and Tardif (2007a; 2007b), among others, regarding issues relative to the teaching work and profession. The research is qualitative in nature and follows-up on two groups of subjects: students who are completing their undergraduate courses and the professors they named. The methodological procedures that were used were the application of a questionnaire to 58 students of the Pedagogy and Letters courses and holding semi-structured interviews with four students and their professors. The questionnaire identified four *good professors*, listing what the indices of a *good professor* would be. The semi-structured interviews, carried out with four students and four professors, deepened the understanding of the indices that have already been singled out. The results of the survey revealed an analysis category that is the *good professor in the students' perceptions/representations*, covering three dimensions: the affective, the cognitive and the professional. The affective dimension valued the students' social representations related to the love/dedication to the profession and respect for students. The cognitive dimension highlighted the importance of the professor's work with knowledge, emphasizing, also, a few issues involved in the didactics to face the pedagogical situations that come up in daily life in the classroom. And, finally, the professional dimension emphasized the purpose of the professional professor with respect to the commitment to qualifying future professionals – of *good professors*. In sum, although the students acknowledge the fragilities involved in the teaching profession, they still have a positive image of the *good professor* characterized, particularly, by the mentioned affective, cognitive, and professional dimensions.

Key words: Social Representations, Good Professors, Undergraduate Students.

LISTA DE QUADROS

QUADRO I – Categoria de Análise e suas Dimensões	38
QUADRO II – Docentes de Pedagogia	61
QUADRO III – Docentes de Letras.....	62
QUADRO IV – Estudantes das Licenciaturas.....	63
QUADRO V – Bons Professores	64
QUADRO VI – Categoria de Análise, Dimensões e Aspectos	71
QUADRO VII – Dimensão Afetiva	74
QUADRO VIII – Dimensão Cognitiva	82
QUADRO IX – Dimensão Profissional.....	90
QUADRO X – Questionário Parte I – Curso de Pedagogia.....	120
QUADRO XI – Questionário Parte I – Curso de Letras	122
QUADRO XII – Categoria de Análise	130

LISTA DE ABREVIATURAS

ABRUC – Associação Brasileira das Universidades Comunitárias

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CIERS – Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais

MEC – Ministério da Educação

ONGs – Organizações não Governamentais

RS – Representações Sociais

UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

TRS – Teoria das Representações Sociais

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
-------------------------	-----------

CAPÍTULO I

O Bom Professor.....	25
-----------------------------	-----------

1.1 - Entendendo o significado do <i>bom professor</i>	27
--	----

1.2 - Do contexto universitário: discutindo a formação inicial.....	33
---	----

1.3 - Elementos para compreender o papel do professor na formação inicial de futuros professores	37
--	----

CAPÍTULO II

Da Teoria das Representações Sociais.....	43
--	-----------

2.1 - Compreendendo as Representações Sociais.....	43
--	----

2.2 - Representações Sociais e seus processos.....	48
--	----

CAPÍTULO III

Os Caminhos da Pesquisa	55
--------------------------------------	-----------

3.1 - A natureza da pesquisa	56
------------------------------------	----

3.2 - O contexto da pesquisa	58
------------------------------------	----

● Os sujeitos da pesquisa.....	62
--------------------------------	----

3.3 - O percurso metodológico.....	65
------------------------------------	----

CAPÍTULO IV

Ancorando as Representações do <i>Bom Professor</i>	70
4.1 - Dimensão Afetiva	73
● Amor à Profissão	75
● Respeito aos Estudantes	79
4.2 - Dimensão Cognitiva	81
● Trabalho com o Conhecimento	84
● Questões de Didática	87
4.3 - Dimensão Profissional	90
● Formação dos Estudantes	93
● Profissional Professor	96
CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
REFERÊNCIAS	106
ANEXOS	111
Anexo I -Termo de Consentimento Livre Esclarecido para o Questionário dos Estudantes	112
Anexo II - Questionário dos estudantes	114

Anexo III - Quadro X - Questionário Parte I - Curso de Pedagogia.....	119
Anexo IV - Quadro XI - Questionário Parte I - Curso de Letras	121
Anexo V - Termo de Consentimento Livre Esclarecido para as Entrevistas com os sujeitos da pesquisa	123
Anexo VI - Roteiro de Entrevista Semi-Estruturada para os Estudantes das Licenciaturas	125
Anexo VII - Roteiro de Entrevista Semi-Estruturada para os Professores das Licenciaturas	127
Anexo VIII - Quadro XII – Categoria de Análise	129
Anexos IX a XIII - Disponíveis em Mídia CD	147

INTRODUÇÃO

A competência docente não é tanto uma técnica composta por uma série de destrezas baseadas em conhecimentos concretos ou na experiência, nem uma simples descoberta pessoal. O professor não é um técnico nem um improvisador, mas sim um profissional que pode utilizar o seu conhecimento e sua experiência para se desenvolver em contextos pedagógicos práticos preexistentes. (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p.74)

Partindo do pressuposto que a formação social do indivíduo é única e, ao mesmo tempo, contempla várias experiências, o percurso profissional não se faz isoladamente, contextualiza um cenário rico em vivências que nos direcionam em múltiplas perspectivas de vida. Durante o percurso acadêmico, vislumbrei algumas realidades que gostaria de compartilhar para um melhor entendimento do caminho escolhido.

Comecei meu percurso de formação na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), no curso de Letras, onde iniciei minha jornada. O contato com o mundo acadêmico me fascinou desde o início, pois convivia com professores maravilhosos, dentro dos parâmetros que minha faixa etária entendia e exigia, despertando meu interesse para a docência, pois era algo que eu gostaria de ser. Os problemas surgiram, quando comecei a estagiar em uma escola estadual onde meus conflitos de identidade profissional, de professora iniciante, brotaram velozmente. A escola onde fui atuar, de forma alguma, correspondia às minhas expectativas, minhas ideologias educacionais, meus conhecimentos pedagógicos, enfim, aos meus propósitos de vida.

Depois de uma semana decidi abandonar tudo, o estágio e a Universidade, com a certeza de que tinha feito a escolha profissional errada. Quase por acaso, fui

conversar com dois professores, que eram bem próximos dos estudantes e considerados *bons professores*. Eles me ajudaram a ver e a sentir o outro lado da docência, não somente pelo aspecto afetivo e ideológico, mas, principalmente, pelo comprometimento com o trabalho, com os estudantes, com os outros professores, com a Universidade, com todos envolvidos no processo educacional.

A questão dos professores e o compromisso com seu trabalho influenciaram no processo de minha formação profissional e me revelaram que a convivência com os *bons professores*, durante a graduação, não era suficiente para constituir os conhecimentos necessários para meu desenvolvimento profissional. Fui percebendo, aos poucos, que é, no exercício da docência, que nos constituímos professores e adquirimos as ferramentas necessárias para atuarmos.

Conclui o estágio e o curso com uma excelente avaliação, e o mundo transformador de uma carreira na docência acenava na minha direção: ser professora era o meu presente e o meu futuro. Mas todo esse entusiasmo durou pouco, fui seduzida pelo mundo corporativo, que me oferecia melhores salários e condições de trabalho, realizando sonhos de uma jovem de vinte e poucos anos com pressa de viver. Ser professora ficou provisoriamente esquecido. Cedi a todos os apelos familiares com a esperança de um dia voltar para a sala de aula.

Depois de dezoito anos, retornei para docência no ensino médio, continuando uma trajetória interrompida. Foi uma satisfação imensa redescobrir o prazer da profissão e da realização pessoal. Senti a necessidade de uma atualização e retornei para as aulas, agora como estudante, nos cursos de especialização, que amadureceram minhas idéias e me fizeram compreender melhor a dimensão educativa. Continuei traçando meu caminho, tomando as rédeas da minha vida profissional, que exige uma atualização continuada dos conhecimentos adquiridos

durante a vida acadêmica. Cheguei ao mestrado de Educação com o intuito de aprimorar cada vez mais meus conhecimentos, minhas descobertas, minha profissão. Iniciei o curso, aliada à busca de uma aprendizagem continuada, possibilitada pelas inquietações constantes sobre a minha atuação profissional, fundamentando meu interesse investigativo e alargando as opções de minhas possibilidades como professora.

O encaminhamento de minha linha de pesquisa veio bem naturalmente, já que sempre considerava, nas atividades acadêmicas, o professor como articulador do conhecimento, comprometido com seu trabalho, mobilizando sua experiência profissional no sentido de cumprir sua principal tarefa que é ensinar. É, nesse contexto, que o trabalho do professor se configura como um espaço de interlocução, reflexão e produção de conhecimento, em que o professor aprimora e (re)constrói sua profissão, não se limitando a uma dimensão individual, mas coletiva, colaborando para que o estudante aprenda. Este é o início do amadurecimento de algumas idéias sobre a dissertação de mestrado, e penso que poderão contribuir com todos aqueles que compartilham as preocupações com os cursos de licenciaturas.

O trabalho docente é cheio de subjetividade e, retomando a epígrafe de Gimeno Sacristán (1999), que abre esta Introdução, entendemos que o professor tem destacado a importância de serem analisadas, em seu trabalho docente, as diversidades de condições. Compreendemos que o compromisso do professor, com sua função, vai se desvelando, na medida em que a sala de aula, dinâmica e contraditória, não é apenas um reino de problemas, como muitas vezes é apresentada, visto que nesse espaço existem competências construídas pelos

professores em sua experiência prática, apesar das condições adversas nos contratempos da profissão.

Na direção de compreender o que significa ser um *bom professor* no contexto atual e na visão dos estudantes, temos como questão da pesquisa: o que é um *bom professor* nas representações dos estudantes nos cursos de licenciaturas? Com essa problematização, pretendemos envolver o contexto educacional em que os professores e os estudantes estão inseridos, valorizando as questões relacionadas ao compromisso com a formação dos estudantes.

Entendendo o trabalho docente como mediação nos processos constitutivos da formação humana, faz-se necessário compreender, então, o papel do professor nos cursos de licenciaturas, na formação inicial de seus estudantes. E, nesta perspectiva, considerar o professor como figura-chave, pois de sua iniciativa, individual e coletivamente, é que se dá o processo contínuo de aprendizagem.

Com essa intenção, este estudo tem como objetivo central compreender o que é ser um *bom professor* nas representações dos estudantes dos cursos de licenciaturas. E apresenta como objetivos específicos: identificar elementos na voz dos estudantes que caracterizem o *bom professor*; e analisar como os estudantes percebem/representam seus *bons professores* em sua formação inicial.

Partimos, ainda, da idéia de que o ensino é construído, não somente por se concretizar na interação entre professores e estudantes, mas por refletir a cultura e os contextos sociais a que pertencem esses atores. Para nós, o *bom professor* refere-se às manifestações positivas no sentido da constituição da profissionalidade¹ docente, pois o ato de ensinar não se justifica isoladamente. Existem várias

¹ Entendemos por *profissionalidade* a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p. 65).

questões que estão implícitas e envolvem não somente o saber ensinar, mas implica partilhar representações, sentidos, significados, experiências e valores.

O saber não é estático e não provém de uma única fonte, mas de várias e de diferentes momentos da história de vida e da carreira profissional. Em cada momento de sua vida profissional, o professor adquire novas posturas e visões em relação ao seu trabalho, por meio de reflexões da experiência profissional, de cursos e eventos em que participa ao longo de sua carreira e de contatos e diálogos com seus pares. Nesse sentido, Tardif (2007a) contribui para compreensão desse processo de desenvolvimento profissional ao considerar que o saber do professor está “sempre ligado a uma situação de trabalho com outros (alunos, colegas, pais etc.), um saber ancorado numa tarefa complexa (ensinar)” (p. 15), relacionado com situações de sala de aula, nas instituições de ensino.

Uma série de saberes desenvolvidos e mobilizados pelos professores na (re)construção de sua competência nos leva a concordar com Tardif (2007a), quando afirma que o saber docente é “um saber plural e heterogêneo, composto de vários saberes, com os quais os professores mantêm diferentes relações” (p.18). Mas, o que parece ser a principal fonte de informação na construção do saber docente são os estudantes: seus conhecimentos, suas dificuldades e possibilidades, seus interesses, seus projetos, sua fala e sua participação.

Além disso, outro aspecto a ser destacado é a importância de entender quais as representações sociais que os estudantes possuem sobre os *bons professores*. E, no sentido de contextualizar essas representações, tomamos como apoio: Moscovici (1978; 2005), Jodelet (2001; 2005a; 2005b), acrescentando também outras produções fundamentando o *bom professor* e seu trabalho. Entre elas, destacamos: Nóvoa (1992; 1995; 1997; 1999; 2007), Cunha (1998; 2001; 2006a;

2006b), Pimenta (1999; 2006), Mizukami (2002a; 2002b), Lüdke e Boing (2004), Roldão (2005), Tardif e Lessard (2005), Abdalla (2003; 2006, 2008), Tardif (2007a; 2007b), entre outros.

De um modo geral, por conta da participação no Grupo de Pesquisa², buscamos um caminho de fundamentação para essa investigação que pretende refletir sobre a Teoria das Representações Sociais/TRS (MOSCOVICI, 1978), discutindo determinados conceitos. Consideramos, principalmente, os processos de *objetivação e ancoragem*, buscando organizar algumas idéias a partir das representações dos estudantes de Licenciaturas sobre seus professores.

A justificativa para realização desse recorte decorre da necessidade de se lançar um olhar para o ensino superior, mais particularmente, para os cursos de licenciaturas; uma vez que é por meio desse caminho que se constitui a formação inicial dos futuros professores.

Nesse sentido, a universidade passa a ser um espaço onde se movimentam docentes que, ao realizarem determinada atividade acadêmica, compõem um lugar de construção de consensos sobre o conhecimento, de interações entre os sujeitos, tornando possível compreender o que os indivíduos pensam (ou sabem) a respeito de um dado fenômeno e, conseqüentemente, um local favorável à formação de representações sociais. Essas representações sociais são consideradas, segundo Moscovici (1978; 2005) e Jodelet (2001), um conhecimento que as pessoas elaboram e partilham coletivamente em sua convivência, com o objetivo de construir e interpretar o real. E, por elas serem dinâmicas, levam os sujeitos a produzirem

² O Grupo de Pesquisa intitulado “Instituições de Ensino e Práticas Pedagógicas”, credenciado pelo CNPQ, é coordenado pelas Profas. Dras. Ângela Maria Martins e Maria de Fátima Barbosa Abdalla, e tem desenvolvido pesquisas em torno das representações sociais de professores e alunos sobre o trabalho e a profissão docente. Algumas pesquisas desenvolvidas neste grupo estão integradas ao Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade – Educação (CIERS-Ed/FCC).

comportamentos e interações com o meio, conduzindo suas ações e norteando seus comportamentos.

Assim, considerando o contexto universitário um lugar privilegiado de comunicações fundamentadas nos estudos e debates, optou-se em dar voz aos alunos dos cursos de Pedagogia e Letras, com o propósito de compreender as representações sociais que circulam entre os discentes sobre a profissão dos docentes, em especial, sobre os *bons professores*.

Ao percorremos a literatura disponível sobre as pesquisas relativas ao *bom professor*, na voz dos alunos, nos deparamos com uma pluralidade de trabalhos acadêmicos que desenvolveram essa temática. Mas, no intuito de selecionar alguns destes trabalhos, relatamos, a seguir, diferentes pesquisas que procuram lançar um entendimento sobre essa complexa tarefa.

Cunha (2006a)³, em seu livro “O bom professor e sua prática”, parte da premissa do *bom professor* como aquele que recebeu influência da trajetória da escola, da experiência como docente, da formação pedagógica e da prática social, além da família que também apresenta características influenciadoras. Para delimitar seus sujeitos de pesquisa, a autora verificou junto aos estudantes quem eram seus *bons professores*. Na opinião dos estudantes desta pesquisa, o *bom professor* é aquele intelectualmente capaz e que consegue estabelecer uma relação afetiva com a turma. Essas referências sobre o *bom professor* serviram como base de suas investigações posteriores com seus sujeitos de pesquisa. Em seus estudos, Cunha (1998; 2005) revela que o *bom professor* aproxima suas práticas pedagógicas, no exercício da docência, daquelas vivenciadas com seus ex-

³ As obras citadas estão na ordem de consulta para elaboração da pesquisa que deu origem a este trabalho.

professores no cotidiano das aulas, em que receberam influências mais significativas do seu bom desempenho.

Um outro trabalho foi a dissertação de Mestrado “Práticas significativas de professoras bem-sucedidas: a voz do aluno do Ensino Médio”, de Mendes (2006). Ao situar as competências das professoras no ensino médio em uma escola pública em Santos/SP, a autora apresenta uma análise das experiências significativas apontadas pelos estudantes em relação aos seus *bons professores*, como também mostra o que os professores pensam a respeito de suas práticas docentes, delineando seu trabalho em sala de aula.

Uma pesquisa importante foi, também, a tese de Doutorado de Emmanuel Ribeiro Cunha (2003) “Práticas avaliativas bem-sucedidas de professoras dos ciclos de formação da Escola Cabana⁴, de Belém”, em que o autor discute as alternativas didático-pedagógicas que possibilitem um trabalho dos professores orientado para aprendizagem dos alunos, no sentido de construir uma nova qualidade de ensino. A temática central do estudo foi caracterizar as práticas avaliativas bem-sucedidas desenvolvidas pelas professoras, identificando suas representações sobre seu trabalho e revelando os saberes que emergem dessas práticas avaliativas.

Um trabalho também relevante foi o de Patrício (2004)⁵, com o título “São deuses os professores? Do mito ao humano: práticas significativas de professores bem-sucedidos”, apresentando algumas questões como: por que alguns docentes envolvem seus alunos na compreensão dos conteúdos e outros não? O que caracteriza esse professor considerado bem-sucedido? Essas questões deram origem à argumentação do trabalho, que, na visão da autora, foi a de analisar a

⁴ A denominação evoca, segundo Cunha (2003), a saga dos *cabanos*, homens e mulheres que participaram do movimento revolucionário *Cabanagem*, que eclodiu no interior do Estado do Pará, no período de 1835 e 1840 (nota e grifo do autor).

⁵ Trabalho aprovado na 27^a. Reunião Anual da ANPEd, no GT de Didática em 2004. Disponível no site www.anped.com.br, data da consulta 25/05/08.

prática dos professores, considerados por seus alunos como bem-sucedidos, identificando a natureza de seus saberes, considerando suas competências e apresentando os fatores de *sucesso* na perspectiva de atuação desses professores.

A pesquisa, que desenvolvemos, foi realizada em uma Universidade confessional e comunitária na Cidade de Santos, em São Paulo, com professores e os estudantes dos cursos de licenciaturas, especificamente o de Pedagogia e Letras. A opção desta pesquisa é pela abordagem qualitativa, pelo entendimento de ser este tipo de investigação mais adequado em se tratando da natureza do estudo que está sendo realizado. Entende-se que a preocupação do pesquisador, neste contexto, está em investigar e identificar os objetos pesquisados, ricos em descrições e situações, e não intencionalmente manipular os dados, para que seja obtido um tipo de resultado que se queira.

O estudo em si acompanha dois grupos de sujeitos: os estudantes das Licenciaturas, que estão concluindo os seus cursos de graduação, e os docentes indicados por eles como sendo *bons professores*. Os estudantes encontram-se em fase final de sua formação acadêmica, são os mais antigos dentro da Universidade e tiveram contato com um maior contingente de professores dos cursos já mencionados.

Para construção do projeto da investigação proposto, foram adotados os seguintes procedimentos metodológicos para coleta de dados: aplicação de um questionário para cinquenta e oito estudantes do último ano da graduação, divididos entre os cursos de Pedagogia (26 estudantes) e Letras (32 estudantes). O principal objetivo do questionário é o de identificar, através da opinião dos estudantes, pelo menos quatro professores, dois de cada curso citado acima, considerados *bons professores*; assim como identificar, pela voz dos estudantes, quais seriam os

indicadores de um *bom professor*. Em um segundo momento, optamos pela entrevista semi-estruturada, não rígida na seqüência do roteiro, com os estudantes e os professores elencados para tal. As questões são abertas para a compreensão dos dados referentes à realidade vivenciada pelos sujeitos desta pesquisa, considerando que as pessoas são diferentes e cada um tem sua própria percepção de mundo.

Algumas propostas educacionais estabelecem um clima de dúvidas e incertezas, acarretando uma busca de novos caminhos para a docência e, porque não dizer, de um novo sentido que os professores dariam para seu trabalho. Ser professor hoje é conviver com o inacabado, fazendo novas escolhas, criando novas expectativas. Existem várias possibilidades que representam um pouco desse sentido e que expressam questões em torno da profissionalização docente contribuindo com algumas reflexões, para que se desenvolva um bom ensino. Este trabalho procura caminhar nesta direção e apresentará a seguinte estrutura, descrita a seguir:

O primeiro capítulo – ***O bom professor*** – introduzirá algumas reflexões, buscando entender o significado do *bom professor* no contexto universitário, identificando, assim, elementos que possam contribuir para a compreensão do papel do professor na formação inicial de futuros professores.

O segundo capítulo – ***Da Teoria das Representações Sociais*** – procura compreender a Teoria das Representações Sociais, em suas raízes, discutindo alguns conceitos como os processos de objetivação e ancoragem.

O terceiro capítulo - ***Os caminhos da pesquisa*** – apresenta a trajetória da pesquisa, definindo sua natureza, seu contexto, identificando os sujeitos,

explicitando os procedimentos metodológicos, a organização e o tratamento dos dados.

O quarto capítulo – ***Ancorando as Representações do bom professor*** – aborda as representações sociais dos estudantes dos cursos de licenciaturas sobre seus *bons professores*, destacando a categoria de análise *o bom professor nas representações dos estudantes* sob as dimensões *afetiva, cognitiva e profissional*.

E, por último, as ***Considerações Finais*** apontam as conclusões e anunciam diferentes perspectivas no sentido de contribuir para uma melhor compreensão do que significa um *bom professor* nos cursos de licenciaturas nas representações dos estudantes e como as experiências podem marcar a vida profissional dos professores e dos estudantes em formação.

CAPÍTULO I

O BOM PROFESSOR

É estranho que os professores tenham a missão de formar pessoas e que se reconheça que possuem competências para tal, mas que ao mesmo tempo, não se reconheça que possuem a competência para atuar em sua própria formação e para controlá-la, pelo menos em parte, e isto é, ter o poder e o direito de determinar, com outros atores da educação, seus conteúdos e formas. (TARDIF, 2007a, p. 240)

É na construção da profissão docente que nos formamos como pessoas mais humanas, mais solidárias, modificando nossos olhares, nossos conceitos sobre os outros, sobre a vida, sobre nós, em um processo evolutivo, pois somos parte de um contexto social e que está em constante mudança.

Ser professor é ter uma história, é fazer parte de uma construção social, que tem seu próprio papel, que tem intencionalidade, incorporando uma imagem, que carrega traços muito marcantes e diferentes entre si. Construir essa imagem não significa desprezar a função de ensinar, mas ressignificá-la, no sentido de aprender a humanizá-la na trama complexa das relações com outros seres humanos. Ser professor é estar envolvido na docência em sua totalidade, e sua prática é o resultado do *saber*, do *fazer* e, principalmente, do *ser*⁶, significando um compromisso pelo que faz no desenvolvimento de seu trabalho, seja individual ou no coletivo, na busca pelo conhecimento.

Não podemos iniciar o capítulo, sem antes buscar alguns indicadores com o objetivo de direcionar as discussões em relação ao entendimento de ser um *bom professor*. A intenção dessa busca não implica na obtenção de respostas para

⁶ Buscamos as reflexões de Abdalla (2006, p. 103) sobre “o conhecimento dos professores sobre suas maneiras de *ser* e *estar* na profissão”.

questões relacionadas ao trabalho do *bom professor*, mas, sim, na tentativa de organizar nossas reflexões, elencando os três aspectos que serão abordados.

O primeiro aspecto procura relacionar algumas considerações a respeito do *bom professor*, com questões em torno da profissão docente e/ou trabalho que os professores praticam em suas salas de aula. Na busca de compreender o significado do *bom professor*, o segundo aspecto trata do *contexto universitário*, estabelecendo relações com a formação inicial dos estudantes dos cursos de licenciaturas. Indicamos alguns autores que vêm desenvolvendo essas questões, como Nóvoa (1992; 1995; 1999; 2007), Cunha (1998; 2001; 2006a; 2006b), Pimenta (1999; 2006), Mizukami (2002a; 2002b), Lüdke e Boing (2004), Roldão (2005), Tardif e Lessard (2005), Abdalla (2003; 2006; 2008), Tardif (2007a; 2007b), entre outros.

O terceiro aspecto busca redefinir alguns elementos que já foram destacados anteriormente pelos autores indicados, mas que, também, foram enfatizados pelos estudantes dos cursos de Pedagogia e de Letras, nos diferentes instrumentos de coleta de dados. Estes elementos foram organizados em três dimensões e contribuem não só para a análise realizada no Capítulo IV (p. 70-98), mas, também, pretendem contribuir, de maneira mais ampla, para a compreensão do papel do professor formador na formação inicial de futuros professores. Para compreender as representações dos estudantes dos cursos de Licenciatura (Letras e Pedagogia) sobre o que significa ser um *bom professor*, é preciso revelar, ainda, que procuramos nos apoiar em Moscovici (1978; 2005), Jodelet (2001; 2005a; 2005b) e Abdalla (2008), entre outros.

1.1. Entendendo o significado do *bom professor*

O professor é visto como um crítico que assume um papel operacional e busca entender e interferir nas questões da sociedade. O professor é tido como um profissional, reconhecido por uma categoria, cujo trabalho sempre esteve associado ao sacerdócio, possivelmente revestido de valores tipicamente profissionais, como nos lembra Nóvoa (1992, 1999) e Tardif e Lessard (2005). Suas atividades nem sempre são reconhecidas como profissionais, mas têm uma especificidade que se, observada cuidadosamente, remete a um campo de trabalho bastante complexo.

O trabalho humano, como é o trabalho docente, possui fins que, segundo Tardif e Lessard (2005), se manifestam de “maneiras diversificadas de acordo com as solicitações que se colocam ao trabalhador” (p. 195). A ação profissional, dessa forma, gira em torno de motivos, intenções, objetos, projetos, planos, programas, planejamento. A ação profissional pode, ainda, exigir demandas específicas diretas do lugar, onde é desenvolvida. Assim, os fins podem ser modificados à medida que a experiência se realiza, transformando-se a partir da realidade que se apresenta; não só produzindo resultados esperados, mas desenvolvendo-se em um processo de aprendizagem permanente.

Essas discussões com Nóvoa (1992; 1995; 1999; 2007), Cunha (1998; 2006a; 2006b), Pimenta (1999; 2006), Mizukami e Reali (2002a; 2002b), Lüdke e Boing (2004), Roldão (2005), Tardif e Lessard (2005), Roldão (2005), Abdalla (2006; 2008) e Tardif (2007a; 2007b) apresentam perspectivas para o trabalho do professor no sentido de se pensar na percepção do seu papel em sala de aula. E é com base neste entendimento que poderemos compreender suas atitudes, que transitam pelas experiências vividas em sua condição de docente.

As transformações que são cada vez mais velozes na estrutura da sociedade, principalmente no cenário da educação, passaram a exigir uma nova reflexão sobre as concepções, ações e comportamentos dos professores. Essas transformações levaram à redefinição sobre a profissão do professor, mais precisamente do professor universitário, no sentido de ensinar de uma forma investigativa, reconhecendo a importância de ajudar seus estudantes a pensar, a refletir, a descobrir o mundo, num processo de transição. Processo este, em que o conhecimento construído e o estímulo à aquisição dessa capacidade de construção e criação são exigências sociais, com as quais o professor precisa aprender a lidar. Também, é preciso pensar na reestruturação do trabalho docente face à ampliação das funções do professor diante das novas exigências feitas pelas reformas educacionais propostas, sem que novas condições sejam asseguradas nas universidades, tais como indicam outros estudos e pesquisas (LÜDKE; BOING, 2004; SAMPAIO; MARIN, 2004; TARDIF; LESSARD, 2005; ROLDÃO, 2005; ABDALLA, 2006, 2008; entre outros). O que parece compor um cenário no qual predomina uma forma antiga para um aluno novo.

É, nesta perspectiva, que pretendemos refletir sobre a profissão docente, buscando identificar, a partir das representações dos estudantes das Licenciaturas (futuros professores e/ou já professores muitos deles), quais são os indicadores de um *bom professor*. Alimentamos, assim, a esperança de que este trabalho possa apontar algumas possibilidades no sentido de desvendar o significado de um *bom professor* nos cursos de licenciaturas.

A literatura já vem abordando algumas dimensões imprescindíveis para analisar alguns indicadores do *bom professor*. Cunha (2006a) distingue que a matriz que os professores apresentam da docência tem raízes históricas e sociais,

mesclando processos de reprodução com a possibilidade de construção do novo e, desta condição, emerge muito a construção do ensino que realizam. Além disso, a autora reforça as questões que destacam a relação entre professor-aluno, tornando-se difícil fracionar a imagem do *bom professor* na percepção dos estudantes.

Os aspectos apontados pelos estudantes, na investigação de Cunha (2006a), como aqueles relacionados à escolha do professor, por exemplo, se entrelaçam com o conhecimento específico da matéria, a habilidade para organizar as aulas e manter relações positivas. Contudo, os estudantes enfatizam a capacidade que o professor tem de se mostrar próximo, do ponto de vista afetivo. Vejamos o que Cunha (2006a) afirma:

Continuando e aprofundando a análise dos depoimentos, consegui perceber que as atitudes e valores dos professores que estabelecem relações afetivas com os alunos, repetem-se e intrincam-se na forma como eles tratam o conteúdo e nas habilidades de ensino que desenvolvem. (p. 70)

A autora também chama atenção para um outro aspecto que se entrelaça: são as estratégias metodológicas do professor. Como consequência natural para o professor, afirma Cunha (2006a), quem tem boa relação com os alunos preocupa-se “com os métodos de aprendizagem” e procura “formas dialógicas de interação” (p. 71). Neste sentido, os métodos podem ser analisados na aula, a partir das necessidades dos estudantes, avaliando as diferentes situações de ensino. O professor atua não só com os conhecimentos específicos, mas passa a ter responsabilidade no desenvolvimento da aprendizagem de seus estudantes.

Nesse contexto, Cunha (2006a) aponta quatro categorias de influências para um *bom professor*: o professor sujeito da pesquisa enquanto aluno e seus ex-professores; a sua experiência profissional; a sua formação pedagógica; e a sua prática social mais ampla.

Em relação à primeira categoria, as atitudes positivas dos ex-professores influenciaram bastante os professores atuais, não só quanto à escolha profissional, mas também em relação ao domínio do conhecimento, à organização metodológica, à relação democrática com os estudantes e ao amor à profissão. Quanto à segunda categoria, a autora afirma que é fazendo que se aprende a ser professor, com a influência de seus pares e a participação dos alunos, trocando informações, confrontando idéias, no conjunto de experiências decorrentes de inúmeras vivências. Na terceira categoria, a formação pedagógica, segundo a autora, influenciou e se mostrou necessária, apesar de alguns cursos não corresponderem às necessidades de formação. E a quarta categoria, relacionada à prática social, permeou o comportamento de alguns professores com participação em grupos políticos e religiosos, influenciando a trajetória social.

Além destes aspectos destacados por Cunha (2006a), que influenciam um *bom professor*, Tardif (2007a) nos traz a idéia de que a construção e reconstrução pelas quais passamos, no decorrer da docência, constituem-nos seres sociais, seres plurais, heterogêneos e que, no contato com o outro e com nossa experiência, produzimos saberes. A construção de saberes acontece no intercâmbio estabelecido entre os professores, seus pares e com os estudantes, assumindo não só uma docência que valoriza a ação do ensino, como também aquela em que o professor é visto como mediador da aprendizagem dos estudantes, compreendendo que, nesse processo, sempre existem conteúdos a serem apropriados. E são estes conteúdos que contribuem para ressignificar a profissão docente.

Neste sentido é preciso compreender, também, que a dinâmica da atividade docente⁷ envolve uma pluralidade de saberes que são mobilizados e reagrupados, tendo em vista a complexidade do trabalho do professor. Esses saberes “brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam à experiência individual e coletiva (...)”, como afirma Tardif (2007a, p. 39).

É preciso destacar, ainda, a importância de se compreender os *saberes da experiência*, na constituição do *bom professor*, pois esses saberes decorrem da própria ação docente em sua prática coletiva. Ou seja, são práticos, tácitos, na medida em que são adquiridos a partir da experiência obtida pelos professores a partir do seu desempenho no trabalho profissional docente (TARDIF, 2007a). A sua presença assegura que a prática pedagógica se tece não apenas a partir de um corpo de conhecimentos teóricos e profissionais, mas também por um conjunto de compreensões, experiências e disposições necessárias para que o professor sintase capaz de transformar e ressignificar o saber que orienta a ação.

Nessa direção, Pimenta (1999) reforça que “os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática” (p. 20). Nessa reflexão, a autora esclarece que o saber da experiência decorre das inúmeras vivências do professor, incluindo o processo de troca com os demais colegas e com a leitura de trabalhos produzidos por outros educadores. A partir daí, entendemos que o conteúdo deste conhecimento não está centrado na dimensão profissional ou pedagógica do trabalho docente, mas tem seu núcleo construído a partir das experiências e nas características pessoais deste professor.

⁷ Segundo Azzi (1999), a *atividade docente* é tida como expressão do saber pedagógico que “é o saber que o professor constrói no cotidiano de seu trabalho e que fundamenta sua ação docente” (p. 43).

O saber do professor está, assim, ligado à sua vida, atrelado ao saber da experiência, e assume um papel importante no sentido de legitimar a profissão do professor. Considerando essas contribuições, observamos que as reflexões sobre os saberes docentes levam em conta o desenvolvimento não somente profissional como também pessoal do professor. Sem prescindir do fato de que a atividade docente constitui-se e desenvolve-se a partir do contexto histórico vivenciado e transformado em saber da experiência de vida (AZZI, 1999).

Essa reflexão constitui elemento importante para eleger a *experiência* como processo que acontece em um espaço-tempo vivido, acreditando na potencialidade crítica e criativa do professor para produção de conhecimento, coletivamente, na instituição na qual exerce seu trabalho.

Roldão (2005) nos faz, também, refletir sobre a especificidade de ser professor e o que o distingue dos outros atores sociais ou agentes profissionais. A autora nos fala sobre a ação de ensinar, que nos remete a uma série de entendimentos históricos e conceituais, nos quais existem tensões entre o “professar um saber” e o “fazer outros se apropriarem de um saber” (p. 94). Ou seja, na primeira concepção, ensinar é entendido como uma forma tradicional de se transmitir informações acumuladas ao longo da história da humanidade e, na segunda, se alarga um vasto campo de saberes, incluindo os disciplinares, para que se tenham opções de construir coletivamente conhecimentos.

Entendemos, assim, que “ensinar implica uma variada e complexa constelação de saberes passíveis de diversas formalizações teórico-científicas, científico-didáticas e pedagógicas” (ABDALLA, 2008, p. 33). Por isso, a atividade docente, conforme Abdalla (2008), se desenvolve frente a muitos fatores, e depende, também, da forma como o professor compreende e analisa as suas

práticas educativas, como articula saberes da docência no seu ato de ensinar e como reflete na ação diante do inesperado e do desconhecido.

Por outro lado, Abdalla (2008) também indica que existem, pelo menos, *três dimensões* que caracterizam o professor, e, no nosso caso, o *bom professor*: 1ª os *tipos de saberes* que estruturam/organizam o trabalho docente, nos momentos do planejamento, execução e avaliação das atividades, buscando a transmissão/assimilação/produção (alguns diriam a construção) consciente de conhecimentos, habilidades, hábitos e atitudes pelos alunos, assim como o desenvolvimento de suas capacidades cognoscitivas e sócio-emocionais; 2ª o *tipo de formação* – que os professores tiveram em suas experiências de vida e aquelas que reconstróem durante os múltiplos momentos de formação inicial; e 3ª o *contexto de ação e formação* do professor, seja na instituição superior e/ou na escola.

Constatamos, então, que existem vários elementos que dão significado ao entendimento do *bom professor*, mas este trabalho intenciona focar apenas alguns deles a partir das representações dos estudantes a respeito desta temática.

Trataremos no próximo item de algumas considerações sobre a universidade e seu papel na formação inicial dos profissionais, pois consideramos importante a preparação para o exercício das atividades dos futuros professores nos cursos de licenciaturas.

1.2. Do contexto universitário: discutindo a formação inicial

O contexto universitário, como espaço de formação, constitui um segmento considerado responsável pela construção e divulgação do conhecimento científico. Também, é fato bastante conhecido, que, em diferentes épocas de nossa história, a

universidade desempenhou, e continua desempenhando, um papel de destaque dentro do conjunto social; uma vez que constitui o retrato da sociedade na qual está inserida.

Consideramos o contexto universitário como base estruturadora e formadora de sujeitos profissionais, oferecendo-lhes um campo dinâmico de discussões e reflexões capaz de favorecer a ampliação da consciência diante de um curso de formação. Um cenário que impulsiona um repensar dos professores acerca de seus papéis e de seus modelos e estratégias de atuação.

Nesse sentido, subentende-se que o professor universitário exerce sua profissão na medida em que compreende a forma como estrutura o conhecimento, a partir das aulas e atividades, descobrindo novos modos singulares de ensinar, no coletivo, com os outros docentes e com seus próprios estudantes. Entendemos, aqui, a figura do professor como mediador, facilitador, orientador, como um sujeito consciente e capacitado para o desempenho de seu papel. Segundo Mizukami e Reali (2002a), nesta concepção, “o professor em si não transmite conteúdo, dá assistência, sendo um facilitador da aprendizagem” (p. 38). Mas é preciso, também, compreender que o professor é um mediador e/ou facilitador de aprendizagem e que está inserido dentro de um contexto, que, no nosso caso, são os cursos de licenciatura.

Nos cursos de licenciaturas o trabalho do professor é direcionado para formar novos docentes. Nóvoa (2007) nos esclarece que “devemos ser capazes de formar os nossos professores como gostaríamos que eles formassem os seus futuros alunos” (p. 28). O autor ainda defende a idéia de que se queremos que os professores despertem nos seus alunos o gosto pelo conhecimento, a capacidade de estudar e aprender, o espírito crítico, a autonomia e a participação, é preciso

recusar programas de formação meramente teóricos ou metodológicos e centrar a atenção nas situações pedagógicas concretas.

Pereira (2006, p. 53-76), ao fazer um breve histórico sobre as licenciaturas no Brasil, aponta para alguns dilemas que ainda não foram resolvidos: separação entre disciplinas de conteúdo e disciplinas pedagógicas; Bacharelado x Licenciatura; desarticulação entre a formação acadêmica e realidade prática. Mas, também, destaca novos rumos para a Licenciatura, tendo em vista as atuais propostas de alterações curriculares (as Diretrizes Curriculares Nacionais/DCNs), a introdução da pesquisa no ensino e a conseqüente melhoria dos cursos de licenciaturas, enfatizando o papel das “disciplinas integradoras” e o novo perfil de seus professores.

Apesar de todos os problemas indicados e as novas proposições para as licenciaturas, é importante considerar, aqui, os professores dos cursos de licenciatura e/ou formadores de futuros professores. Roldão (2005) esclarece que os professores são “agentes de qualidade da educação na sociedade do conhecimento em que vivemos” (p. 124). Assim, os professores também podem oportunizar momentos de estudo e reflexão, articulando o conhecimento que os estudantes possuem a respeito de como é ser professor, tendo em vista sua experiência como aluno nos anos de escolaridade freqüentados, com pressupostos de se constituir professor na universidade.

Aqui, podemos fazer um recorte, pensando um pouco em formar professores como pesquisadores e/ou intelectuais críticos, que entendam e tragam novas interpretações ao conteúdo curricular (a teoria) com sua atividade profissional (a prática). Reconhecemos, assim, que o trabalho da universidade, centrado na reflexão crítica, pode conduzir os estudantes para uma postura mais ativa e

participativa, colaborando, dessa forma, com uma melhor formação nos cursos de licenciaturas.

Com efeito, o contexto universitário, local de socialização de conhecimentos, constitui-se um campo gerador de discussões em que o professor se situa no centro do debate educativo, de forma a possibilitar sua compreensão e participação ativa para a construção de um processo de aprendizagem mais adequado às exigências educacionais de seus estudantes.

Concordamos, também, com Lüdke e Boing (2004), quando nos diz que a “missão profissional dos professores vai além da cultura institucional” (p.1170), e que o “professor tem um mandato específico na sociedade atual, seja no estabelecimento de ensino, seja em outros ambientes educativos” (p. 1170).

A universidade e seus professores precisam, de fato, estar preparados para atender às atuais expectativas dos estudantes e dar conta das demandas, que se apresentam em rápido crescimento. Isso nos leva a afirmar, junto com Abdalla (2006), que “é necessário que os contextos escolares criem lugares e tempos que incentivem as trocas de experiência entre seus professores e alunos” (p. 91). E, parafraseando a autora, organizando o *espaço das possibilidades*.

Neste ponto, consideramos que é importante propiciar condições para que os estudantes em formação aprendam a reconstruir o conhecimento, descobrindo um significado pessoal e específico para o que estão aprendendo, relacionando novas informações com o conhecimento que já possuem, com as novas exigências do contexto de sua profissão e com as necessidades atuais da sociedade em que atuarão.

Um dos desafios da universidade é o de colaborar para o processo de formação de seus estudantes, para o seu desenvolvimento intelectual, auxiliando-os

na tomada de decisões ao nível profissional, e contribuindo, assim, para a construção de um cidadão.

No item, a seguir, buscaremos revelar as representações sociais dos estudantes dos cursos de licenciaturas sobre seus *bons professores* com a perspectiva de indicar algumas dimensões que trataremos nessa investigação.

1.3. Elementos para compreender o papel do professor na formação inicial de futuros professores

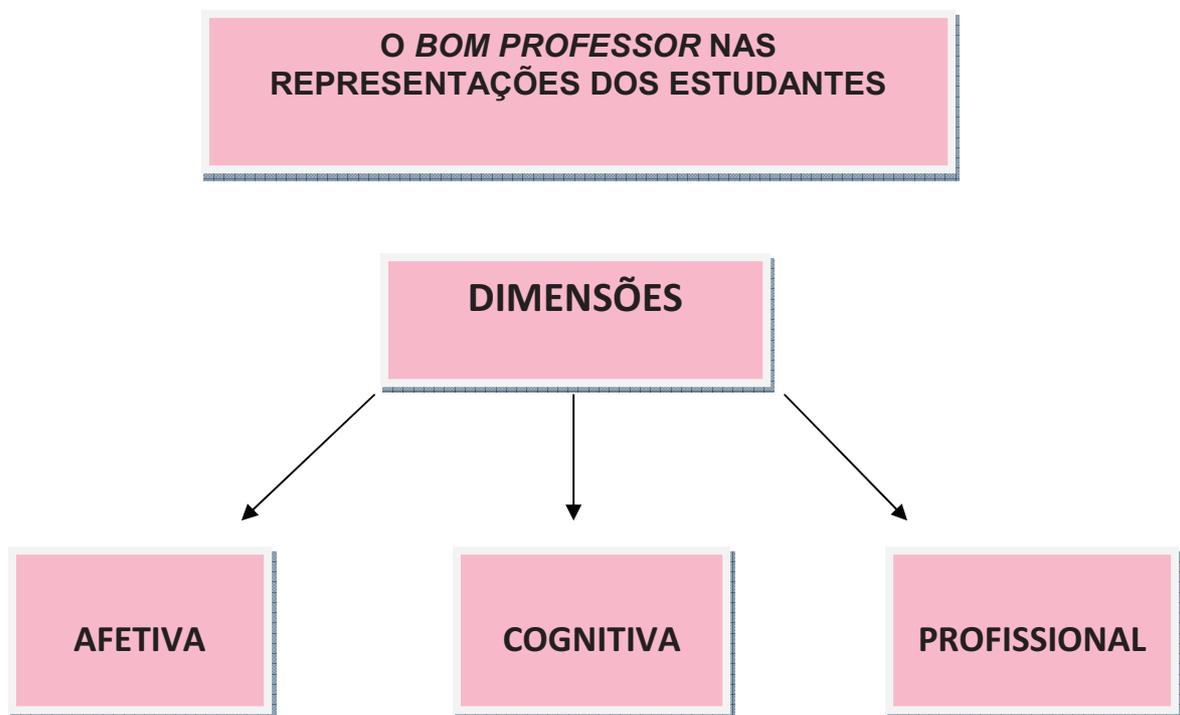
Abrimos esse item na pretensão de compreender quais elementos seriam importantes considerar neste trabalho para compreender o papel do professor na formação inicial de futuros professores. A intenção é refletir, neste momento, sobre as representações dos estudantes sobre o *bom professor*, revelando algumas dimensões de análise, que possibilitarão um entendimento do processo de construção deste trabalho como um todo.

Sob essa ótica, elegemos a Teoria das Representações Sociais (TRS), já mencionada na Introdução (p. 14-24) e explicitada no Capítulo II (p. 43-54), para referendar nosso estudo, dando voz aos estudantes no sentido de compreender o que é um *bom professor*. Nesta direção, faz-se oportuno esclarecer que a representação social é um produto e um processo de uma elaboração psicológica e social do real; portanto, designa uma forma de pensamento social (MOSCOVICI, 1978).

Tomando emprestado alguns elementos da TRS, este trabalho de pesquisa permite-nos entender os meandros que se tecem em torno da realidade social dos estudantes e das relações sociais que se constroem com seus professores.

Assim sendo, com um grupo composto de cinquenta e oito estudantes, especificamente nos cursos de Pedagogia e Letras, explicitado no Capítulo III (p. 55-69), identificamos as representações que esses estudantes possuem acerca dos seus professores e quais os elementos que caracterizam o *bom professor*. O que significa dizer que elaboramos, a partir dos dados coletados, a categoria de análise e suas respectivas dimensões:

QUADRO I – Categoria de Análise e suas Dimensões



Pretendemos, no momento, apresentar algumas discussões sobre as diferentes dimensões acima, tentando mostrar as tessituras teóricas que complementam o desenvolvimento das representações sociais dos estudantes.

Na dimensão *afetiva*, destacamos alguns aspectos que indicam as relações interpessoais, trazendo a noção de experiência vivida (JODELET, 2005b), pois as representações dos estudantes nos ajudam a entender que elas são sempre um

produto da interação e comunicação. Como nos ensina Moscovici (2005), “comunicação é parte do estudo das representações, porque as representações são geradas nesse processo de comunicação” (p. 373). Processo este que reforça a experiência social, que, segundo Jodelet (2005b), “é marcada pelos aspectos sociais de sua enunciação e de sua comunicação”. Nesse ponto, continua a autora, ela permite, igualmente, “o encontro com as representações sociais” (p. 33), pois essa experiência sentida é reconhecida na medida que é compartilhada pelos outros. Jodelet (2005b) complementa que é “perceptível que nesse lugar do vivido, uma reflexão sobre as ligações entre experiência e representações sociais se torna possível” (p. 31). Quando a autora evidencia o fenômeno do vivido, ela esclarece que “o sujeito experimenta e sente de maneira emocional” (p. 31), em que o sentido corresponde à consciência da subjetividade.

Na dimensão *cognitiva*, enfocamos o trabalho com o conhecimento e os saberes da experiência (CUNHA, 1998; MIZUKAMI; REALI, 2002a; ABDALLA, 2006; TARDIF 2007a). Essa dimensão diz respeito, também, ao nível de organização do trabalho docente para o ensino, ou seja, a “didática” (“formas didáticas” e/ou “formas de ensino”), mencionada pelos estudantes nos questionários aplicados e fundamentada por diferentes autores (ABDALLA, 2003; TARDIF; LESSARD, 2005; CUNHA 2006a).

Os estudantes evidenciaram, ainda, a importância do conhecimento de seus professores, considerando imprescindíveis em um curso de formação. Nesse aspecto, é preciso fazer referência aos saberes da experiência que possibilitaram o entendimento a respeito das representações dos estudantes sobre essa dimensão, pois são saberes mobilizados e decorrem da ação dos professores em suas atividades individuais e coletivas. Tardif (2007a) complementa que esses saberes

são socialmente construídos, compartilhados nos processos de interação e comunicação e estão, aí, enraizados. Segundo ele, “o ensino se desenvolve num contexto de múltiplas interações que representam condicionantes diversos para a atuação do professor” (p. 49).

Dessa forma, implica considerar a estrutura dinâmica que compõe o interior do conhecimento do professor. Conhecimento que, como afirma Abdalla (2006, p. 103), “compreende os saberes epistemológicos, os pedagógicos/didáticos, os da experiência e aqueles que permitem o campo das possibilidades”, pois os professores não apenas aplicam conhecimentos produzidos, mas interiorizam-nos, trabalhando-os, validando-os, adaptando-os ou, até mesmo, reformulando-os em seu espaço de trabalho.

Na dimensão *profissional*, situamos a formação da identidade profissional e os desafios da profissão. Colocamos o acento na atitude do professor formador diante do desafio de formar futuros professores pensantes, comprometidos com a ação profissional. Concordamos com Tardif (2007a), quando ele expressa “(...) a vontade de encontrar, nos cursos de formação de professores, uma nova articulação e um novo equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pelas universidades a respeito do ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores” (p. 23). Também, é bastante significativo quando ele afirma a seguir que:

Procuro mostrar como o conhecimento do trabalho dos professores e o fato de levar em consideração os seus saberes cotidianos permite renovar nossa concepção não só a respeito da formação deles, mas também de suas identidades, contribuições e papéis profissionais. (p. 23)

Nas leituras que fizemos a respeito da formação de professores, em especial, nos cursos de Licenciatura (LÜDKE; BOING, 2004; ROLDÃO, 2005; ABDALLA, 2006; PEREIRA, 2006; entre outros), o professor das Licenciaturas é aquele que

analisa o conhecimento na medida que favorece e estabelece a reflexão com os estudantes. O que proporciona espaços para que se pense o profissional do presente e do futuro, atuando de forma consciente diante dos desafios da profissão.

Quando observamos qual seria o papel do professor diante dos cursos de formação, refletimos a respeito de como se processa o conhecimento *sobre e para* o ensino, conforme afirma Abdalla (2006, p. 93). A autora ainda menciona que a “compreensão crítica que temos de nós mesmos, de nossos limites e possibilidades” seria a fonte para ampliarmos “a nossa consciência profissional, tornando-nos sujeitos desse processo de conhecimento” (p. 93-94). Ou seja, a atividade profissional desenvolvida no ensino superior é fonte de discussão sobre como o professor compreende e reflete sobre seu trabalho.

Ainda é preciso destacar que a complexidade da função docente envolve, conforme Roldão (2005), a análise de como se processa a “ação de ensinar” (p. 108), que trata “das particularidades da profissionalidade docente no ensino superior” (p. 108). A pesquisadora discute essa temática, trazendo alguns questionamentos como, por exemplo: “o que é um professor? Qual a função específica do professor? Quais os geradores de especificidade do conhecimento profissional docente?” (p. 107). Roldão (2005) ainda argumenta que essas interrogações mobilizam diversos conceitos associados ao de *profissionalidade* e especifica esta noção como “aquele conjunto de atributos socialmente construídos, que permitem distinguir uma profissão de outros muitos tipos de atividade, igualmente relevantes e valiosas” (p. 108).

Diante dessa abordagem, propomos mostrar que os professores formadores podem contribuir para um processo contínuo de mudança nas Licenciaturas na medida em que incorporam atitudes e posturas e promovam uma interação com os

estudantes, sustentando o aspecto de ser um agente transformador. E, como definem Lüdke e Boing (2004), “incentivando e instrumentalizando os estudantes a percorrerem os seus próprios itinerários, numa busca de construção dos seus conhecimentos” (p. 177).

Ancoramos, assim, nossa pesquisa nessas dimensões de análise – *afetiva*, *cognitiva* e *profissional* – especificadas no Capítulo IV (p. 70-98). Mas, para enveredar por esse caminho, buscaremos no próximo capítulo, compreender a Teoria das Representações Sociais (TRS), discutindo alguns conceitos básicos, pois acreditamos que esses elementos possibilitarão um melhor entendimento das representações dos estudantes de Licenciatura sobre o que significa ser um *bom professor*.

CAPÍTULO II

DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

As representações sociais são entidades quase tangíveis. Elas circulam, cruzam-se e se cristalizam incessantemente através de uma fala, um gesto, um encontro, em nosso universo cotidiano (...). Entretanto, se a realidade das representações sociais é fácil de apreender, não o é o conceito. (MOSCOVICI, 1978, p. 41 *apud* ABDALLA, 2008)

Neste capítulo, partimos de algumas reflexões na tentativa de compreender à Teoria das Representações Sociais (TRS), articulando algumas idéias relacionadas ao seu campo de estudo com o nosso trabalho que trata das representações sociais dos estudantes dos cursos de licenciaturas sobre seus *bons professores*. Ressaltamos, contudo, que a pretensão é de pontuar alguns conceitos, pois entendemos que desvendar e explicitar a teoria como um todo é uma tarefa complexa. Em um primeiro momento, buscaremos *compreender as representações sociais*, apontando suas três dimensões: a *informação*, a *imagem* ou *campo de representação* e a *atitude*. No segundo momento, destacamos *alguns conceitos*, relacionando os dois processos básicos para a formação das representações sociais: a *objetivação* e a *ancoragem*.

2.1. Compreendendo as Representações Sociais

A TRS surge com Serge Moscovici, em 1961, quando o autor publica, em Paris, *La Psychanalyse, son image et son public* que, posteriormente, foi traduzida para o português, sob o título: “A Representação Social da Psicanálise”, de 1978. A obra surge com a finalidade de descrever e entender como os conceitos da

Psicanálise se inseriram na sociedade francesa da década de 50. O autor visa a compreender como um saber científico, no caso, a Psicanálise, transforma-se em uma forma de saber prático, o que ocorre à medida em que as pessoas trocam informações.

De acordo com Serge Moscovici (2005), existiram pensadores como Émile Durkheim, Lévy-Bruhl, Jean-Piaget e Sigmund Freud que influenciaram seu pensamento, contribuindo para criação da TRS. Moscovici (2005) explica que as representações sociais devem ser desvinculadas das antigas representações coletivas, propostas por Emile Durkheim, porque estas “(...) têm caráter derivado e abstrato”, enquanto que aquelas passam a ser “(...) um fenômeno concreto e observável” (p. 202).

Ao fazer essa classificação, Moscovici (1978) considera que as representações coletivas agem sobre os indivíduos conduzindo-os a pensarem de maneira idêntica e reprodutiva, enquanto que as representações sociais buscam a interação entre os grupos e os sujeitos. Ainda para o autor, a sociedade, cujas representações eram coletivas, tinha como características a tradição e lentidão. Já as representações sociais são dinâmicas, porque os sujeitos se comunicam compartilhando idéias e imagens.

A teoria de Durkheim ficou esquecida por mais de meio século nos veios científicos e, a partir do conceito de representações coletivas, Moscovici formulou “características centrais das representações sociais”, conforme Jovchelovitch (2008, p. 97). Para Jodelet (2001), quando Moscovici retoma o conceito, anteriormente proposto por Durkheim, não o faz somente de forma crítica, mas sim, visando a contribuir com a Psicologia Social, oferecendo “(...) objetos e instrumentos

conceituais que permitissem um conhecimento cumulativo, em contato com as verdadeiras questões colocadas pela vida social” (p. 28).

Moscovici (1978) apresenta, então, o conceito de *representação* como uma construção coletiva, surgida entre as comunicações de um determinado grupo social. O ponto de partida é mostrar que os indivíduos se apropriam de representações coletivas e, de algum modo, constroem e reconstróem suas representações, provocando mudanças em si mesmo, com base nas apropriações das representações dos grupos sociais em que vivem. Eis aqui suas palavras a este respeito:

Para alargar um pouco o referencial, nós podemos afirmar que o que é importante é a natureza da mudança, através da qual as representações sociais se tornam capazes de influenciar o comportamento do indivíduo participante de uma coletividade. É dessa maneira que elas são criadas, internamente, mentalmente, pois é dessa maneira que o próprio processo coletivo penetra, como o fator determinante, dentro do pensamento individual. Tais representações aparecem, pois, para nós, quase como que objetos materiais, pois eles são o produto de nossas ações e comunicações. (MOSCOVICI, 2005, p. 40)

Para o autor, as *representações coletivas* contemplam diversos tipos de saberes como: a ciência, religião, magia, mitos e crenças de forma homogênea. Já as *representações sociais* (RS) são complexas e heterogêneas. Elas não contemplam todas as categorias de idéias ou conhecimentos de uma só vez, em razão de se constituir de uma estrutura cognitiva específica de significados, que podem ser traduzidos como um conjunto situado de saberes, compartilhado por um dado grupo; uma vez que a experiência do grupo é incorporada às estruturas cognitivas individuais em um determinado contexto sociocultural. Entretanto, as representações sociais variam de acordo com o grupo de pertença dos sujeitos, pois é na interação com o outro que as pessoas constroem-se mutuamente, diante de um

determinado conceito, situação. E isto acontece devido às constantes informações que os indivíduos recebem.

Isso se assemelha ao que Moscovici (1978) discute, quando trata de linguagem e comunicação. Segundo ele, a comunicação se restringe à transferência das mensagens de origem e ao transporte de informações inalteradas. Diferenciam e interpretam os objetos sociais ou as representações de outros grupos, articulando-se à linguagem. No dizer teórico do autor:

As palavras mudam de sentido, de uso e de frequência de uso, as regras mudam de gramática e os conteúdos adotam outra forma. No processo de comunicação, acompanhamos passo a passo a gênese das imagens e dos vocabulários sociais, seu conúbio com regras e valores dominantes, antes que componham uma linguagem *definida*, a fala da sociedade. (MOSCOVICI, 1978, p. 28)

As representações sociais são elaboradas e compartilhadas entre os grupos sociais, por meio das relações interpessoais. Desse modo, por intermédio da comunicação, pessoas e grupos classificam a realidade com nomes através da linguagem, relacionando o pensamento simbólico. As representações sociais são formadas através dessas influências recíprocas que ocorrem no dia-a-dia, por meio das conversações, em que os indivíduos se guiam para modelos simbólicos, de imagens e de valores compartilhados. É como se as pessoas adquirissem um repertório comum de preceitos e convenções aplicados à vida cotidiana. Como a linguagem está ligada às representações sociais, fica impossível desassociar uma da outra, porque quando o indivíduo representa algo, primeiramente, o constrói mentalmente, através de uma imagem simbólica e, posteriormente, verbaliza.

Sobre esses aspectos, Moscovici (1978) aponta três dimensões em torno das quais estruturam os componentes de uma representação social: a *informação*, a *imagem* ou *campo de representação* e a *atitude*.

A *informação* refere-se à “organização de conhecimento que um grupo possui a respeito de um objeto social”, conforme nos diz Moscovici (1978, p. 67). Corresponde à organização de conhecimento científico, crenças ou discurso acerca de um objeto, podendo variar em quantidade e qualidade. Entretanto, só é possível falar desta dimensão se o objeto for conhecido para o sujeito.

A *imagem ou campo de representação* está retida na memória dos sujeitos e encaminha à idéia de modelo social ao conteúdo concreto e limitado referente a uma determinada representação social, significando que o sujeito e objeto não são diferentes em seu campo comum. O campo de representação ou imagem remete-nos, como afirma Moscovici (1978), “à idéia de imagem de modelo social, ao conteúdo concreto e limitado das proposições atinentes a um aspecto preciso do objeto representado” (p. 68).

A *atitude* implica uma tomada de posição dos sujeitos a favor ou contra algo. Constitui-se em uma predisposição para a ação e configura-se em um juízo de valor sobre um dado objeto previamente conhecido. Expressa a “(...) orientação global em relação ao objeto da representação social” (p. 70) conforme indica o autor. Isso pressupõe uma tomada de posição, podendo ter uma relação positiva ou negativa com determinado objeto. Moscovici (1978), ao explicitar sobre essa dimensão, afirma: “(...) é razoável concluir que uma pessoa se informa e se representa alguma coisa unicamente depois de ter adotado uma posição, em função da posição tomada” (p.74).

Conforme as dimensões anteriormente apresentadas, as representações sociais desempenham um papel importante, uma vez que orientam as condutas antes da execução das ações, mas também interferem na ação. Isso possibilita a

compreensão de como as representações sociais levam as pessoas a agirem de determinada forma, ou ainda, como dão sentido às condutas dos indivíduos.

2.2. Representações Sociais e seus processos

Partindo do contexto das Representações Sociais, compreende-se que elas são produzidas e transformadas no entrelaçamento das relações interpessoais nos diferentes grupos sociais. Uma vez criadas, adquirem formas e características próprias, e se movimentam por entre os indivíduos, possibilitando que umas se propaguem e se desenvolvam no meio social, enquanto outras desaparecem, cedendo lugar para surgimento de novas representações. Com base nesse mosaico, Moscovici (2005) explica que a maneira de se conhecer um objeto está relacionada a dois processos básicos e essenciais à formação das representações sociais: *objetivação* e *ancoragem*.

O processo denominado *objetivação* confecciona um cenário familiar que era desconhecido, quando os elementos do pensamento são transportados para a realidade. Ou seja, consiste na operação que permite tornar concreta e visível uma realidade, aliando-se um conceito a uma imagem, descobrindo a qualidade material de uma idéia, não havendo mais separação entre representação e o objeto representado. O outro processo intitulado de *ancoragem* trata da inserção do novo objeto no acervo de conhecimento já existente, enraizando-o ali, por meio da memória. Na *ancoragem*, é feita uma avaliação para se classificar e denominar um fato novo, dando-lhe sentido, significado, um valor funcional ao objeto. Conforme Moscovici (2005): “ancorar é, pois, classificar e dar nome a alguma coisa” (p. 61). Reforçando o pensamento de Moscovici, Vala (2004) entende que o processo da

“ancoragem refere-se à assimilação de um objeto novo já presente no sistema cognitivo” (p. 475).

No exercício de *objetivar-ancorar*, os sujeitos definem as representações pois estas são sempre filtradas através da fala dos outros, das experiências vividas, compartilhadas pelo grupo em determinado espaço de tempo. Vale pontuar que essas duas divisões de como se apresentam as representações visam, apenas, a um melhor entendimento dos conceitos de *objetivação* e *ancoragem*, pois esses processos são dinâmicos e interdependentes, não acontecendo separadamente ou independentemente, conforme nos diz Moscovici (1978).

Na *objetivação* ocorre um deslocamento do que está na mente para algo que existe no mundo físico. Ou seja, há a produção de uma figura. E, na *ancoragem*, ocorre a significação dessa figura. Moscovici (1978) ainda afirma que:

Se a objetivação mostra como os elementos representados de uma ciência se interagem a uma realidade social, a ancoragem permite compreender o modo como eles contribuem para modelar as relações sociais e como as exprime. (p. 176)

Buscando uma maior compreensão do universo acadêmico, especificadamente, nos cursos de licenciaturas, recorreremos a uma aproximação a alguns conceitos relacionados à TRS, no tocante, principalmente, às definições dos processos de *objetivação* e *ancoragem*. Em uma visão simplista, transpondo para o objeto do estudo na área educacional, podemos dizer que a *objetivação* é encontrar uma idéia que transforma o que, até então, se apresentava como estranho em uma imagem conhecida, preenchendo-a de significados para uma melhor aceitação e compreensão. Assim, objetivar seria quando o professor organiza seu conhecimento para uma melhor compreensão de seu trabalho no seu contexto profissional. E a *ancoragem* se dá no momento em que a mudança daquilo que era estranho passa a

ser familiar. Ancorar o desconhecido é reduzi-lo a uma imagem comum em um ambiente familiar de forma compreensiva. É quando o professor estabelece um sentido/significado ao seu trabalho, quando ele o organiza e já tem uma idéia formada sobre alguma coisa. Jodelet (2001) explica que os processos de objetivação e ancoragem têm relação com a base das comunicações sociais, quando diz que:

(...) a objetivação explica a representação como construção seletiva, esquematização estruturante, naturalização, isto é, um conjunto cognitivo que retém, entre as informações do mundo exterior, um número limitado de elementos ligados por relações, que fazem dele uma estrutura que organiza o campo de representação e recebe um status de realidade objetiva. A ancoragem, como enraizamento no sistema de pensamento, atribuição de sentido, instrumentalização do saber, explica a maneira pela qual informações novas são integradas e transformadas no conjunto dos conhecimentos socialmente estabelecidos e na rede de significações socialmente disponíveis para interpretar o real, e depois são nela reincorporadas, na qualidade de categorias que servem de guia de compreensão e de ação. (JODELET, 2001, p. 48)

Essas situações de apropriações, construções e reconstruções de representações, pelos indivíduos, estão contidas também nas instituições de ensino superior e, conseqüentemente, nos cursos de licenciaturas que estão formando futuros profissionais. Considerar as contribuições da teoria, nesta pesquisa, permite-nos compreender as relações sociais dos professores nas Licenciaturas, verificando, neste sentido, as representações que os estudantes possuem sobre seus *bons professores*.

O conhecimento tem sentido e significado social quando compartilhado por mais de uma pessoa, pois a forma como ele é produzido está relacionada ao contexto de onde circula, nesse caso, no ensino superior. É, a partir dessa reflexão, que se desencadeia a busca continuada dos professores no desenvolvimento de suas potencialidades profissionais, propiciando o desenrolar da estreita ligação entre

o seu desempenho e o conhecimento de si próprio como pessoa. Esse processo aponta para uma constante apropriação de conhecimentos, de representações que nutrirão o profissional, imprimindo-lhe ânimo para a busca de um estado de satisfação pessoal e reconhecimento social, de seu trabalho, no decorrer de sua vida profissional.

Observamos que também se faz necessário relacionar as experiências adquiridas e interiorizadas, durante toda a vida dos professores, pois a experiência se articula através de conhecimentos, significados, valores e crenças de um grupo social e cultural definido.

Neste sentido são oportunas as idéias de Jodelet (2005b), quando diz que a experiência é “espacial e temporal e está ligada à consciência que o sujeito tem do mundo onde ele vive” (p. 27). Ainda, segundo a autora, essa experiência passa a existir no momento em que é compartilhada, reconhecida e confirmada por outros. A experiência vivida traz consigo repercussões positivas e/ou negativas de uma situação e das relações e ações que desenvolveram naquela situação. Este estado emocional faz parte da experiência vivida, podendo o sujeito, em um determinado momento, tomar consciência de sua subjetividade. A experiência ganha importância, segundo a autora, na medida em que é classificada e aplicada como método da ciência objetiva, fundamental para uma maior compreensão e capacidade de interpretação dos sujeitos para com o mundo e os acontecimentos que ditam seu cotidiano.

As experiências seguem o homem onde quer que ele esteja, consistindo em tudo aquilo que, de alguma forma, afeta o coração e alma do sujeito, aquilo ou aquele que o marca e fica para sempre na memória, no pensamento, aquilo que é capaz de lhe produzir afetos, sentimentos, paixão. Experiência é aquilo que inscreve

nos sujeitos marcas, pistas e vestígios, ao mesmo tempo, alguns efeitos e algumas certezas de que todo sujeito carrega consigo os mais variados acontecimentos e episódios. Por isso é que o trabalho do professor precisa também se constituir em um ambiente propício de palavras, gestos, sentimentos, emoções: uma janela para a vivência de experiências vivas e vividas. Nesta direção, tomamos as palavras de Jodelet (2005b), quando ela reflete sobre a posição dos professores e de seus alunos em relação às suas experiências vividas:

Do lado dos docentes, como se representam seu papel e suas práticas educativas, seu público. Do lado dos alunos, como suas expectativas vão servir de base para avaliar a eficácia do ensino das performances que ele permite realizar, da utilidade dos domínios estudados. Disso resulta que se deve considerar a experiência vivida dos atores que estão situados nos entrecruzamentos de diferentes lógicas. (p. 42)

Aproximamo-nos das reflexões de Jodelet (2005) para compreender que novos saberes são construídos nas experiências acumuladas pelos docentes em suas trajetórias educativas. E isso nos possibilitou dialogar com os saberes da experiência, mencionado no Capítulo I (p. 25-42) e os significados construídos pelos professores universitários sobre o aprendizado docente; assim como entender melhor as representações dos estudantes nos cursos de licenciaturas.

Dentro deste contexto, as crenças dos professores, as suas atitudes frente aos estudantes e às aprendizagens e à experiência do ensino indicam que na relação entre a maneira de ensinar e a aprendizagem, entre a ação do professor em sala de aula e o aproveitamento do estudante, entre o relacionamento que o professor estabelece com os estudantes, cria-se uma atmosfera sócio-emocional favorável (ou não) nos cursos de formação profissional.

Nesta perspectiva, Gimeno Sacristán (1998) diz que: “(...) as palavras têm sua história e refletem as atividades nas quais forjaram os significados que arrastam até

nós, projetando-se em nossas ações e pensamentos, na forma de dar sentido à experiência” (p. 119).

A experiência tem seu valor elevado no sentido de aprender a docência, no fazer diário, compreendendo, também, que *ser professor* é um processo de integração entre a dimensão pessoal e a profissional, em que uma se torna parte inseparável da outra. Pois, conforme Nóvoa (1995): “é impossível separar o *eu* profissional do *eu* pessoal” (p. 17).

A experiência de vida e, sobretudo, a experiência profissional vão construindo, assim, o professor, pois este passa a conhecer seu trabalho e aprende a exercê-lo a partir de sua trajetória na vivência da profissão docente. Ou seja, aprender a ensinar e aprender o trabalho docente resultam de diferentes situações que envolvem tanto o lado pessoal, quanto profissional do professor.

Enfatizamos, junto com Gilly (2001), que a Educação torna-se um campo importante para pesquisas em representações sociais, pois “orienta a atenção para o papel de conjuntos organizados de significados sociais no processo educativo” (p. 321). O autor complementa, quando enfatiza que “a área educacional aparece como um campo privilegiado para se observar como as representações sociais se constroem, evoluem e se transformam no interior de grupos sociais” (p. 322). A Educação surge, assim, como um espaço de observação das representações sociais, e, nesse campo, se constrói, se desenvolve e se modifica por meio dos grupos sociais existentes no ambiente.

Qualquer pessoa, em algum momento de sua vida, passou pelas mãos do professor e carrega dele um pouco do seu jeito, seu modo de ser, seu conhecimento e sua visão de mundo. No ensino superior esses aspectos evidenciam-se na atividade do professor em sala de aula com os estudantes, por isso surgem a

responsabilidade e o compromisso com as premissas de transformação social. Em face a essa realidade, procuramos, neste trabalho, contribuir com o entendimento de quais são as representações dos estudantes sobre *ser um bom professor* nos cursos de licenciaturas, no sentido de um melhor conhecimento a respeito de como percebem e caracterizam seus *bons professores*.

Desenvolveremos, no próximo capítulo, os caminhos da pesquisa com explicitações dos procedimentos metodológicos utilizados, destacando o contexto, bem como os sujeitos pesquisados.

CAPÍTULO III

OS CAMINHOS DA PESQUISA

É igualmente importante lembrar que, como atividade humana e social, a pesquisa traz consigo, inevitavelmente, a carga de valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 03)

Definimos, nesse capítulo, os direcionamentos metodológicos que nos permitiram empreender todo o percurso investigativo. Ao longo desta trajetória investigativa, optamos por caminhos que melhor pudessem nos conduzir no sentido de alcançar os objetivos propostos nesta pesquisa. Assim, estabelecemos procedimentos, recorrendo aos instrumentos de coleta de dados, que, após serem aplicados, possibilitaram um melhor entendimento do que seria um *bom professor* nos cursos de licenciaturas.

Destacamos que a elaboração do caminho da pesquisa se traduz em três momentos específicos: o primeiro momento descrito como *a natureza da pesquisa*, em que são feitas algumas reflexões sobre a opção pela abordagem qualitativa. O segundo ocorre quando caracterizamos a universidade, tecendo, de forma breve, algumas considerações com o propósito de conhecer melhor o *contexto* onde o estudo foi realizado, bem como os sujeitos da pesquisa. E, finalmente, o terceiro momento – *o percurso metodológico* -, em que são apresentados os instrumentos utilizados para coleta de dados e os procedimentos, favorecendo o entendimento do processo de categorização.

3.1. A natureza da pesquisa

Procuramos, por meio da abordagem qualitativa, investigar o contexto da pesquisa, aproximando-nos da realidade em que os sujeitos pesquisados vivenciam, compreendendo as relações que se construíram e, na medida do desenvolvimento da pesquisa, refletindo sobre como essa realidade poderia estar sendo analisada e interpretada.

André (2007) lembra que a compreensão destes significados e comportamentos precisam ser situados no contexto, que define este percurso, sobretudo, porque a abordagem qualitativa em educação pode assumir formas diversas, bem como ser conduzida em múltiplos contextos. Diante desta perspectiva, concordamos com a autora, quando ela ressalta que este tipo de estudo “valoriza a maneira própria de entendimento da realidade pelo indivíduo” (p. 17), e busca:

(...) a interpretação em lugar da mensuração, a descoberta em lugar da constatação, valoriza a indução e assume que os fatos e valores estão intimamente relacionados, tornando-se inaceitável uma postura neutral do pesquisador. (ANDRÉ, 2007, p. 17)

Ao elencar algumas características da pesquisa de cunho etnográfico em educação, um dos tipos de pesquisa qualitativa, André (2007) lembra que pode haver uma relação bastante próxima entre o pesquisador e o objeto pesquisado. Conseqüentemente, o pesquisador e sua mediação adquirem papel central nesse tipo de estudo. Ainda, segundo a autora, o pesquisador poderá tirar vantagem de sua sensibilidade e flexibilidade, e, ao mesmo tempo, ser cuidadoso para não se envolver demais com pessoas ou situações. Mesmo sendo impossível anular os efeitos da interação entre pesquisador e sujeitos pesquisados, pode haver, por parte do primeiro, um constante esforço de distanciamento ou “estranhamento”. Esta

pesquisa, embora apresente algumas características da pesquisa etnográfica, não se enquadra neste tipo de pesquisa.

Lüdke e André (1986) ressaltam que a pesquisa qualitativa “(...) supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra através do trabalho intensivo de campo” (p. 11). Sendo assim, o pesquisador não poderá intencionalmente manipular a situação para que se obtenha um tipo de resultado que queira. As autoras ainda ressaltam que o material obtido, por meio deste trabalho de campo, é rico em descrições de situações, depoimentos, entrevistas, portanto, predominantemente descritivo.

Bogdan e Biklen (1994) destacam outra característica da pesquisa qualitativa: o fato de que ela condiciona o investigador a desenvolver uma visão aprofundada e integrada acerca do objeto e da problemática proposta, ampliando os conhecimentos acerca de sua natureza, de modo a privilegiar a compreensão de comportamentos com base nas análises e interpretações do próprio investigador. Esse tipo de proposta metodológica apresenta, como um de seus fundamentos, a relação direta, profunda e dinâmica entre o pesquisador e o objeto de estudo, de modo que o primeiro busca posicionar-se dentro do mundo do objeto, na tentativa de melhor compreendê-lo.

Bogdan e Biklen (1994, p. 47-51) caracterizam a pesquisa qualitativa como:

1. A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento.
2. Os dados coletados são predominantemente descritivos.
3. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto.
4. O “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador.
5. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

Ainda, segundo Bogdan e Biklen (1994), uma das características da investigação qualitativa está no fato de que “os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos” (p. 49), caracterizando-se mais adequadamente enquanto um processo complexo e dinâmico construído e permanentemente ressignificado pelo pesquisador.

Na pesquisa qualitativa em educação, o objetivo do pesquisador é questionar os sujeitos da investigação com a intenção de apreender aquilo que eles experimentam ou vivenciam, bem como a maneira como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o contexto social em que vivem (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Esse enfoque pressupõe a imersão do pesquisador no contexto social em que as ações ocorrem, assim como uma partilha de experiências e representações dos sujeitos.

Com essa direção, a nossa proposta de investigação busca descrever e analisar as significações pessoais e coletivas dos participantes, considerando que os estudantes de Licenciaturas interagem com seus professores. Nessa perspectiva, uma das formas de conhecer as relações dos sujeitos pesquisados foi considerar que *informações* (MOSCOVICI, 1978), que se estabelecem entre eles, podem ser interpretadas de maneira ampla para serem melhores compreendidas e analisadas, permitindo um aprofundamento da realidade estudada.

3.2. O contexto da pesquisa

Para a realização desta pesquisa, definimos como campo de investigação uma universidade confessional e comunitária na cidade de Santos/SP. Esta escolha

obedeceu à necessidade de se poder compreender as representações sociais dos estudantes em uma instituição privada, que se constitui num pólo de produção de conhecimento e que se caracteriza pela diversidade de atividades na educação, pautadas em associar o ensino, pesquisa e extensão. Vale ressaltar que, para além da observação desses aspectos, é reconhecida a importância dessa instituição no cenário regional, por fomentar o desenvolvimento científico da região.

A história da universidade teve início, em 1951⁸, com a instalação do primeiro curso jurídico na região da Baixada Santista. A partir daí, o crescimento foi inevitável com a implantação das seguintes faculdades: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras; Faculdade de Comunicação; Faculdade de Ciências Econômicas e Comerciais; Faculdade de Arquitetura e Urbanismo; Faculdade de Serviço Social; Faculdade de Enfermagem; Faculdade de Farmácia e Bioquímica; e Faculdade de Engenharia. Em 1986, a instituição foi reconhecida, tornando-se a primeira universidade da região, com a homologação do parecer de aprovação do processo 3924/76, pelo então ministro Marco Antônio Maciel.

Atualmente, a universidade mantém 39 cursos de graduação, 16 cursos de pós-graduação *lato sensu* e 04 Programas⁹ de pós-graduação *stricto sensu*, denominados especializações e mestrados, respectivamente. Além desses, são oferecidos cursos tecnológicos, sequenciais e de extensão em diversas áreas do conhecimento.

Como membro da ABRUC (Associação Brasileira das Universidades Comunitárias), a instituição entende que as atividades sociais não devem ficar restritas à atuação do Estado, destinando, assim, parte de sua receita às atividades

⁸ Dados extraídos do site: www.unisantos.br.

⁹ A universidade mantém 04 Programas de Pós-Graduação em Mestrado: Direito, Gestão de Negócios, Saúde e Educação. Todos recomendados pela CAPES/MEC.

de educação e assistência social, com bolsas de estudo, atendimento gratuito em hospitais, clínicas psicológicas, assistência jurídica, entre outras. São essas ações, ligadas aos projetos comunitários, que colaboram para o estabelecimento de um compromisso social entre alunos, professores e comunidade. Além disso, mantém a Universidade Aberta para a Terceira Idade, projeto pioneiro na região. Cultura, arte, valorização da vida, preservação histórica, aprimoramento profissional, apoio espiritual e memória intelectual fazem parte do trabalho que a universidade realiza, contribuindo dessa forma para a defesa e o desenvolvimento da dignidade humana e da herança cultural¹⁰.

Não bastassem essas considerações, é uma instituição que favorece a troca de experiências com outras universidades, possibilitando o intercâmbio com professores. O que resulta em uma dinâmica interna de permanente produção de conhecimento e de cultura.

Como já mencionamos, foram dois cursos pesquisados. O curso de Pedagogia é organizado em oito semestres, formando o Pedagogo que atuará como docente em escolas de Educação Infantil e Fundamental I, como gestor, diretor, coordenador e orientador educacional. Também em espaço escolares como ONGs, editoras, brinquedotecas e outros. São oferecidas 70 vagas anualmente para o período noturno e seu corpo docente é formado por 18 professores: 03 com titulação de doutor, 14 com titulação de mestre e 01 como especialista, conforme quadro a seguir:

¹⁰ As informações coletadas sobre a Universidade, contexto dessa pesquisa, foram extraídas no site: www.unisantos.com.br.

QUADRO II – DOCENTES DE PEDAGOGIA

CURSO DE PEDAGOGIA		
DOCENTES	ÁREA DE FORMAÇÃO	QUALIFICAÇÃO
Professor 01	Educação	Mestre
Professor 02	História	Mestre
Professor 03	Educação	Mestre
Professor 04	Educação	Mestre
Professor 05	Educação	Mestre
Professor 06	Educação	Doutor
Professor 07	História da Educação	Mestre
Professor 08	Formação do Educador	Mestre
Professor 09	Psicologia Social	Doutor
Professor 10	Educação	Mestre
Professor 11	Educação Física	Especialista
Professor 12	Educação	Mestre
Professor 13	Língua e Literatura Francesa	Doutor
Professor 14	Formação de Professores	Mestre
Professor 15	Educação	Mestre
Professor 16	Educação	Mestre
Professor 17	Enfermagem Pediátrica e Pediatria Social	Mestre
Professor 18	História	Mestre

O curso de Letras possui Habilitação em Português/Espanhol e Português/Inglês, ambos divididos em seis semestres. Os estudantes podem optar pela Língua Inglesa ou Língua Espanhola, pois é possível obter habilitação nas duas línguas estrangeiras, desde que cursadas em períodos diferentes. São oferecidas 100 vagas anualmente para o período noturno e seu corpo docente é formado por 16 professores: 03 com titulação de doutor, 09 com titulação de mestre, 02 como especialistas e 02 com graduação, conforme quadro a seguir:

QUADRO III – DOCENTES DE LETRAS

CURSO DE LETRAS		
DOCENTES	ÁREA DE FORMAÇÃO	QUALIFICAÇÃO
Professor 01	Literatura Brasileira	Doutor
Professor 02	Língua Inglesa	Graduação
Professor 03	Letras	Mestre
Professor 04	Educação	Mestre
Professor 05	Educação	Mestre
Professor 06	Letras-Ingês	Mestre
Professor 07	Filosofia	Graduação
Professor 08	Educação Especial	Especialista
Professor 09	Educação	Mestre
Professor 10	Literatura e Religião no mundo Bíblico	Mestre
Professor 11	Educação	Mestre
Professor 12	Ensino na Educação Brasileira	Mestre
Professor 13	Língua e Literatura Francesa	Doutor
Professor 14	Língua e Literatura Inglesa	Mestre
Professor 15	Literatura Portuguesa Contemporânea	Doutor
Professor 16	História	Especialista

Diante dos 39 cursos de graduação que a universidade oferece, optamos por esclarecer alguns dados relevantes aos cursos de Pedagogia e Letras que fazem parte do objeto desta pesquisa. Os cursos foram escolhidos por pertencerem às áreas de licenciaturas e por representarem o campo de formação dos profissionais de Educação.

- **Os sujeitos da pesquisa**

Para aplicação do questionário, sendo esse o primeiro momento da coleta de dados, elegemos os estudantes que estão finalizando os cursos de Pedagogia e Letras, tendo em vista, serem eles os mais antigos dos cursos citados e, conseqüentemente, os que tiveram contato com um número maior de professores. Buscamos, por meio da voz desses estudantes, identificar quais seriam seus *bons*

professores. Para melhor ilustrar esse processo, veremos, a seguir, a apresentação do Quadro IV, que diz respeito ao resumo da caracterização do perfil dos estudantes participantes da pesquisa. A síntese dos dados encontram-se no Anexo III (p. 119-120) e no Anexo IV (p. 121-122).

QUADRO IV – ESTUDANTES DAS LICENCIATURAS

CURSO DE PEDAGOGIA	SEXO	NASCIMENTO	TRABALHA	QUANTO TEMPO
26 ESTUDANTES	Masc.: -	De 1960 a 1979: 08	Na educação: 22	Menos de 2 anos: 12
	Fem.: 26	De 1980 a 1988: 18	Outras áreas: 04	De 02 a 05 anos: 10
			Não trabalha: -	De 06 a 10 anos: 01
				Mais de 10 anos: 03
CURSO DE LETRAS	SEXO	NASCIMENTO	TRABALHA	QUANTO TEMPO
32 ESTUDANTES	Masc.: 04	De 1965 a 1979: 06	Na educação: 21	Menos de 2 anos: 06
	Fem.: 28	De 1980 a 1988: 26	Outras áreas: 06	De 02 a 05 anos: 10
			Não trabalha: 05	De 06 a 10 anos: 07
				Mais de 10 anos: 04

Após esse processo, alguns estudantes e os professores indicados, como *bons professores*, foram procurados para participar das entrevistas semi-estruturadas. A participação foi voluntária e possibilitou um conhecimento maior sobre os sujeitos pesquisados. No Quadro V, a seguir, denominado de Bons Professores, descreveremos o perfil dos professores entrevistados.

QUADRO V – BONS PROFESSORES¹¹

CURSO DE PEDAGOGIA					
	TITULAÇÃO	IDADE	DISCIPLINAS MINISTRADAS	CARGA HORÁRIA	LECIONANDO NO ENSINO SUPERIOR
PROFa. A	Mestrado	50 anos	Orientação Educacional e Profissional Prática de Educação Infantil Orientação de TCC	40 horas	25 anos
PROFa. B	Mestrado	42 anos	Metodologia da Língua Portuguesa Gestão Escolar	40 horas	7 anos
CURSO DE LETRAS					
	TITULAÇÃO	IDADE	DISCIPLINAS MINISTRADAS	CARGA HORÁRIA	LECIONANDO NO ENSINO SUPERIOR
PROFa. C	Mestrado	60 anos	Formação do Leitor Literatura Brasileira Teoria Literária Morfossintaxe Prática de Ensino	40 horas	20 anos
PROFa. D	Doutorado	62 anos	Literatura Portuguesa Estilística Prática de Ensino Literatura Infantil e Juvenil	40 horas	39 anos

¹¹ Foram atribuídas letras às professoras, pois não houve a intenção de indicar nomes fictícios.

Todas as professoras mencionadas iniciaram sua formação com o Magistério e logo ingressaram na carreira docente. As professoras “B”, “C” e “D” tiveram experiência em escola pública. Somente a professora “A” iniciou seu percurso profissional em instituição privada na Baixada Santista. Coincidentemente, todas começaram a trabalhar no Ensino Superior na mesma universidade em que estão hoje e, também foi nesta instituição, que fizeram seus cursos de graduação e especialização. As professoras “A” e “C” obtiveram a titulação na universidade em que trabalham, e as professoras “B” e “D” buscaram a titulação fora dela. Ressaltamos, ainda, que todas trabalham com dedicação exclusiva na instituição, e consideramos esse aspecto importante para a pesquisa. No item a seguir, descreveremos os instrumentos utilizados para a coleta de dados.

3.3. O percurso metodológico

O levantamento teórico-metodológico certamente contribuiu para que fosse construído um caminho seguro no sentido de se chegar aos objetivos estabelecidos, numa perspectiva de promover a aproximação do pesquisador para com o seu objeto de pesquisa, bem como produzir um referencial significativo e consistente sobre a temática da pesquisa. Para o desenvolvimento desta pesquisa, os dados coletados nas diversas fontes, as questões e os aspectos abordados foram levantados e estudados em função dos questionamentos e dos objetivos que permeavam as pesquisas, já mencionadas na Introdução (p. 14-24).

O estudo elege os estudantes dos cursos de licenciaturas, que estão concluindo os seus cursos de Pedagogia e Letras, e os docentes indicados por eles. Os estudantes encontram-se em fase final de sua formação acadêmica. São os mais

antigos dentro da Universidade e tiveram contato com um maior contingente de professores dos cursos mencionados. Consideramos que esse momento consiste em uma primeira aproximação da realidade a ser investigada. O que favoreceu uma análise preliminar que, conforme Triviños (1987), possibilita ao pesquisador ampliar a sua visão sobre a realidade, ou ainda, “encontrar os elementos necessários que lhe permitam, em contato com determinada população, obter os resultados que se deseja” (p. 109).

Os instrumentos de coleta de dados foram diferenciados, de forma a agrupar as informações obtidas, apreendendo, do melhor modo possível, a realidade estudada, tendo em vista o contexto da Universidade. O primeiro instrumento foi o **questionário** que abordou dois aspectos relevantes: o primeiro se ateve a conhecer esses estudantes que estão cursando as Licenciaturas; o segundo aspecto buscou alguns indicativos, por meio de questões discursivas a respeito do que seria um *bom professor*. Para aprofundar as informações relacionadas ao questionário, a opção foi pela entrevista semi-estruturada, buscando compreender como seria o trabalho do *bom professor* na percepção dos alunos e o que os professores pensam desse trabalho.

Estruturamos, primeiramente, o questionário, constante do Anexo II (p. 114-118), que foi analisado, previamente, pela professora orientadora e, posteriormente, aplicado para cinquenta e oito estudantes divididos entre o curso de Pedagogia (vinte e seis sujeitos) e o curso de Letras (trinta e dois sujeitos). O principal objetivo do questionário foi o de identificar, através da opinião dos estudantes, pelo menos, quatro professores, dois de cada curso já citado, considerados *bons professores*.

Antes da aplicação do questionário, foi feita uma apresentação da pesquisadora, bem como do projeto de pesquisa, com exposição dos objetivos,

procedimentos e compromissos éticos. Ao final da explicação, os estudantes foram convidados, sem obrigatoriedade, à participação. Os que aceitaram, e que constituíram o número suficiente para a representação da amostra definida acima, assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido no Anexo I (p. 112-113), e, em seguida, responderam ao questionário que consta do Anexo II (p. 114-118).

Esse **questionário** foi feito individualmente com os estudantes entre outubro de 2008 a março de 2009. Ele foi dividido em duas partes: a primeira com dezessete questões de múltipla escolha, com o objetivo de identificar o perfil sócio-econômico dos estudantes pesquisado; e a segunda parte com três questões discursivas e a quarta na modalidade de evocação, solicitando que o respondente registrasse quatro palavras para definir o *bom professor*, e justificando cada uma delas. Foi possível identificar, pela voz do estudante, quais seriam os indicadores de um *bom professor*.

Em um segundo momento, optamos pela **entrevista semi-estruturada** com quatro estudantes e quatro professores elencados para tal. As questões foram abertas para compreensão dos dados referentes à realidade vivenciada pelos sujeitos desta pesquisa, considerando que as pessoas são diferentes e cada um tem sua própria percepção de mundo.

A entrevista semi-estruturada teve a finalidade de aprofundar e complementar as questões levantadas no questionário, buscando explicitar concepções, opiniões e comportamentos por meio de questões que abordaram o trabalho do professor nos cursos de licenciaturas. Segundo Lüdke e André (1986), a entrevista desempenha um importante papel, tanto nas atividades científicas, como em muitas atividades humanas. As autoras ainda complementam a seguir que:

Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém no fundo são a verdadeira razão da entrevista. Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica. (p. 33-34)

Dessa forma, por meio desse instrumento, foi possível estabelecermos um clima de interação e confiança com os sujeitos da pesquisa, o que favoreceu a reflexão e a explicitação de questões relevantes para o estudo.

As entrevistas foram realizadas individualmente com estudantes e professores, entre abril e junho de 2009, com duração de cinquenta minutos cada uma. O roteiro básico das sete questões para os estudantes encontra-se no Anexo VI (p. 125-126) e o roteiro das cinco questões elaboradas para os professores no Anexo VII (p. 127-128). Algumas inferências e intervenções foram realizadas, durante a entrevista, conforme o rumo das respostas de cada entrevistado. As entrevistas foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas conforme Anexo IX a XII (mídia-CD).

Ainda, em relação às entrevistas, os professores escolhidos pelos estudantes como *bons professores* são qualificados da seguinte forma: um com doutorado, e três com mestrado e dedicação exclusiva na universidade, com contrato de trabalho firmado em 40 horas semanais, conforme explicitado no Quadro V – Bons Professores (p. 64).

Para organização e o tratamento dos dados, tivemos como primeira atividade a leitura dos questionários, bem como das entrevistas semi-estruturadas. Bardin (2007) esclarece que “esta fase é chamada de leitura flutuante” (p. 96), pois é possível tomar conhecimento das mensagens, deixando-se “invadir por impressões, representações, emoções, conhecimentos e expectativas” (FRANCO, 2007, p. 52). Objetivando, assim, a sua sistematização, codificação e categorização.

Após várias leituras, caminhamos no sentido de refinar os dados, codificando o material, buscando identificar os sentidos, elaborando os quadros-sínteses, fazendo o agrupamento das palavras-sentido, observando a frequência acerca dos temas, examinando aqueles repetidamente mencionados. Fazendo, assim, classificações para realizar uma análise mais consistente e uma interpretação mais significativa; visando, ao final, produzir um sistema de categorias.

Aprendemos com Bardin (2007), que a categorização é “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação, seguida por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos” (p. 117). E que era preciso dar início a esta operação.

As categorias de análise, inicialmente, surgiram das respostas de cada entrevistado e exigiram um aprofundamento maior em relação aos caminhos propostos na questão da pesquisa, bem como quanto ao objetivo central que é compreender o que é ser um *bom professor* nas representações dos estudantes dos cursos de licenciaturas. O bom senso e sensibilidade direcionaram algumas propostas de análise, mas concordamos com Franco (2007, p. 59-60), quando diz que, na criação das categorias de análise, exige-se um grande esforço, pois não existem “fórmulas mágicas” para orientar o pesquisador. A autora ainda menciona que o pesquisador segue seu caminho baseado em seus conhecimentos e guiado por sua competência, sensibilidade e intuição.

Dessa forma, na análise dos dados coletados, cujos resultados trataremos de apresentar a seguir, no Capítulo IV, buscaremos mapear os indicadores do *bom professor*, resultando numa tentativa de ancorar o *bom professor* nas representações dos estudantes, evidenciando a organização das dimensões: *afetiva*, *cognitiva* e *profissional*.

CAPÍTULO IV

ANCORANDO AS REPRESENTAÇÕES DO *BOM PROFESSOR*

Ancoragem – Esse é um processo que transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada. (MOSCOVICI, 2005, p. 61)

O presente capítulo objetiva compreender o que é um *bom professor* nos cursos de licenciaturas por meio das representações dos estudantes. Nessa direção, podemos compreender como Moscovici (1978) estrutura os componentes de uma representação social: *a informação, a imagem ou campo de representação e a atitude*; nas narrativas dos sujeitos dessa pesquisa. Desse modo, apoiando-se na perspectiva de apresentar uma discussão sobre as representações dos estudantes de Licenciaturas sobre o *bom professor*, este capítulo se estrutura a partir de uma categoria de análise e três dimensões que emergiram dos dados coletados, valorizando as questões relacionadas à:

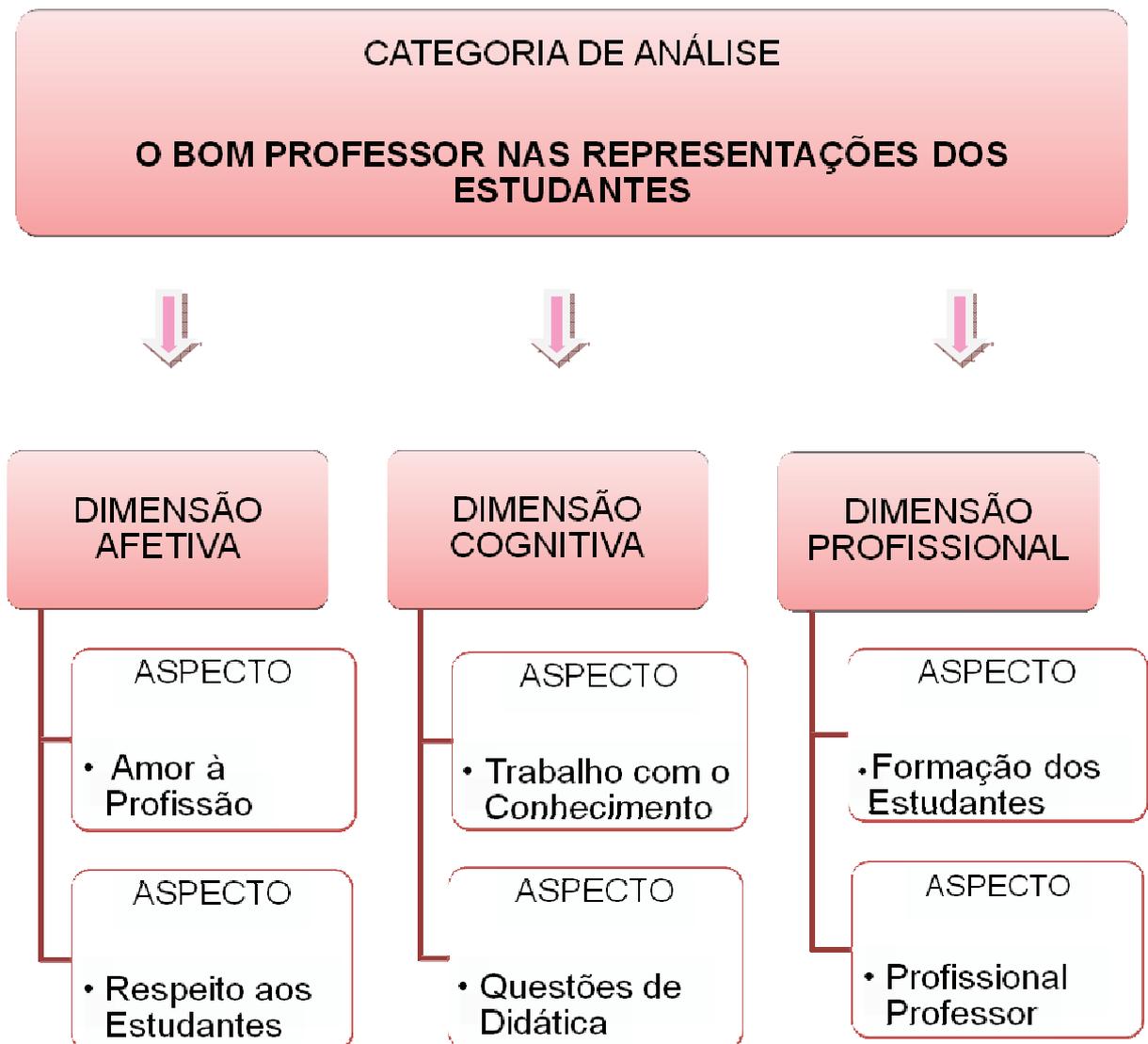
- Dimensão afetiva
- Dimensão cognitiva
- Dimensão profissional

Na análise das representações dos estudantes, um dos pontos importantes para delinear alguns indicadores do *bom professor* nos cursos de licenciaturas foi a formulação, no questionário e nas entrevistas realizadas, das perguntas: o que é para você o trabalho do professor? Como você definiria o trabalho do *bom professor*?

O procedimento adotado para analisar as respostas foi o agrupamento dos aspectos mais recorrentes, possibilitando evidenciar as principais tendências

demonstradas. Estas, por sua vez, foram agrupadas em uma categoria de análise, com suas dimensões e aspectos, conforme veremos no quadro seguinte:

QUADRO VI – CATEGORIA DE ANÁLISE, DIMENSÕES E ASPECTOS



Pensamos, neste sentido, que a categoria de análise – O bom professor nas representações dos estudantes e suas respectivas dimensões, pode estar contribuindo para dar organicidade às falas dos estudantes, sujeitos da pesquisa que apontaram seus *bons professores*.

É evidente que só foi possível organizar o Quadro VI, relacionado à Categoria de Análise, Dimensões e Aspectos, a partir do que foi mencionado a respeito das funções das Representações Sociais (RS), mas também da “leitura flutuante”, que fizemos, de acordo com Bardin (2007, p. 96). Tal leitura, como afirma Franco (2007), “consiste em estabelecer contato com os documentos a serem analisados e conhecer os textos e as mensagens neles contidas (...)” (p. 52). Foi, nesta direção, que organizamos os dados e deixamos que os mesmos nos invadissem por “impressões e orientações” (p. 52). Ainda, tomando as palavras de Franco (2007):

Esse longo processo – o da definição das categorias – na maioria dos casos implica constantes idas e vindas da teoria, ao material de análise, do material de análise à teoria e pressupões a elaboração de várias versões do sistema categórico. As primeiras quase sempre aproximativas, acabam sendo lapidadas e enriquecidas, para dar origem à versão final, mais completa e mais satisfatória. (p. 60)

Durante essa caminhada, muitas vezes, foi preciso voltar ao referencial teórico-metodológico a fim de verificar se ele contemplava a categoria emergente do estudo realizado, bem como as suas possíveis relações. Assim, ao falarmos em *categorização*, nos fundamentamos em Moscovici (2005), quando ele diz que é “impossível classificar sem, ao mesmo tempo, dar nomes”, e quando complementa dizendo que “nomear, colocar um nome em alguma coisa ou alguém, possui um significado muito especial, quase solene” (p. 66).

Nesta direção, Lüdke e André (1986) abordam o processo de análise quando afirmam que:

A classificação e organização dos dados prepara uma fase mais complexa da análise, que ocorre à medida que o pesquisador vai reportar os seus achados. Para apresentar os dados de forma mais clara e coerente, ele provavelmente terá que rever as suas idéias iniciais, repensá-las, reavaliá-las, e novas idéias podem então surgir nesse processo. (p. 49)

Nesse exercício foi preciso ir além da análise da categoria, conforme destacam ainda Lüdke e André (1986), quando as autoras dizem que a “categorização, por si mesma, não esgota a análise”. Para isso, procurei uma sustentação para análise, no contexto mais amplo do estudo, num exercício contínuo de imersão nos dados e na teoria, lendo e relendo os relatos nos questionários e nas entrevistas, impregnando-me de suas mensagens. Alguns desafios foram apresentados durante esse caminho, redirecionando o percurso e exigindo flexibilidade dessa iniciante pesquisadora nas diferentes tomadas de decisões.

A seguir, iniciaremos nossas reflexões sobre as dimensões de análise, considerando seus aspectos individualmente, a partir do referencial teórico escolhido. Nosso propósito foi procurar extrair das narrativas coletadas as expressões para o objeto dessa pesquisa.

4.1. Dimensão Afetiva

Ao realizarmos a análise dos depoimentos dos estudantes envolvidos nessa pesquisa, reunimos algumas respostas mais recorrentes que evidenciaram a riqueza de concepções, construídas por eles, sobre a *dimensão afetiva*. Destacaremos nessa dimensão os aspectos que constam do Quadro VII – Dimensão Afetiva, a seguir, e as possíveis relações estabelecidas entre os estudantes e seus professores.

QUADRO VII – DIMENSÃO AFETIVA

É relevante mencionar que as concepções em relação à formação dos estudantes requerem uma compreensão do ensino como um processo complexo, pois envolve a atividade humana que ocorre entre as pessoas e, por isso, sujeita às transformações que se dão no meio universitário, especificamente, nos cursos de licenciaturas. Dessa forma, Moscovici (1978) nos ajuda a refletir sobre a dimensão afetiva, quando diz que “os pontos de vista dos indivíduos e grupos são encarados, tanto pelo seu caráter de comunicação quanto pelo seu caráter de expressão” (p. 49).

A tarefa de transformar os estudantes em atores ou parceiros do processo educativo é fundamental, pois é, a partir daí, que se articula e ganha sentido a interação do professor. Como nos diz Tardif (2007a, p. 222), “ensinar é entrar em

relação com o outro”, e, para isto, “é preciso que o professor e os alunos se entendam minimamente”.

Os dados mostram que as relações afetivas são marcantes e importantes na visão dos estudantes. E, para uma melhor compreensão, destacamos a seguir algumas falas nesta perspectiva:

O professor é o espelho do aluno. Desta forma, ele tem que dar o exemplo, sendo um ser educado e que tenha um bom relacionamento com as pessoas. Amar a profissão é algo muito importante também, pois o educador tem que ser paciente, criativo e dinâmico. (S 2 – Estudante de Pedagogia – Anexo VIII, p. 130)

Todos professores são ótimos mas existem alguns que de forma amável, acabam sendo os mais favoritos. Mas procuro sempre ver o lado do professor, sincero, humilde e, principalmente, o que busca na turma sua auto-estima e incentivar a sempre melhorar. (S 21 – Estudante de Pedagogia – Anexo VIII, p. 131)

É saber doar-se e estar pronto para ouvir. Tem de amar as pessoas, ser tolerante, (...). (S 2 – Estudante de Letras – Anexo VIII, p. 131)

Em primeiro lugar amor aos seus alunos, sem isso ninguém pode ser um bom professor. (S 23 – Estudante de Letras - Anexo VIII, p. 131)

A partir desses depoimentos, destacamos abaixo o primeiro aspecto da dimensão afetiva: *amor à profissão*.

- **Amor à Profissão**

A partir dos questionários com os estudantes, foi possível apreender que o professor precisa procurar, para ser um *bom professor* na visão dos estudantes, amar o que faz. Muitos professores acreditam na afetividade como energia que impulsiona a ação e lhe dá sentido, articulada com um trabalho docente consistente com seu conhecimento teórico no seu fazer diário. Tardif (2007a) aborda esse aspecto, quando reforça a seguir que:

Uma boa parte do trabalho docente é de cunho afetivo, emocional. Baseia-se em emoções, em afetos, na capacidade não somente de pensar nos alunos, mas igualmente de perceber e de sentir suas emoções, seus temores, suas alegrias, seus próprios bloqueios afetivos. (p. 130)

Pode-se afirmar que a vivência profissional dos professores se dá com indivíduos e suas particularidades. Cotidianamente, pessoas que pensam, desejam, emocionam-se e isso demanda, por parte do professor, uma sensibilidade que pode advir naturalmente, pelo fato de o professor saber da importância e da repercussão que pode acarretar ao seu trabalho.

Podemos entender, nesse sentido, que o professor traz consigo a grande esperança de vivenciar seu trabalho pela força emocional, sustentada em sua própria experiência antes de ser professor e fundamentada no saber construído durante sua vida profissional. É preciso acordar para o papel do professor e para sua dimensão de ser amoroso, do desejo de ensinar e aprender a paixão pelo ato de ensinar e de construir conhecimento e saberes, formando novas gerações com novos valores e construindo com os estudantes a riqueza da vida humana e da experiência já vivenciada por eles.

Jodelet (2005b) contribui para essa reflexão quando afirma que a noção de “experiência e de vivido nos permite passar do coletivo ao singular, do social ao individual, sem perder de vista o lugar que cabe às representações sociais nem as diferentes formas de seu funcionamento” (p. 48).

A autora ainda menciona que as experiências seguem o homem aonde quer que ele esteja, consistindo em tudo aquilo que, de alguma forma, afeta o coração e a alma do sujeito; aquilo ou aquele que o marca e fica para sempre na memória, no pensamento; aquilo que é capaz de lhe produzir afetos, sentimentos, paixão.

Experiência é aquilo que inscreve nos sujeitos marcas, pistas e vestígios, ao mesmo tempo, alguns efeitos e algumas certezas de que todo sujeito carrega consigo os mais variados acontecimentos e episódios.

É preciso contribuir com os professores e provocá-los a viver a experiência do amor pela educação, incluindo sua capacidade de luta por melhores condições para inclusão social dos estudantes. Cabe ao professor, o compromisso de trabalhar com amor e/ou dedicação ao que faz, junto com seus estudantes, para conseguir chegar até a consciência deles. Os professores podem concretizar este *amor* no seu trabalho, caminhando paralelamente com que aprende com seus estudantes, com suas experiências de vida, conhecendo a realidade deles, para poder atuar como sujeito da história e ajudar o estudante a compreender e atuar no mundo.

Para um melhor entendimento, transcrevemos, a seguir, algumas falas que denotam esse pensamento:

É essencial que o professor tenha amor no que está fazendo para que tudo tenha um sentido. (S 4 – Estudante de Pedagogia - Anexo VIII, p. 130)

O trabalho do professor é feito com amor e necessita de muita responsabilidade e vontade de trabalhar. (S 6 – Estudante de Pedagogia - Anexo VIII, p. 130)

Tudo que se faz com amor fica bom. (S 6 – Estudante de Pedagogia - Anexo VIII, p. 130)

É um trabalho que deve ser feito sempre com muito amor e dedicação, independente do que o professor esteja sentindo em sua vida. O educador deve se preocupar em transmitir seus conhecimentos da melhor forma possível para seus diversos alunos, com o intuito de prepará-los para a vida. Nunca esquecendo do respeito (elemento fundamental para que a relação professor-aluno decorra da melhor forma possível). (S 7 – Estudante de Pedagogia - Anexo VIII, p. 130)

Amor pela profissão, pelo que faz, por seus alunos. (S 13 – Estudante de Pedagogia - Anexo VIII, p. 131)

Amar o que ensina; ensinar o aluno a amar o que aprende. (S 4 – Estudante de Letras – Anexo VIII, P. 131)

O professor exerce uma profissão árdua que exige muito amor em ter que ensinar (...). (S 10 – Estudante de Letras – Anexo VIII, p. 131)

Amor pelo que faz. Quando o professor ama o que faz passa para os alunos este sentimento e acaba induzindo-os para que amem seu trabalho. (S 28 – Estudante de Letras – Anexo VIII, p. 132)

O que eu mais admiro é quando o professor é gentil, e quando ele mostra amor pela profissão. Ele demonstra que tem paixão pelo que faz. (S 32 – Estudante de Letras – Anexo VIII, p. 132)

Observamos que, nessas relações entre o professor formador e os estudantes em formação, a proximidade, a aceitação e a valorização servem de estímulo e motivam a aprendizagem. Há uma preocupação em valorizar o que os estudantes pensam, suas concepções de mundo de forma a garantir o incentivo a novas descobertas. Cunha (2006a) afirma, em sua pesquisa, que os *bons professores* trazem novas formas de relação com seus estudantes e ilustra quando diz que os professores:

(...) procuraram tornar-se próximos dos alunos, aliviando o clima da sala de aula com frases humorísticas, presentes no cotidiano da relação professor-aluno. Este uso indica, em alguns casos, o esforço para tornar prazerosa e interessante a aprendizagem escolar. (p. 146)

A autora enfatiza que posturas impositivas e autoritárias, nessas relações, contribuem para o distanciamento e que, ao contrário, uma dose certa de senso de humor torna-se uma forma de fortalecer laços de confiança, desenvolvendo o respeito mútuo. Dessa forma, Cunha (2006a) ainda enfatiza que “rir juntos torna as pessoas mais próximas. É este um dos fenômenos que, ao ter lugar entre o professor e o aluno, contribui para desmistificar as relações autoritárias” (p. 147).

No que se refere às representações dos estudantes sobre seus *bons professores*, as falas apresentadas destacam elementos mais significativos, fortemente associados ao sentimento *amor*. Amor do professor ao que faz, a sua

ação dentro e fora de sala de aula, amor do professor direcionado aos estudantes; enfim, sucessivas formas de amar ao exercício de sua profissão.

No item a seguir, abordaremos o segundo aspecto da dimensão afetiva: *respeito aos estudantes*, que foi revelado nas narrativas coletadas.

- **Respeito aos Estudantes**

A busca por uma relação de maior proximidade com os outros alunos parece evidenciar esse aspecto. Nessa perspectiva, consideramos que o respeito, a cordialidade, o afeto, a parceria e a troca entre os sujeitos se tornam essenciais ao desenvolvimento do trabalho docente do *bom professor*, nas representações dos estudantes..

Consideramos, também, a preocupação em manter o diálogo e propiciar a participação dos estudantes nas aulas, indicando uma relação de respeito que valoriza o estudante e as suas experiências. A noção de *experiência*, que destacamos, é também desenvolvida por Jodelet (2005b) ao tratar das representações sociais em que, ao lado dos estudantes, a autora ressalta que é preciso compreender:

(...) como suas expectativas vão servir para avaliar a eficácia do ensino, das performances que ele permite realizar, da utilidade dos domínios estudados. Disso resulta que se deve considerar a experiência vivida dos atores (...).(p. 42)

Dessa forma, a experiência social no contexto da sala de aula irá representar como as expectativas dos estudantes se comportam em relação aos seus professores, permitindo, assim, sua construção como representações sociais.

Sobre isso, Cunha (1998) reforça que as experiências de vida e o ambiente sociocultural são elementos-chave na explicação do desempenho atual do professor, em que “o conjunto de valores e crenças que dão escopo à *performance* dos docentes são frutos de sua história e suas experiências de vida dão contornos ao seu desempenho” (p. 53).

Nesse sentido procuramos captar como estudantes dos cursos de licenciaturas percebem seus *bons professores*, evidenciando a afetividade, através do *respeito* que professores promovem em sala ou fora dela, como forma de permitir uma melhor relação e/ou interação entre os estudantes e seus professores.

Ilustraremos essa discussão com a transcrição abaixo de algumas falas sobre os motivos elencados pelos estudantes como importantes na caracterização desse aspecto:

O professor deve respeitar seus alunos acima de tudo. (S 3 – Estudante de Pedagogia – Anexo VIII, p. 132)

É a formação de pessoas que saibam respeitar, se relacionar com outras e com o meio. (S 15 – Estudante de Pedagogia – Anexo VIII, p. 132)

Um bom professor deve saber respeitar seus alunos, suas diferenças, suas dificuldades e seus problemas. (S 15 – Estudante de Pedagogia – Anexo VIII, p. 132)

Respeito por seus alunos pelo tempo que cada um leva para aprender... e respeito, também, com os demais profissionais, lembrando que pode aprender sempre. (S. 24 – Estudante de Pedagogia – Anexo VIII, p. 133)

O bom professor deve praticar o que ele prega aos outros. (S 20 – Estudante de Letras – Anexo VIII, p. 133)

Deve haver respeito mútuo em sala e isso deve partir primeiramente do professor. (S 22 – Estudante de Letras – Anexo VIII, p. 133)

Um professor, que não respeita seus próprios alunos, deve rever seus conceitos e sua formação. (S 26 – Estudantes de Letras – Anexo VIII, p. 133)

O trato com o aluno exige do professor uma postura de respeito, generosidade, abertura. (S 31 – Estudantes de Letras – Anexo VIII, p. 133)

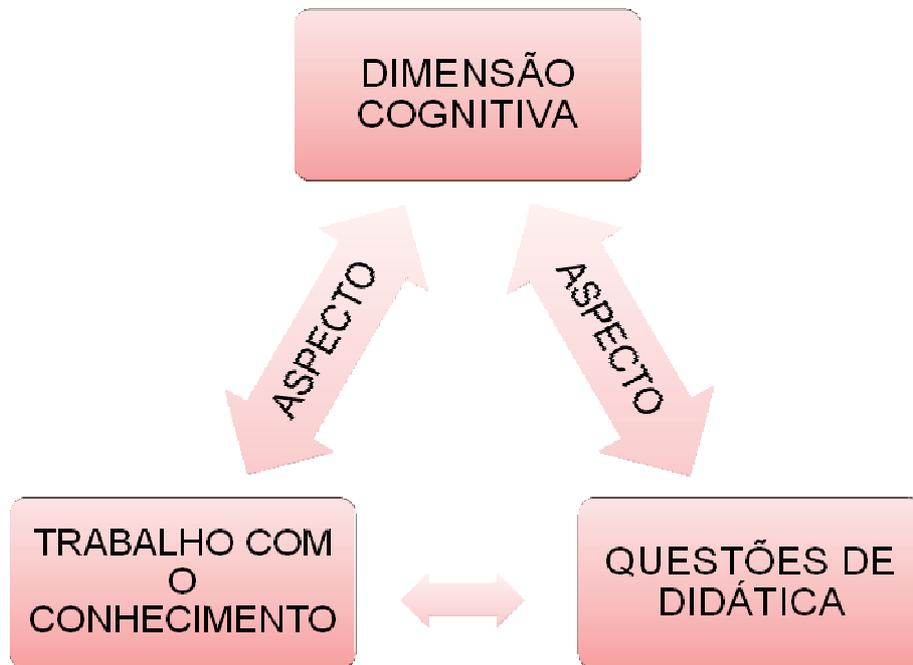
De acordo com as narrativas acima, há uma compreensão clara que o respeito deve, primeiramente, partir do professor para os estudantes. Essa relação de sensibilidade evidencia as representações que os estudantes possuem quanto à atuação do professor. O respeito possui o significado de envolvimento e se constitui de maneira imprescindível para o desenvolvimento da formação.

No próximo item abordaremos a *dimensão cognitiva* para um melhor entendimento do significado, para os estudantes, dessa dimensão.

4.2. Dimensão Cognitiva

Nessa categoria agrupamos e organizamos os elementos, presentes nos discursos dos estudantes, que expressam algumas situações vivenciadas em sala de aula, revelando a reflexão sobre a complexidade da docência. No Quadro VIII, a seguir, denominado de Dimensão Cognitiva, apresentaremos os aspectos dessa dimensão que pretendemos discutir.

QUADRO VIII – DIMENSÃO COGNITIVA



A dimensão cognitiva amplia a noção da docência universitária ao mostrar que, para ser professor nos cursos de licenciaturas, não basta ter o domínio do conteúdo da área específica, mas estar em permanente diálogo com o conhecimento.

Jodelet (2005b) colabora com o fenômeno cognitivo envolvido na pertença dos indivíduos, quando evidencia as representações sociais ao mencionar que a “experiência comporta uma dimensão cognitiva na medida em que ela favorece uma experimentação do mundo e sobre mundo e contribui para a construção da realidade” (p. 32).

Tardif (2007a) ressalta que uma boa parte dos saberes dos professores sobre o ensino são oriundos de sua própria história de vida, principalmente de sua socialização como alunos. Antes mesmo de se tornarem professores, eles foram alunos durante longos períodos de suas vidas, isto é, estavam imersos em seu

próprio lugar de trabalho. O que resulta numa bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente. Dessa forma, se faz necessário adentrar nos limites do *saber da experiência*, compreendendo quais os princípios que orientam essa atividade e as formas de organização da mesma.

Os saberes da experiência, ao que parece, são os mais destacados e desenvolvidos na ação do professor. Essas questões também ampliam, para o professor, a compreensão do significado que esses conhecimentos têm para si próprio e de perceber suas transformações e repercussões em seu trabalho. Nessa discussão, destacamos Cunha (1998), ao evidenciar que os professores também reconhecem que há um saber pedagógico a ser aprendido para fundamentar as experiências de sala de aula. A autora complementa que se as universidades estão dispostas a investir no ensino com pesquisa, é necessário organizar estruturas de apoio para se avançar no processo, auxiliando o professor na reflexão e reconstrução de seu trabalho.

É, nesse sentido, que se discute que a atividade docente e sua organização na aula se configuram como uma ação que se expressa pela síntese de um saber possuído pelo professor. Consideramos ainda, nesta análise, a predominância do saber experiencial sobre os demais saberes. Talvez, para isso, concorra o fato dos professores, indicados pelos estudantes, contarem, em média, com mais de quinze anos de trabalho nos cursos de licenciaturas. E esta vivência nas Licenciaturas possibilitou, aos mesmos, uma socialização na profissão que influenciou e permeou o trabalho realizado. Vejamos, neste sentido, o que apontam os relatos a seguir:

(...) Para ser um bom professor, é necessário ter conhecimento para que ele possa passar para seus alunos e tirar suas dúvidas. Para que ele saiba passar tudo que sabe de maneira clara e objetiva. (S 1 – Pedagogia – Anexo VIII, p. 134)

É o ensinar, é compartilhar seu aprendizado, suas experiências, suas idéias com o aluno e aprender com aquilo que ele tem para ensinar. Basicamente, o trabalho do professor não se resume somente na aplicação do conteúdo, mas na troca de experiências e ensinamentos da vida. (S 24 – Pedagogia – Anexo VIII, p. 135)

Admiro a forma com que alguns dos professores nos passam seu conteúdo exemplificando situações de sala de aula, mesmo que esta não seja exatamente ligada ao conteúdo. Isso nos ajuda, como futuros professores, a conhecer a realidade da sala de aula, o que nos deixa mais confiantes. Além de ligar a prática profissional ao conteúdo, também admiro aqueles que trazem novidades e nos estimulam com novas técnicas. (S 22 – Letras – Anexo VIII, p. 137)

O professor deve dominar os conteúdos com os quais trabalha, deve ter uma formação sólida. (S 31 – Letras – Anexo VIII, p. 137)

Diante desses dados que procuramos evidenciar como se expressam a experiência em relação ao trabalho do professor, destacamos, a seguir, o primeiro aspecto da dimensão cognitiva: *o trabalho com o conhecimento*

- **Trabalho com o Conhecimento**

Vimos, por meio dos relatos, que os professores estabelecem, como princípio, algumas idéias de que o conhecimento é construído em parceria com os estudantes nos cursos de licenciaturas. Percebe-se também, nesses relatos, a ênfase dada ao domínio dos conhecimentos específicos como a fórmula para se produzir uma boa aula, o que parece explicar expectativas favoráveis dos estudantes sobre esse aspecto.

Na perspectiva que se desdobra sobre o trabalho com o conhecimento, buscamos, em Abdalla (2006), essa reflexão:

Conhecer é aprender. Aprender é a apropriação do existente, produzir o novo, ressignificar o mundo. Conhecer para o professor é, portanto, sentir e compreender a realidade para ser possível escolher conscientemente, tomar decisões, intervir, buscar constantemente o novo, problematizando o velho, fazer o registro da história do grupo com o qual compartilhamos as múltiplas formas de conhecer (...). (p. 95)

Para Nóvoa (1995), a educação do professor pode fazer mais pelo conhecimento de si próprio do que pelo conhecimento da disciplina que ensina. Nas palavras dele:

Eis-no de novo face à pessoa e ao profissional, ao ser e ao ensinar. Aqui estamos. Nós e a profissão. E as opções de cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam a nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. (p. 17)

Cunha (2006a) menciona, em sua pesquisa do *bom professor*, a importância de se construir um caminho de ensino que priorize a aprendizagem como produção de conhecimento, evidenciando a associação entre o ato de ensinar e aprender. Mizukami e Reali (2002a) complementam quando ressaltam que os “professores devem ainda conhecer os recursos e as tecnologias educacionais, favorecendo o contato de seus alunos com outras fontes de informação e de conhecimento além dos livros didáticos” (p. 121). As autoras ainda enfatizam que promover experiências produtivas para os estudantes exigem vários conhecimentos sobre a aprendizagem e os diferentes modos em que ela pode ocorrer, melhorando assim, o trabalho realizado.

Nos relatos, a seguir, procuramos transcrever algumas falas que abordam esse pensamento:

O trabalho do professor não é apenas transmitir conhecimento, mas é oferecer possibilidades para que o aluno os construa. O professor seria apenas uma ponte para o conhecimento. (S 10 – Estudante de Pedagogia – Anexo VIII, p. 134)

Um professor deve ter conhecimento para desenvolver um bom trabalho. (S 11 – Estudante de Pedagogia – Anexo VIII, p. 134)

Para um professor ser bom, é preciso que ele conheça a fundo o que ensina. (S 17 – Estudante de Pedagogia – Anexo VIII, p. 134)

O professor deve ter conhecimento para ter o que ensinar. (S 18 – Estudante de Pedagogia – Anexo VIII, p. 135)

Admiro muito a professora “C” pela sua postura profissional e pelo carisma que exerce em suas aulas. É muito inteligente e detentora de muito conhecimento, suas aulas são dinâmicas e de fácil assimilação. (S 2 – Estudante de Letras – Anexo VIII, p. 135)

Admiro a postura, o conhecimento, a intimidade com o saber e a simplicidade que tem a professora ‘C’. Admiro a intimidade que tem com o conteúdo, o amor pela busca e o carinho para com os alunos. Admiro a clareza, a postura, o conhecimento e a humildade da professora ‘D’. (S 3 – Estudante de Letras – Anexo VIII, p. 135)

O seu alto grau de conhecimento e o fato de estar sempre dando conselhos e dicas sobre a vida docente para nos ajudar em nossa profissão e, principalmente, dentro da sala de aula. (S 19 – Estudante de Letras – Anexo VIII, p. 136)

O que eu mais admiro em meus professores é o conhecimento deles, suas bagagens literárias e a forma desprendida com que eles dividem suas informações conosco. (S 20 – Estudante de Letras – Anexo VIII, p. 136)

Sabe-se que o trabalho docente, nos cursos de licenciaturas, exige que o professor domine determinada área de conhecimento. O que revela algumas expectativas dos estudantes em relação ao aprimoramento da qualidade do conteúdo que são aplicados. Tardif (2007a) contribui com essa reflexão quando esclarece que, de acordo com as concepções contemporâneas do ensino e do aprendizado, temos a intenção de formar um docente exigente, que favorecerá a participação dos estudantes em seu próprio processo de aprendizado e que os

ajudará a estabelecer laços entre seus conhecimentos anteriores e os conhecimentos que precisam ser aprendidos.

Roldão (2007) ressalta que o trabalho com o conhecimento remete à formalização do conhecimento profissional ligado ao ato de ensinar, e que isso:

(...) implica a consideração de uma constelação de saberes de vários tipos, passíveis de diversas formalizações teóricas - científicas, científico-didáticas, pedagógicas (*o que ensinar, como ensinar, a quem ensinar e de acordo com que finalidade, condições e recursos*), que contudo, se jogam num único saber integrador, situado e contextual – *como ensinar aqui e agora*. (p. 98)

Diante disso, uma consideração que esta pesquisa destaca, no que se refere à reflexão do *bom professor*, é revelar que o professor, para ensinar, também se desenvolve a partir de processos de reflexão que o mesmo mobiliza, realizando, assim, suas próprias ações e experiências.

Conforme pudemos observar, permanece o desafio de se ter como princípio de formação dos estudantes a valorização da articulação entre teoria e prática, nas diversas fases dos cursos de licenciaturas (Pedagogia e Letras). Reconhecemos, ainda, a importância dos saberes da experiência que os professores possuem e da reflexão crítica elaborada coletivamente com esses estudantes.

No próximo item discutiremos os segundo aspecto da dimensão cognitiva: *questões de didática*.

- **Questões de Didática**

Mencionamos, anteriormente, que o ensino é um processo complexo, uma atividade eminentemente humana, que ocorre no meio das interações entre as pessoas e, por isso, sujeito às transformações que se dão no meio social. Essas concepções requerem uma compreensão de questões referentes à didática do

professor mediante a ação recíproca entre os atores em aula, integrando-se ao trabalho docente.

Segundo Cunha (2006a), os saberes relacionados com o planejamento da atividade de ensino envolvem as habilidades de delinear objetivos de aprendizagem. Envolvem, também, a capacidade de dimensionar o tempo disponível, relacionando-o com a condição dos estudantes e as metas de aprendizagem. Pressupõem o domínio do conhecimento específico do que se ensina, sua estrutura e possibilidades de relações.

Podemos afirmar, com Abdalla (2003), que vivenciamos as questões de didática, quando “(re)aprendemos a planejar, a (re)conhecer os conteúdos dos programas e das questões metodológicas, em um processo de partir das intenções às ações, e das ações às intenções renovadas (...)” (p. 83).

Tardif e Lessard (2005) sustentam que a ação educativa dos professores está estruturada em dois eixos principais: transmissão da matéria (condicionantes do tempo, organização da sequencia dos conteúdos, alcance das metas propostas, aprendizagem por parte dos estudantes, avaliação etc.) e a gestão das interações com os alunos (questões relacionadas à disciplina, gestão das ações desencadeadas pelos alunos, motivação da turma etc.). É, nesse sentido, que a organização do trabalho do professor revela a intenção pelo o domínio da matéria, na preparação, realização e acompanhamento/avaliação, da aula; enfim, da busca por soluções para questões em torno da Didática.

Na ocasião em que o professor organiza sua aula, necessita ponderar as exigências e expectativas de seus estudantes, oportunizar espaço para a participação, valorizar os conhecimentos que possui em relação à temática que está

sendo abordada e, sempre que possível, contextualizá-la, tendo a realidade como ponto de partida.

Relatamos, a seguir, algumas falas dos estudantes que tratam desse aspecto:

O conhecimento e a didática é o que mais admiro, é perceptível também como os alunos participam das aulas. (S 11 – Estudante de Pedagogia – Anexo VIII, p. 138)

Admiro a inteligência de alguns, assim como a capacidade de transmitir conhecimentos de forma tão natural, como se isto fosse ‘a coisa’ mais fácil. (S 17 Estudante de Pedagogia – Anexo VIII, p. 138)

Tenho várias professoras que eu admiro, uma delas é a profa. A, uma ótima educadora, passa o conteúdo e vive aquilo que fala. A outra é a profa. B, uma professora de excelência, a didática dela é super boa, tem referência como pedagoga, passa seus conceitos com clareza e organizada. (S 23 – Estudante de Pedagogia – Anexo VIII, p. 138)

Não adianta o professor ter o conhecimento e não conseguir explicar com clareza. (S 25 – Estudante de Pedagogia – Anexo VIII, p. 138)

A maneira de transmitir o conhecimento é fundamental; assim, as pessoas compreendem com mais facilidade. (S 1 – Estudante de Letras – Anexo VIII, p. 139)

É necessário que o professor saiba como passar o conteúdo aos alunos, não basta ter o conhecimento. (S 8 – Estudante de Letras – Anexo VIII, p. 139)

Um excelente professor consegue, de acordo com a sua maneira, ter didática, ter dinamismo durante as aulas. (S 10 – Estudante de Letras – Anexo VIII, p. 139)

O professor tem que buscar diversos meios de ensinar, sendo sempre atento e criativo. (S 27 – Estudante de Letras – Anexo VIII, p. 139)

Nessa perspectiva discutimos a dimensão cognitiva, como um campo em que se configuram *conteúdos* das diversas áreas do saber e os modos/as formas do ensino – questões de didática. No próximo item trataremos da *dimensão profissional* de forma a finalizar a *ancoragem* das dimensões.

4.3. Dimensão Profissional

Essa dimensão remete a uma visão de ensinar, nas representações dos estudantes, espelhando-se nos modelos já cristalizados que eles possuem, oriundos de suas histórias pessoais e profissionais, que trazem marcas das suas experiências anteriores. A seguir, no Quadro IX – Dimensão Profissional, buscaremos registrar os aspectos que serão abordados.

QUADRO IX – DIMENSÃO PROFISSIONAL



Complementando a coleta de dados, formulamos nas entrevistas a seguinte pergunta: *como você definiria o trabalho do bom professor?* Essa questão foi elaborada com o intuito de captar a compreensão dos estudantes em formação sobre a docência nos cursos de licenciaturas. Nas respostas verificou-se, na opinião

dos alunos, que o trabalho do *bom professor* precisa aprofundar e atualizar o conhecimento teórico da área específica de atuação.

A docência requer uma preparação específica para o seu exercício, como nos esclarece Nóvoa (1999):

É fundamental que a nova cultura profissional se pautar por critérios de grande exigência em relação à carreira docente (condições de acesso, progressão, avaliação, etc.). Se os próprios professores não se investirem neste projeto é evidente que outras instâncias (Estado, Universidades, etc.) ocuparão o território deixado livre, reivindicando uma qualquer legitimidade de pilotagem da profissão docente. (p. 29)

Essa idéia se contrapõe à visão não-profissional da docência, que sustenta não ser necessário preparar-se para ser professor, pois essa é uma atividade eminentemente prática para a qual não são necessários conhecimentos específicos, mas experiência e vocação. Ao contrário disso, *ser professor* como atividade profissional exige conhecimentos próprios, formação específica e atualização permanente, contato com novos conteúdos e metodologias, bem como de novas tecnologias que são aplicadas em sala. Nesse sentido, o trabalho do professor remete em criar condições para que os estudantes aprendam, investigando temas relacionados à sua formação, motivando e instrumentalizando para que assumam sua experiência adquirida na fonte de conhecimento.

A partir do momento em que o professor mostra-se capaz de descrever, analisar e fazer inferências acerca dos acontecimentos e das situações que se travam no espaço da sala de aula, ele se vê diante da oportunidade de legitimar e objetivar suas experiências, crenças, lembranças e histórias de vida, suas teorias pessoais. Mizukami e Reali (2002a, p. 60) destacam essa discussão numa perspectiva de conscientizar o professor sobre a “(...) importância da experiência pessoal na aprendizagem profissional, da significação pessoal de tal experiência e

da consideração da prática profissional como fonte básica (embora não única) de tal aprendizagem”.

Nas falas dos estudantes, percebemos que o desenvolvimento profissional dos professores está articulada a um processo de valorização dos conhecimentos já adquiridos anteriormente pelos estudantes. Um trabalho que requer uma parceria com os estudantes e uma relação de diálogo com eles de maneira a provocar atitudes questionadoras, que levem a discussões, possibilitando o desenvolvimento crítico, mediando descobertas na formação desses futuros professores.

Para um melhor entendimento, transcrevemos abaixo algumas falas que denotam esse pensamento:

Professor (o trabalho do) é desenvolver boas atividades que contribuem para o desenvolvimento do aluno e transmitir bons conceitos, tornando o educando um ser social, ético e solidário. (S 2 – Estudante de Pedagogia – Anexo VIII, p. 140)

Sem este profissional, não existiria outras profissões, pois todas as carreiras, seja médico, advogado, arquiteto, um dia passaram pela escola. Por isso, considero um educador não acima destes, mas com papel muito importante, é a base. (S 11 – Estudante de Pedagogia – Anexo VIII, p. 140)

A função do professor tem muitas diferenças a ser comparada com outras. O professor é capaz de estimular o aluno a se desenvolver para o futuro, no qual ele exercerá. Colocar o aluno em ação, mostrar a ele as suas habilidades profissionais. (S 26 – Estudante de Pedagogia – Anexo VIII, p. 141)

Para mim, o trabalho do professor é não só transmitir conhecimento, mas também formar cidadãos críticos. (S 7 – Estudante de Letras – Anexo VIII, p. 142)

Ser professor ou trabalhar como professor vai muito além de ensinar ou educar (pelo menos hoje). O trabalho do professor é formar cidadãos reflexivos, que questionem os seus direitos, mas que saibam os seus deveres. (S 11) – Estudante de Letras – Anexo VIII, p. 142)

Aquele que é comprometido com o seu trabalho, que age de maneira profissional, procurando realizar, da melhor forma possível a tarefa de ensinar, tem compromisso com sua formação, continua procurando sempre estar atualizado com novas metodologias e tecnologias. É um trabalho diferenciado das demais áreas, pois envolve a formação de indivíduos. (S 21 – Estudante de Letras – Anexo VIII, p. 142)

Esses dados colocam em cena a discussão sobre as relações entre o *trabalho do professor e a formação dos estudantes*, aspecto que abordaremos a seguir na dimensão profissional.

- **Formação dos Estudantes**

Entendida como incorporação de uma profissão, dessa maneira, a formação dos futuros professores poderá caminhar no sentido de contemplar, de forma articulada, o desenvolvimento *pessoal, profissional e organizacional* (Nóvoa, 1995, p. 24). O autor também lembra que a formação de professores e a construção de suas competências para ensinar envolvem essas dimensões e esclarece que, enquanto o desenvolvimento organizacional se refere à edificação da instituição a partir da relação entre a formação docente e os projetos e políticas educativas, o desenvolvimento pessoal é aquele cujo processo formativo docente é determinado pela reflexão que o professor realiza acerca de suas experiências, valores e crenças, e da resignificação de sua identidade pessoal. O que potencializa um trabalho que dê sentido à produção de vida pessoal do professor.

Partindo daí, esta pesquisa considera a importância da experiência no processo de formação docente, já que ela compreende uma ferramenta importante para a aprendizagem e desenvolvimento profissional e pessoal deste professor e de

seu trabalho. Sobretudo, porque dá razão à existência humana e ao próprio processo de construção da identidade pessoal do sujeito.

Diante disso, passa a ser cada vez mais necessário posicionar a experiência pessoal de vida do estudante para sua aprendizagem e formação. É o que afirma Dominicé (*apud* NÓVOA, 1992):

No entanto, a análise dos processos de formação, entendidos numa perspectiva de aprendizagem e de mudança, não se pode fazer sem uma referência explícita ao modo como um adulto viveu as situações concretas do seu próprio percurso educativo. (p. 24)

Concordamos com Lüdke e Boing (2004), quando abordam que “boa parte da profissão docente já é conhecida pelo estudante, mesmo antes da entrada nos cursos de habilitação profissional” e enfatizam que “a formação inicial não basta para revelar todo o resto da profissão” (p. 1174).

Em sua pesquisa, Pimenta (2006) afirma que se faz necessário “reforçar a importância da universidade na formação, com processos formativos que tomem a realidade existente (as escolas, por exemplo) como parte integrante desse processo e no qual a pesquisa é o eixo central” (p. 44). A autora complementa, quando defende que a sólida formação é resultante entre a formação inicial, o exercício profissional e as condições de trabalho.

Os *bons professores*, citados nos questionários e nas entrevistas pelos estudantes de Pedagogia e Letras, conhecem as exigências do mercado de trabalho e estão preocupados com a respectiva colocação dos futuros profissionais. Os dados da pesquisa esclarecem que, hoje, esse professor iniciante pode, por exemplo, gostar de ensinar Língua Portuguesa ou Literatura, porém compete ao professor formador alertar seus estudantes de que o mercado, continuamente em transformação, poderá demandar professores com outros tipos de formação, como o

ensino de Inglês ou Espanhol. Isso denota a capacidade do professor formador, com visão aguçada, de orientar o estudante sobre as opções de futuro, desejando-lhe uma carreira mais promissora. No entanto a missão formativa não se limita a essa função. E, neste sentido, são oportunas as idéias de Tardif (2007b), quando diz:

Pessoalmente, não tenho a menor dificuldade em assumir as dimensões e as repercussões econômicas do trabalho do professor junto aos alunos. Sabemos que nossos estudantes esperam encontrar um dia um emprego e que sua formação constitui uma alavanca importante nessa procura. Mas creio que nosso próprio trabalho se limite ao de agentes econômicos. (p. 26)

O primeiro passo para que isso aconteça é, justamente, o professor considerar as condições reais para o exercício da profissão, não se limitando na visão do mercado de trabalho, mas tentar transformar-se em agente de mudança social em detrimento de ser agente econômico.

Sobre essa questão, vale destacar os depoimentos a seguir, nos quais os estudantes refletem sobre sua formação:

Creio que o professor serve como espelho para os alunos, talvez por ser a segunda pessoa mais próxima depois dos pais. Por isso, a profissão requer seriedade e se destaca das outras, pois é o professor que forma o cidadão futuramente, muito do que ele leva para a sala de aula, servirá como lição para o futuro dos alunos. (S 10 – Estudante de Pedagogia – Anexo VIII, p. 140)

Desenvolver as habilidades dos alunos, criar estratégias favoráveis à aprendizagem, mediar as descobertas, estimular a criticidade dos educandos, ampliar e apresentar conhecimentos; enfim, formar cidadãos. (S 14 – Estudante de Pedagogia – Anexo VIII, p. 141)

Justamente no fato de que o professor trabalha para além da simples instrução, da transmissão de conhecimento, ele trabalha na formação de cidadãos. (S 22 – Estudantes de Letras – Anexo VIII, p. 142)

O trabalho do professor difere dos demais na medida em que é, por meio dele, possível a formação das pessoas nas demais carreiras. (S 31 – Estudantes de Letras – Anexo VIII, p. 142)

Podemos considerar, nos relatos anteriores, que as representações dos estudantes sobre sua formação reforçam a ideia que cabe ao professor orientar e propiciar condições para que o estudante desenvolva sua criticidade, formando cidadãos.

No próximo item destacamos o último aspecto da dimensão profissional: o *professional professor*, finalizando a análise das dimensões.

- **Professional Professor**

É preciso ter consciência de que o ensino nos cursos de licenciaturas busca um aperfeiçoamento em si mesmo, voltado para o diálogo mais humano. O *professional professor* está aberto a esse diálogo e às mudanças nas atividades de seu trabalho. A mudança implica em um comprometimento coletivo, escutando um ao outro, percebendo que desejam fazer, estudando e aprendendo mutuamente.

Cunha (1998) colabora com esse entendimento quando reflete que a necessidade de estudar o professor e sua formação é tão inesgotável como inexorável. É a ideia de processo na condição humana, em sua organização social. As mudanças na sociedade definirão sempre novos desafios para a educação dos homens e, como decorrência, diferentes aportes no papel e formação de professores. Abdalla (2008) também nos faz refletir, quando afirma que “ensinar deixou de ser sinônimo de transmissão de um saber, principalmente, diante da complexidade da sociedade atual” (p. 33).

O professor na contemporaneidade precisa saber dialogar, perceber que é um recurso de que dispõe para ensinar, socializar idéias, conceitos, opiniões, informar, envolver e atrair a atenção do estudante em formação, para o trabalho que está

sendo proposto. De acordo com Pimenta (1999), os professores são os verdadeiros protagonistas das mudanças, seja em sala de aula ou na escola, em sua totalidade. Para ela, os professores precisam ser aceitos como colaboradores que cooperam a construção de projetos relevantes para o ensino. A autora, considera que:

(...) os professores colaboram para transformar as escolas em termos de gestão, currículos, organização, projetos educacionais, formas de trabalho pedagógico. Reformas gestadas nas instituições, sem tomar os professores como parceiros/autores, não se concretizam. (p. 7)

Refletindo sobre esse aspecto complementamos com Abdalla (2006), quando a autora afirma que o professor se reconhece profissionalmente e conhece e aprende sua profissão “quando, ao interpretar e avaliar as diferentes experiências de ensino e aprendizagem, for capaz de identificar ações emancipatórias necessárias para desenvolver valores democráticos” (p. 102).

Os estudantes dos cursos de licenciaturas representaram nas falas a seguir um entendimento sobre essas considerações:

(...) Ele tem o papel de transmitir, inferir, relacionar e orientar seus alunos numa relação harmônica de ensino-aprendizagem. O professor é um pesquisador. Pesquisador de métodos, de conteúdos e de conhecimento necessário a sua prática. (S 16 – Estudante de Pedagogia – Anexo VIII, p. 143)

(...) Eu aqui me tornei uma cidadã e recuperei minha cidadania. Estou me tornando uma Pedagoga. Isso, para mim, é gratificante. Agradeço a Deus e a meus professores por serem humanos e conduzirem a diferença como uma qualidade. (S 20 – Estudante de Pedagogia – Anexo VIII, p. 143)

Que seu trabalho pode, sim, mudar a realidade existente.
(S 24 – Estudante de Pedagogia – Anexo VIII, p. 143)

O professor tem a função de semear no ser humano a autonomia, a responsabilidade, para que no futuro este possa estabelecer algo em sua vida. Com algumas atitudes, o professor deve incentivar o ser (aluno) a se desenvolver. (S 26 – Estudante de Pedagogia – Anexo VIII, p. 144)

(...) Ser professor é trocar conhecimentos e aprender todos os dias com os alunos. É poder esclarecer para aqueles que ainda desconhecem o mundo das letras. É acreditar que a Educação pode melhorar sempre. (S 3 – Estudante de Letras – Anexo VIII, p. 144)

O professor deve compreender que seu trabalho envolve outras pessoas e não máquinas que fazem e pensam o que eles querem. (S 14 – Estudante de Letras – Anexo VIII, p. 144)

(...) Função, ainda maior do professor, é desenvolver a criticidade do aluno, fazendo com que ele não apenas aprenda, mas reflita sobre o conteúdo. (S 15 – Estudante de Pedagogia – Anexo VIII, p. 144)

O professor não deve ser somente um transmissor de conhecimento. Ele deve ser um mediador e um educador, não somente aplicar o conteúdo de sua matéria, mas também estar atento à educação do aluno. (S 32 – Estudante de Pedagogia – Anexo VIII, p. 146)

Muitas vezes os discursos sobre a formação apontam as características de um *bom professor* com um perfil utópico, buscando um ideal e esquecendo as condições históricas que condicionam cada um dos docentes. Como já mencionamos anteriormente, a docência é uma atividade complexa que precisa um preparo constante para sua realização e que, de certo modo, perpassa a ideia de que o professor está sempre inconcluso, precisando estar sempre se preparando para o trabalho que irá realizar. Talvez essa perspectiva decorra de sua condição de atuar num contexto cultural que está sempre se modificando.

Com o propósito de finalizar nossa análise em torno das representações dos estudantes sobre o *bom professor*, partiremos para algumas considerações finais dessa pesquisa, no próximo item, com a intenção de refletir mais pontualmente sobre as questões que encaminham a temática escolhida e indicar algumas proposições nesta direção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O aluno faz a sua construção própria de bom professor, mas sem dúvida, esta construção está localizada num contexto histórico-social. Nela, mesmo de forma difusa ou pouco consciente, estão retratados os papéis que a sociedade projeta para o BOM PROFESSOR. Por isso ele não é fixo, mas se modifica conforme as necessidades dos seres humanos situados no tempo e no espaço. (CUNHA, 2006a, p. 64)

Ao iniciarmos o caminho dessa pesquisa, percebemos que tínhamos que ampliar nossos horizontes e expandir nosso olhar sobre a realidade dos cursos de graduação. Partimos com a ideia do entendimento sobre o papel do professor nos cursos de licenciaturas compreendendo o seu compromisso no processo de aprendizagem. Nesse percurso tentamos resgatar, de alguma forma, o aspecto positivo da docência, buscando refletir sobre o que seria o trabalho do professor e como esse trabalho acontece na formação inicial dos estudantes.

Reconhecemos o quanto é complexa essa tarefa, pois exige muito mais que uma intencionalidade direcionada para o propósito de uma pesquisa, pois somente os questionamentos e inquietações iniciais sobre uma temática não dão conta de organizar as idéias concebidas e, até mesmo pré-concebidas, do que significa a atividade profissional de um professor universitário. O cenário atual nos cursos de formação redefiniu alguns conceitos sobre a atuação do professor, ampliando suas funções, exigindo uma reflexão sobre a forma de ensinar, diante de novas exigências que o professor precisa aprender a lidar.

Consideramos que essas novas exigências refletem, no contexto das universidades nos cursos de licenciaturas, expectativas dos estudantes em relação a sua própria formação, atendendo às necessidades da sociedade em que atuarão. Nesse sentido, se faz necessário, não só preparar o profissional para o mercado de

trabalho, mas ensiná-lo a refletir, dando um sentido ao que ele está aprendendo, relacionando novas informações com o conhecimento que eles já possuem, de uma maneira investigativa, ajudando aos estudantes de como podem se tornarem professores.

Tentando entender o que estava *dando certo* nos cursos de graduação, especificamente nas Licenciaturas, estabelecemos pesquisar o *bom professor*. Os nossos *bons professores* “são os melhores dentro de uma concepção de educação, de ensino e de aprendizagem”, conforme enfatiza Cunha (2006a, p. 169), mas ainda faltava definir como faríamos esse percurso. Percebemos, então, que precisávamos ouvir justamente as pessoas que são mais afetadas pelo ensino em sua formação: os estudantes.

Com essa intenção iniciamos o diálogo com eles, que atualizaram algumas concepções já envelhecidas, e, também, validaram um pensamento que continua atual: a forte influência que os professores promovem nas vidas pessoais e profissionais dos estudantes. A partir daí, buscamos delimitar nosso estudo nos cursos de licenciaturas, especificamente, Pedagogia e Letras, para abordar a formação de futuros professores e entender quais são as representações que esses estudantes possuem sobre seus *bons professores*. Nessa perspectiva, seguimos o pensamento de Moscovici (1978), quando ele qualifica a representação social, optando pela hipótese de que “ela é produzida, engendrada coletivamente” (p. 76).

Essa decisão desencadeou a escolha dos instrumentos para a coleta de dados, já explicitados no Capítulo III (p. 55 a 69), para, por meio deles, conhecer as representações sociais dos estudantes sobre o que seria um *bom professor*. Com a imersão na leitura dos dados coletados, foram emergindo categorias de análise que sustentariam o objetivo principal da pesquisa: compreender o que é ser um *bom*

professor nas representações dos estudantes dos cursos de licenciaturas. Entretanto, estabelecemos como prudente eleger apenas uma categoria para dar continuidade à análise e à interpretação da pesquisa.

Diante disso, a categoria que destacamos na análise realizada foi: o *bom professor* nas representações dos estudantes. Buscamos, então, considerar as representações sociais desses estudantes das Licenciaturas sobre seus *bons professores*. O conhecimento dessas representações não foram suficientes para compreender esse conceito, e foi preciso *ancorar* essas representações nas dimensões de análise e seus aspectos que emergiram das narrativas coletadas.

Destacamos, assim, a primeira dimensão - *afetiva* - e os aspectos: *amor à profissão e respeito aos estudantes*. Constatamos que em relação:

- Ao amor à profissão

Os estudantes pesquisados estabeleceram que para ser um *bom professor*, ele precisa amar o que faz. Essa representação confirma que o sentimento *amor/dedicação* promove uma melhor relação/interação com os professores e contribuem significativamente para o aprendizado dos estudantes em sala de aula, pois, como nos lembram Tardif e Lessard (2005), “não existe educação possível sem um envolvimento afetivo ou emocional” (p. 159).

- Ao respeito aos estudantes

Esse aspecto foi bastante enfatizando nas falas dos estudantes, como forma de evidenciar a *dimensão afetiva*. O bom professor hoje, na representação dos estudantes, precisa respeitar esses jovens, o que eles pensam, o que eles sabem, o que eles trazem como experiência de vida. Esses jovens têm particularidades,

mesmo pertencendo a uma coletividade acadêmica, e o professor precisa perceber isso, com “uma disposição para conhecer e para compreender os alunos em suas particularidades individuais e situacionais”, como afirma Tardif (2007, p. 267).

Quanto a segunda dimensão – *cognitiva* -, abordamos os aspectos: *trabalho com o conhecimento e questões de didática*. Em relação:

- Ao trabalho com o conhecimento

Esse aspecto colabora com a busca de proporcionar aos estudantes momentos de encontro com o conhecimento. Como nos revela Pimenta (2006), “trabalhar as informações na perspectiva de transformá-las em conhecimento” (p. 39). Conhecimento construído e refletido voltado para a realidade desses estudantes, com discussões coletivas, destacando a troca de experiências. Contemplando não só o conteúdo teórico dos professores, mas despertando nesses estudantes a vontade de aprender cada vez mais.

- Às questões de didática

Nesse aspecto consideramos que as representações dos estudantes, por meio de seus discursos, dizem respeito ao valor que atribuem à elaboração e organização do trabalho em sala de aula (“formas didáticas” e/ou “modos de ensino”). É também marcado, segundo os estudantes, pela intervenção criativa e dinâmica dos professores, como o “*saber-fazer*”, conforme afirma Abdalla (2006, p. 41), entendido, aqui, como fundamental para dar qualidade ao trabalho do *bom professor*.

Na terceira e última dimensão – *profissional* -, indicamos os aspectos : *formação dos estudantes e profissional professor*. Em relação:

- À formação dos estudantes

Percebemos que é importante dar liberdade à exposição do pensamento dos estudantes, com incentivo de elementos positivos para a sua formação, relacionando a teoria com a prática para seu desenvolvimento pessoal e profissional. As trocas de experiências também foram evidenciadas, no sentido de vivências, pois a “experiência é social e socialmente construída”, como nos diz Jodelet (2005b, p. 32). Ou seja, a interação professor/estudante e estudante/estudante são momentos significativos e provocam situações de aprendizagem profissional que colaboram com a formação desses futuros profissionais.

- Ao profissional professor

Nesse aspecto, as representações do *bom professor* indicam um profissional dedicado e comprometido, construindo uma educação alicerçada em valores éticos e morais. Como enfatiza Nóvoa (1999), “o novo profissionalismo docente tem que se basear em regras éticas”. (p. 29), com a perspectiva de despertar nos estudantes em formação os desafios profissionais que eles enfrentarão.

É preciso destacar, ainda, que os futuros professores não desconhecem que os *bons professores* enfrentam, cotidianamente, os desafios da profissão, traduzidos em diferentes indicadores, conforme afirma Abdalla (2006; 2008): falta de despreparo dos estudantes (formação anterior deficitária; são geralmente trabalhadores e sem tempo para se dedicarem às atividades acadêmicas, entre

outros problemas); jornada cada vez mais ampliada; questões salariais; desprestígio social; mal estar docente e inúmeros casos de absenteísmo no ensino em geral.

Mas, por outro lado, os sujeitos desta pesquisa, sabem que os *bons professores* são aqueles, que ao enfrentarem os desafios da profissão, em suas diferentes dimensões aqui tratadas – *afetiva - cognitiva e profissional* – são nas palavras de Tavares (2002), os mais “resilientes”. Ou seja, são aqueles que teriam:

(...) capacidade de responder de forma mais consistente aos desafios e dificuldades, de reagir com flexibilidade e capacidade de recuperação diante desses desafios e circunstâncias desfavoráveis, tendo uma atitude otimista, positiva e perseverante e mantendo um equilíbrio dinâmico (p. 7-8).

A partir dos aspectos apresentados, esperamos assim, que essa pesquisa possa contribuir para o entendimento da formação dos estudantes das Licenciaturas, futuros professores, na medida em que aborda questões relacionadas à necessidade do professor entender as várias representações que compõem sua atividade. Nesta perspectiva, as considerações apresentadas:

1º. Resultaram em temáticas/indagações que encaminham para as possibilidades de qualificação do processo de formação de futuros profissionais, envolvendo a *afetividade* como mola propulsora para o ensino;

2º. Reforçaram que os *bons professores* são aqueles que promovem aprendizagens significativas, na medida que favorecem o trabalho com o conhecimento de forma investigativa, reflexiva e inovadora; e

3º. Destacaram a importância da experiência profissional na constituição do professor, para que ele possa estimular a autonomia dos estudantes, contemplando, ainda, a preocupação em apoiar a formação de futuros professores comprometidos em valores e princípios éticos.

Acreditamos que essas colocações possam contribuir para repensar como o professor desenvolve seu trabalho nos cursos de licenciaturas no sentido de promover uma aprendizagem mais significativa, fundamentada em um pensamento crítico e questionador. Nesta direção, é preciso que se busque propiciar momentos em que os estudantes em formação possam refletir sobre os desafios da profissão.

Mesmo que os *bons professores* não possam ser generalizados, é possível acreditar que são eles que possuem meios de intervir, mais pontualmente, no processo de aprendizagem dos estudantes, tornando-o mais significativo. No entanto, a atuação desse professor implica em usufruir um tempo que lhe possibilite estudar, pesquisar, aprofundar e realizar diferentes atividades na direção da formação dos estudantes.

Todas essas considerações permitiram uma compreensão de que existem possibilidades para um trabalho de qualidade nos cursos de licenciaturas, que proporcionem, de certa forma, um referencial positivo quanto à atuação dos professores nos cursos de formação. Contudo, reconhecemos os limites dessa pesquisa em relação a encontrar respostas definitivas para o tema que propomos estudar. No entanto, temos consciência de que é preciso encerrar este trabalho para iniciar novas trajetórias futuras.

Diante desses aspectos, retomamos a epígrafe de Cunha (2006a), que abre essas reflexões, considerando que a apropriação do conceito das representações sociais sobre o *bom professor* elaboradas pelos estudantes, são estruturadas de acordo com seus valores, crenças e experiências em um determinado contexto histórico-social.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. O senso prático de ser e estar na profissão: das necessidades da prática. In: MARIN, A. J., SILVA, A. M. M., SOUZA, M. I. M. (Orgs.). *Situações Didáticas*. Araraquara: JM Editora, 2003, p. 71-97.

_____. *O senso prático de ser e estar na profissão*. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. *O sentido do trabalho docente e a profissionalização: representações sociais dos professores formadores. Relatório Pós-Doc – PUC/SP*. São Paulo: PUC/SP, 2008.

ANDRÉ, Marli Elisa. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 2007.

AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, S. G. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999, p. 33-60.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. 4ª. ed. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2007.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

CUNHA, Emmanuel Ribeiro. *Práticas avaliativas bem-sucedidas de professoras dos ciclos de formação da Escola Cabana de Belém*. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2003.

CUNHA, Maria Isabel da. *Ensino com pesquisa: a prática do professor universitário*. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 97, p. 31-46, maio 1996.

_____. *O professor universitário: na transição de paradigmas*. São Paulo: Junqueira&Marins, 1998.

_____. Inovação: conceitos e práticas. In: CASTANHO, M. E.; CASTANHO, S. (Orgs.). *Temas e textos em metodologia do ensino superior*. Campinas: Papirus, 2001.

_____. Trabalho docente na Universidade. In: MELLO, E. M. B.; COSTA, F. T. L.; MOREIRA, J. C. M. (Orgs.). *Pedagogia universitária: campo de conhecimento em construção*. Rio Grande do Sul: Unicruz, 2005, p. 99-115.

_____. *O bom professor e sua prática*. 18ª. ed. São Paulo: Papirus, 2006a.

_____. Trilhas investigativas: localizando a inovação na prática pedagógica da universidade. In: CUNHA, M. I. (Org.). *Pedagogia Universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais*. São Paulo: Junqueira&Marins, 2006b, p. 31-44.

FORSTER, Mari Margarete dos Santos et.al. Alguns caminhos para compreender o processo de construção da inovação. In: CUNHA, M. I. (Org.). *Pedagogia Universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais*. São Paulo: Junqueira&Marins, 2006, p. 45-60.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. *Análise de Conteúdo*. 2ª. ed. Brasília: Liber Livro, 2007.

GILLY, Michel. As representações sociais no Campo da Educação. In: JODELET, Denise (Org.). *Representações Sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001, p. 321-341.

GIMENO SACRISTÁN, Jose. *Compreender e transformar o ensino*. Trad. Ernani F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

_____. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 1999, p. 65-92.

JODELET, Denise. Representações Sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. *Representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001, p. 17-44.

_____. *Loucuras e Representações Sociais*. Petrópolis: Vozes, 2005a.

_____. Experiência e Representações Sociais. In: MENIN, M.S. de S. e SHIMIZU, A. de M. (Org.). *Experiência e representação social: questões teóricas e metodológicas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005b, p. 23-56.

JOVCHELOVITCH, Sandra. *Os contextos do saber: representações, comunidade e cultura*. Petrópolis: Vozes, 2008.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docente. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1159-1180, set./dez. 2004.

MENDES, Maria Celeste de Jesus. *Práticas significativas de professores bem-sucedidos: a voz do aluno no Ensino Médio*. Dissertação de Mestrado em Educação. Santos. Universidade Católica de Santos, 2006.

MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti; REALI, Aline Maria Medeiros Rodrigues. *Formação de Professores: práticas pedagógicas e escola*. São Carlos: EdUFSCar, 2002a.

_____. *Aprendizagem profissional da docência: saberes, contextos e práticas*. São Carlos: EdUFSCar, 2002b.

MOSCOVICI, Serge. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

_____. *Representações Sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis: Vozes, 2005.

NÓVOA, Antonio (Org.). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, 1992.

_____ (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____ (Org.). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 1999.

_____. Formação de Professores e Qualidade do Ensino. *Revista Aprendizagem: a revista da prática pedagógica*. v.1, n. 2, set/out, 2007.

PATRÍCIO, Patrícia Helena Santos Souza. *São deuses os professores? Do mito ao humano: práticas significativas de professores bem-sucedidos*. In: ANPEd, 27^a. Reunião – GT: Didática, 2004. Disponível no site: www.anped.com.br – acesso em 25/05/08.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. *Formação de Professores: pesquisas, representações e poder*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro (Orgs.). Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999, p. 15-34.

_____. (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2006.

ROLDÃO, Maria do Céu. Profissionalidade docente em análise: especificidades do ensino superior e não-superior. *Nuances: estudos sobre educação. Revista Anual do Curso de Pedagogia e Programa de Pós-Graduação em Educação: Formação de Professores*. Ano XI, v.12, n. 13, jan/dez. 2005, p. 105-126.

_____. Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*. V. 12, n. 34, jan/abr. 2007, p. 94-103.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira; MARIN, Alda Junqueira. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 25, n. 89, set./dez.2004, p. 1203-1225.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2007a.

_____. A profissão docente face à redução da educação à economia. *Revista Vertentes*, São João Del-Rei, n. 29, jan/jun 2007b, p. 11-27.

TAVARES, José (Org.). *Resiliência e Educação*. 3ª. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

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

VALA, Jorge Representações Sociais e Psicologia Social do Conhecimento Quotidiano. In: VALA, J.; MONTEIRO, M.B. (Orgs.). *Psicologia Social*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004, p. 457-502

ANEXOS

**ANEXO I – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
PARA O QUESTIONÁRIO DOS ESTUDANTES**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA O
QUESTIONÁRIO DOS ESTUDANTES**

Título da Pesquisa: **“Representações Sociais dos estudantes dos cursos de Licenciaturas sobre seus *bons professores*”.**

Nome da Pesquisadora: Sandra Mara Santos de Andrade

Você está sendo convidada(o) a colaborar com esta pesquisa. Ao participar deste estudo estará permitindo a utilização dos dados aqui fornecidos, sem qualquer prejuízo pessoal.

Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente a pesquisadora terá acesso às suas informações e, após o registro destas, o documento será destruído.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa.

Nome do Participante da Pesquisa

Assinatura do Participante da Pesquisa

Santos, / / 200

ANEXO II – QUESTIONÁRIO DOS ESTUDANTES

QUESTIONÁRIO

Parte I

1. Nome: _____

2. Curso que frequenta: _____

3. Período ou Semestre: _____

4. Formação (outros cursos): _____

5. Sexo:

- (A) Masculino
- (B) Feminino

6. Data de Nascimento: ____ / ____ / ____

7. Você se considera:

- (A) branco
- (B) pardo
- (C) negro
- (D) amarelo
- (C) indígena

8. Seu estado civil é:

- (A) solteiro
- (B) casado
- (C) viúvo
- (D) separado

9. Você trabalha?

- (A) Sim
- (B) Não

10. Há quanto tempo você trabalha?

- (A) Há menos de 2 anos.
- (B) De 2 a 5 anos
- (C) De 6 a 10 anos
- (D) Mais de 10 anos

11. Você trabalha na área de educação?

- (A) Sim
- (B) Não

12. Se trabalha na área de educação, por favor indique a instituição:

13. Indique também uma ou mais opções abaixo:

- (A) Educação Infantil - creche
- (B) Educação Infantil – pré-escola
- (C) Ensino Fundamental
- (D) Ensino Médio
- (E) Outro trabalho em educação. Qual? _____
- (F) Não trabalho na área de Educação. Trabalho em: _____

14. Você mora:

- (A) Com seus pais e/ou parentes
- (B) Com conjugue e/ou filhos
- (C) Com amigos
- (D) Sozinho
- (E) Outros: _____

15. Escolaridade da Mãe:

- (A) Nunca freqüentou a escola.
- (B) Ensino Fundamental (1º grau) até a 4ª série.
- (C) Ensino Fundamental (1º grau) até a 8ª série.
- (D) Ensino Médio (2º grau) incompleto.
- (E) Ensino Médio (2º grau) completo.
- (F) Superior incompleto.
- (G) Superior completo.
- (H) Outra: _____

16. Escolaridade do Pai:

- (A) Nunca freqüentou a escola.
- (B) Ensino Fundamental (1º grau) até a 4ª série.
- (C) Ensino Fundamental (1º grau) até a 8ª série.
- (D) Ensino Médio (2º grau) incompleto.
- (E) Ensino Médio (2º grau) completo.
- (F) Superior incompleto.
- (G) Superior completo.
- (H) Outra: _____

17. Qual o ganho mensal de sua família? – Atenção: some os ganhos de todos de sua família que trabalham e que estejam morando em sua casa. Inclua o seu ganho, caso você trabalhe.

- (A) De R\$ 500,00 até R\$ 1.000,00
- (B) De R\$1001,00 até R\$ 2.000,00
- (C) De R\$ 2001,00 até R\$ 4.000,00
- (D) Mais de R\$ 4.000,00
- (E) Não sei

**ANEXO III – QUADRO X – QUESTIONÁRIO PARTE I
CURSO DE PEDAGOGIA**

QUADRO X – QUESTIONÁRIO PARTE I – CURSO DE PEDAGOGIA

SÍNTESE DO QUESTIONÁRIO – 26 ESTUDANTES		
SEXO	Masc.:	-
	Fem.:	26
NASCIMENTO	De 1965 a 1979:	08
	De 1983 a 1988:	18
COR	Branco:	14
	Pardo:	07
	Negro:	05
	Amarelo:	-
	Indígena:	-
ESTADO CIVIL	Solteiro:	19
	Casado:	06
	Viúvo:	-
	Separado:	01
TRABALHA	Sim:	26
	Não	-
TEMPO DE TRABALHO	Menos de 02 anos:	12
	De 02 a 05 anos:	10
	De 06 a 10 anos:	01
	Mais de 10 anos:	03
TRABALHA NA ÁREA DE EDUCAÇÃO?	Sim:	22
	Não:	04
ÁREA	Educação infantil:	17
	Ensino fundamental:	04
	Ensino médio:	01
MORA COM	Pais e/ou parentes:	16
	Conjuge e/ou filhos:	08
	Amigos:	-
	Sozinho:	02
ESCOLARIDADE DA MÃE	Ensino fundamental (1º.ciclo):	05
	Ensino fundamental (2º. ciclo):	03
	Ensino médio incompleto:	03
	Ensino médio completo:	08
	Superior incompleto:	-
	Superior completo:	05
	Nunca freqüentou a escola:	02
ESCOLARIDADE DO PAI	Ensino fundamental (1º.ciclo):	05
	Ensino fundamental (2º.ciclo):	04
	Ensino médio incompleto:	02
	Ensino médio completo:	05
	Superior incompleto:	05
	Superior completo:	04
	Nunca freqüentou a escola:	01
GANHO MENSAL	De R\$ 500,00 até R\$ 1.000,00:	04
	De R\$ 1.001,00 até R\$ 2.000,00:	07
	De R\$ 2.001,00 até R\$ 4.000,00:	08
	Acima de R\$ 4.000,00:	05
	Não sabe:	02

**ANEXO IV – QUADRO XI – QUESTIONÁRIO PARTE I
CURSO DE LETRAS**

QUADRO XI – QUESTIONÁRIO PARTE I – CURSO DE LETRAS

SÍNTESE DO QUESTIONÁRIO – 32 ESTUDANTES		
SEXO	Masc.:	04
	Fem.:	28
NASCIMENTO	De 1960 a 1979:	06
	De 1980 a 1988:	26
COR	Branco:	20
	Pardo:	11
	Negro:	01
	Amarelo:	-
	Indígena:	-
ESTADO CIVIL	Solteiro:	29
	Casado:	03
	Viúvo:	-
	Separado:	-
TRABALHA	Sim:	27
	Não	05
TEMPO DE TRABALHO	Menos de 02 anos:	06
	De 02 a 05 anos:	10
	De 06 a 10 anos:	07
	Mais de 10 anos:	04
TRABALHA NA ÁREA DE EDUCAÇÃO?	Sim:	21
	Não:	06
ÁREA	Educação infantil:	03
	Ensino fundamental:	08
	Ensino médio:	04
	Educação a distância:	02
	Escola de Idiomas	04
MORA COM	Pais e/ou parentes:	27
	Conjuge e/ou filhos:	03
	Amigos:	-
	Sozinho:	02
ESCOLARIDADE DA MÃE	Ensino fundamental (1º.ciclo):	08
	Ensino fundamental (2º. ciclo):	06
	Ensino médio incompleto:	02
	Ensino médio completo:	06
	Superior incompleto:	04
	Superior completo:	05
	Nunca freqüentou a escola:	01
ESCOLARIDADE DO PAI	Ensino fundamental (1º.ciclo):	13
	Ensino fundamental (2º.ciclo):	01
	Ensino médio incompleto:	02
	Ensino médio completo:	07
	Superior incompleto:	03
	Superior completo:	05
	Nunca freqüentou a escola:	01
GANHO MENSAL	De R\$ 500,00 até R\$ 1.000,00:	-
	De R\$ 1.001,00 até R\$ 2.000,00:	18
	De R\$ 2.001,00 até R\$ 4.000,00:	09
	Acima de R\$ 4.000,00:	04
	Não sabe:	01

**ANEXO V – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E
ESCLARECIDO PARA AS ENTREVISTAS COM OS SUJEITOS DA
PESQUISA**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Eu,....., declaro estar devidamente esclarecido(a) e concordo em participar da Pesquisa: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS ESTUDANTES DOS CURSOS DE LICENCIATURAS SOBRE SEUS *BONS PROFESSORES*. A Pesquisa está sendo realizada por Sandra Mara Santos de Andrade, mestranda em Educação pela Universidade Católica de Santos – UNISANTOS, sob orientação da Prof^a. Dra. Maria de Fátima Barbosa Abdalla. Serei entrevistado(a) pela pesquisadora e concedo as informações prestadas para o uso que se fizer necessário.

Santos, _____ de _____ de 2009.

Assinatura do participante entrevistado

**ANEXO VI – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA
PARA OS ESTUDANTES DAS LICENCIATURAS**

ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA
ESTUDANTES DAS LICENCIATURAS

Nome:

Data de Nascimento:

Curso que freqüenta:

Instituição onde trabalha:

- 1) O que a universidade significa para você?
- 2) Por que você escolheu esse curso?
- 3) Quais suas experiências positivas durante sua vida acadêmica?
- 4) O que você pensa a respeito do trabalho de seus professores?
- 5) Até que ponto esse trabalho auxilia em seu aprendizado? E no seu desenvolvimento profissional?
- 6) O que é para você um bom professor?
- 7) Como você definiria o trabalho do bom professor?

**ANEXO VII – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA
PARA OS PROFESSORES DAS LICENCIATURAS**

ROTEIRO PARA ENTREVISTA-SEMI-ESTRUTURADA
PROFESSORES DAS LICENCIATURAS

Nome:

Data de Nascimento:

Formação:

Ano em que se formou:

Instituição(ões) onde trabalha:

- 1) Conte um pouco sobre sua escolha profissional, especialmente, tendo em vista a profissão docente?
- 2) Você atua em sua área de formação? Em quais cursos? Quais disciplinas? Desde quando?
- 3) Quais foram suas experiências positivas na Universidade como professora?
- 4) Quais são suas expectativas em relação à formação de futuros professores?
- 5) O que lhe dá mais prazer em relação à sua profissão docente?

ANEXO VIII – QUADRO XII – CATEGORIA DE ANÁLISE

QUADRO XII – CATEGORIA DE ANÁLISE

O BOM PROFESSOR NAS REPRESENTAÇÕES DOS ESTUDANTES (Categoria de Análise)	
DIMENSÃO AFETIVA	
1º. APECTO	ESTUDANTES DE PEDAGOGIA
Amor à Profissão	<p>S 2: “O professor é o espelho do aluno. Desta forma, ele tem que dar o exemplo, sendo um ser educado e que tenha um bom relacionamento com as pessoas. Amar a profissão é algo muito importante também, pois o educador tem que ser paciente, criativo e dinâmico.”</p> <p>S 4: “A forma com que nos trata, o carinho que nos ensina e a atenção que nos dá.”</p> <p>“É essencial que o professor tenha amor no que está fazendo para que tudo tenha um sentido.”</p> <p>S 6: “O trabalho do professor é feito com amor e necessita de muita responsabilidade e vontade de trabalhar.”</p> <p>“Tudo que se faz com amor fica bom.”</p> <p>S 7: “É um trabalho que deve ser feito sempre com muito amor e dedicação, independente do que o professor esteja sentindo em sua vida. O educador deve se preocupar em transmitir seus conhecimentos da melhor forma possível para seus diversos alunos, com o intuito de prepará-los para a vida. Nunca esquecendo do respeito (elemento fundamental para que a relação professor-aluno decorra da melhor forma possível).”</p>

	<p>S 13: “Amor pela profissão, pelo que faz, por seus alunos.”</p> <p>S 21: “Todos professores são ótimos mas existem alguns que de forma amável, acabam sendo os mais favoritos. Mas procuro sempre ver o lado do professor, sincero, humilde e, principalmente, o que busca na turma sua auto-estima e incentivar a sempre melhorar.”</p> <p>S 22: “O professor que sabe ouvir e que dá aula sorrindo. Para mim, a empatia é fundamental.”</p>
1º. ASPECTO	ESTUDANTES DE LETRAS
Amor à Profissão	<p>S 2: “É saber doar-se e estar pronto para ouvir. Tem de amar as pessoas, ser tolerante, (...)”</p> <p>“O professor tem de ser apaixonado pelo que faz, pois só assim será motivado e levará sua profissão a sério.”</p> <p>S 4: “Amar o que ensina; ensinar o aluno a amar o que aprende.”</p> <p>S 5: “(…) Ser professor é, sem hipocrisia, ser amigo, centrado, uma pessoa que se pode confiar em todas as horas, um exemplo, uma pessoa culta, que domina e, principalmente, ama o que faz.”</p> <p>S 10: “O professor exerce uma profissão árdua que exige muito amor em ter que ensinar (...)”</p> <p>“O professor, deve amar a profissão, como também, os alunos.”</p> <p>S 23: “Em primeiro lugar amor aos seus alunos, sem isso ninguém pode ser um bom professor.”</p>

	<p>S 28: “Amor pelo que faz. Quando o professor ama o que faz passa para os alunos este sentimento e acaba induzindo-os para que amem seu trabalho.”</p> <p>S 31: “Demonstrar paixão de estar ali ensinando.”</p> <p>S 32: “O que eu mais admiro é quando o professor é gentil, e quando ele mostra amor pela profissão. Ele demonstra que tem paixão pelo que faz.”</p>
2º. ASPECTO	ESTUDANTES DE PEDAGOGIA
Respeito aos Estudantes	<p>S 3: “Dedicação, compreensão, o respeito que eles demonstram por seus alunos.”</p> <p>“O professor deve respeitar seus alunos acima de tudo.”</p> <p>S 7: “A dedicação, o respeito, a preocupação, são elementos que mais se destacam em um professor. Tendo essas características é mais fácil a relação dos alunos com os professores.”</p> <p>S 9: “O trabalho do professor se diferencia dos outros profissionais pelo fato de fazer a diferença para a pessoa, sua dedicação, carinho e paciência em ensinar, cuidar, educar.”</p> <p>S 15: “Educador, formador, conscientizador de pessoas humanas, que ensina os conceitos e matérias das disciplinas e, também, o respeito, a relação e o convívio com o próximo.”</p> <p>“É a formação de pessoas que saibam respeitar, se relacionar com outras e com o meio.”</p> <p>“Um bom professor deve saber respeitar seus alunos, suas diferenças, suas dificuldades e seus problemas.”</p>

	<p>S 16: “A importância que dá aos seus alunos. Atenção e delicadeza de conhecê-los pelos nomes (mesmo, muitas vezes, tendo dezenas deles) de se interessar não apenas pelo conteúdo aplicado, mas ampliando o interesse nos seus gostos, problemas, virtudes etc.”</p> <p>S 24: “Respeito por seus alunos pelo tempo que cada um leva para aprender... e respeito, também, com os demais profissionais, lembrando que pode aprender sempre.”</p>
2º. ASPECTO	ESTUDANTES DE LETRAS
Respeito aos Estudantes	<p>S 15: “O professor deve procurar entender como se sentem seus alunos e o que pensam, para que possa orientá-los da melhor forma possível.”</p> <p>S 20: “O bom professor deve praticar o que ele prega aos outros.”</p> <p>S 22: “Deve haver respeito mútuo em sala e isso deve partir primeiramente do professor.”</p> <p>S 26: “Um professor, que não respeita seus próprios alunos, deve rever seus conceitos e sua formação.”</p> <p>S 28: “Admiro, em meus professores, a sabedoria, a responsabilidade e o respeito, que, em minha opinião, é muito importante nessa carreira.”</p> <p>“Quando se trabalha com pessoas, o respeito é o maior amigo de alguém, pois todos temos sentimentos que devem ser respeitados.”</p> <p>S 31: “O trato com o aluno exige do professor uma postura de respeito, generosidade, abertura.”</p>

DIMENSÃO COGNITIVA	
1º. APECTO	ESTUDANTES DE PEDAGOGIA
Trabalho com o Conhecimento	<p>S 1: “Tamanho conhecimento sobre diversas áreas não apenas na de sua formação”.</p> <p>“Para ser um bom professor, é necessário ter conhecimento para que ele possa passar para seus alunos e tirar suas dúvidas.”</p> <p>S 2: “O que eu mais admiro nos professores é o conhecimento que eles têm. Acredito que estudaram muito para ter tal competência, pois tudo o que perguntamos em relação à educação, eles sabem responder.”</p> <p>S 10: “O trabalho do professor não é apenas transmitir conhecimento, mas é oferecer possibilidades para que o aluno os construa. O professor seria apenas uma ponte para o conhecimento.”</p> <p>S 11: “Um professor deve ter conhecimento para desenvolver um bom trabalho.”</p> <p>S 12: “Uma professora, em especial, que tem conhecimento em todos os assuntos, tudo o que perguntarmos a ela, consegue responder com bastante clareza e com convicção.”</p> <p>S 14: “Penso que o professor é quem constrói, junto ao educando, um alicerce a pirâmide do conhecimento que construirá ao longo da vida.”</p> <p>S 17: “Para um professor ser bom, é preciso que ele conheça a fundo o que ensina.”</p>

	<p>S 18: “O professor deve ter conhecimento para ter o que ensinar.”</p> <p>S 22: “Sem o embasamento teórico, o professor não tem como praticar de forma correta na sala de aula.”</p> <p>S 24: “É o ensinar, é compartilhar seu aprendizado, suas experiências, suas idéias com o aluno e aprender com aquilo que ele tem para ensinar. Basicamente, o trabalho do professor não se resume somente na aplicação do conteúdo, mas na troca de experiências e ensinamentos da vida.”</p>
1º. ASPECTO	ESTUDANTES DE LETRAS
Trabalho com o Conhecimento	<p>S 2: “Admiro muito a professora “C” pela sua postura profissional e pelo carisma que exerce em suas aulas. É muito inteligente e detentora de muito conhecimento, suas aulas são dinâmicas e de fácil assimilação.”</p> <p>S 3: “Admiro a postura, o conhecimento, a intimidade com o saber e a simplicidade que tem a professora ‘C’. Admiro intimidade que tem com o conteúdo, o amor pela busca e o carinho para com os alunos. Admiro a clareza, a postura, o conhecimento e a humildade da professora ‘D’.”</p> <p>S 6: “O que eu admiro e me influencia em meus professores é a dedicação, vontade de ensinar. Eles são empolgados, quando trata-se de transmitir seus conteúdos, sejam eles quais forem.”</p> <p>S 8: “Para ser um professor de determinada disciplina, é preciso um bom conhecimento.”</p>

	<p>S 10: “Exige conhecimento de uma série de informações.”</p> <p>“O professor além de ser bom, transmite conhecimento a fim de que o aluno receba o maior número de informações.”</p> <p>S 13: “O trabalho do professor é nos apresentar as ferramentas necessárias para a busca de conhecimento, pois não basta dar as informações, sem sabermos buscá-las, pois não teremos sempre uma mão para nos apoiar. É preciso saber andar sozinho, e o professor nos instrui para esta caminhada.”</p> <p>“Admiro o conhecimento deste, que, ao passar para nós, ensina a buscarmos as fontes que precisamos para nossos estudos. Assim, nos excita a buscar o conhecimento.”</p> <p>S 14: “Um bom professor deve, no mínimo, saber muito de sua disciplina.”</p> <p>S 17: “Para transmitir o conhecimento de maneira clara e objetiva, entendendo as dificuldades.”</p> <p>S 18: “A mediação é uma forma de levar o conhecimento ao aluno. E ela deve ser usada no âmbito pessoal e social também.”</p> <p>S 19: “O seu alto grau de conhecimento e o fato de estar sempre dando conselhos e dicas sobre a vida docente para nos ajudar em nossa profissão e, principalmente, dentro da sala de aula.”</p> <p>“Um bom professor deve dominar a sua área de conhecimento (disciplina em que leciona).”</p> <p>S 20: “O que eu mais admiro em meus professores é o conhecimento deles, suas bagagens literárias e a forma desprendida com que eles dividem suas informações conosco.”</p>
--	--

	<p>S 21: “A paixão e a vibração com que exerce a sua função e o domínio na área de conhecimento em que atua.”</p> <p>“É necessário o domínio da área em que atuamos, demonstrando segurança diante dos educandos.”</p> <p>“No mundo em que o conhecimento se transforma a cada momento, não se pode parar de aprender, pois nunca saberemos o suficiente. Há sempre algo a mais, sempre podemos melhorar.”</p> <p>S 22: “Admiro a forma com que alguns dos professores nos passam seu conteúdo exemplificando situações de sala de aula, mesmo que esta não seja exatamente ligada ao conteúdo. Isso nos ajuda, como futuros professores, a conhecer a realidade da sala de aula, o que nos deixa mais confiantes. Além de ligar a prática profissional ao conteúdo, também admiro aqueles que trazem novidades e nos estimulam com novas técnicas.”</p> <p>“Conhecimento não só do seu conteúdo. Ele deve ser antenado com o mundo.”</p> <p>S 26: “Admiro professores que possuem: conhecimento que está transmitindo; sinceridade; ética; respeito; compreensão; sabedoria; lealdade e amizade.”</p> <p>S 29: “Não se pode ensinar sem conhecer o assunto, e não se conhece o assunto se não se atualiza o conteúdo, estudando.”</p> <p>S 31: “O professor deve dominar os conteúdos com os quais trabalha, deve ter uma formação sólida.”</p>
--	---

2º. ASPECTO	ESTUDANTE DE PEDAGOGIA
<p>Questões de Didática</p>	<p>S 1: “Ter didática para que ele saiba passar tudo que sabe de maneira clara, objetiva.”</p> <p>S 11: “O conhecimento e a didática é o que mais admiro, é perceptível também como os alunos participam das aulas.”</p> <p>S 14: “Dinâmico ao explicar os conteúdos, a forma de relacionar o assunto com algo próximo à realidade do aluno.”</p> <p>“Organizar a aula facilita o trabalho de ambos, professor e aluno.”</p> <p>S 17: “Admiro a inteligência de alguns, assim como a capacidade de transmitir conhecimentos de forma tão natural, como se isto fosse ‘a coisa’ mais fácil.</p> <p>S 23: “Tenho várias professoras que eu admiro, uma delas é a profa. A, uma ótima educadora, passa o conteúdo e vive aquilo que fala. A outra é a profa. B, uma professora de excelência, a didática dela é super boa, tem referência como pedagoga, passa seus conceitos com clareza e organizada.”</p> <p>S 25: “Não adianta o professor ter o conhecimento e não conseguir explicar com clareza.”</p>
2º. ASPECTO	ESTUDANTES DE LETRAS
	<p>S 1: “Admiro a responsabilidade com os horários e conteúdos transmitidos, postura profissional, conhecimento, paixão pelo o que faz e a didática para transmitir o conhecimento aos alunos.”</p>

<p>Questões de Didática</p>	<p>“É preciso dominar o assunto para transmiti-lo com segurança.”</p> <p>“A maneira de transmitir o conhecimento é fundamental; assim, as pessoas compreendem com mais facilidade.”</p> <p>S 2: “Tem de deter conhecimento e saber transmitir a seus alunos.”</p> <p>“Suas aulas devem ser dinâmicas para motivar os alunos e prender atenção de todos.”</p> <p>S 8: “Em alguns, a maneira simplificada de passar conteúdos e a forma de reexplicar caso o aluno necessite, a disponibilidade de explicações mesmo fora do horário. A didática que alguns possuem é importantíssima para dar as aulas.”</p> <p>“É necessário que o professor saiba como passar o conteúdo aos alunos não basta ter o conhecimento.”</p> <p>S 10: “Um excelente professor consegue, de acordo com a sua maneira, didática, ter dinamismo durante as aulas.”</p> <p>S 13: “Para ser um educador, é preciso passar o conhecimento de forma com que os educandos não se sintam intimidados.”</p> <p>S 14: “O professor deve saber passar seu conteúdo da melhor forma possível.”</p> <p>S 27: “O professor tem que buscar diversos meios de ensinar, sendo sempre atento e criativo.”</p> <p>“O professor deve sempre buscar maneiras diferentes de ensinar.”</p>
------------------------------------	---

DIMENSÃO PROFISSIONAL	
1º. ASPECTO	ESTUDANTES DE PEDAGOGIA
Formação dos Estudantes	<p>S 2: “Professor (o trabalho do) é desenvolver boas atividades que contribuem para o desenvolvimento do aluno e transmitir bons conceitos, tornando o educando um ser social, ético e solidário.”</p> <p>S 4: “É um trabalho muito importante e significativo, pois o professor é o mediador do saber e tem que aprimorar os conhecimentos prévios dos seus alunos.”</p> <p>S 8: Trata-se de um trabalho que forma cidadãos, homens.”</p> <p>S 10: “Creio que o professor serve como espelho para os alunos, talvez por ser a segunda pessoa mais próxima depois dos pais. Por isso, a profissão requer seriedade e se destaca das outras, pois é o professor que forma o cidadão futuramente, muito do que ele leva para a sala de aula, servirá como lição para o futuro dos alunos.”</p> <p>S 11: “Sem este profissional, não existiria outras profissões, pois todas as carreiras, seja médico, advogado, arquiteto, um dia passaram pela escola. Por isso, considero um educador não acima destes, mas com papel muito importante, é a base.”</p> <p>“O trabalho do professor é formar um cidadão, apresentar aos seus alunos, não só os conteúdos, mas situações do dia a dia, valores morais e éticos.”</p>

	<p>S 12: “É ter a tarefa de formar cidadãos, ensinar, aprender. Buscar informações dentro e fora da sala de aula.”</p> <p>S 13: “O professor, além de trabalhar com a formação do indivíduo, ele trabalha para torná-lo um cidadão crítico, responsável e consciente. Seu trabalho, se bem feito, contribuirá para o futuro da sociedade e desse indivíduo. Por esta razão, é muito importante e diferente dos demais profissionais.”</p> <p>S 14: “Desenvolver as habilidades dos alunos, criar estratégias favoráveis à aprendizagem, mediar as descobertas, estimular a criticidade dos educandos, ampliar e apresentar conhecimentos, enfim, formar cidadãos.”</p> <p>S 17: “O professor ajuda na formação do indivíduo. É a partir do nosso trabalho, que se formam cidadãos conscientes e capazes de viver em nossa sociedade.”</p> <p>“O trabalho do professor é, basicamente, a formação do cidadão.”</p> <p>S 26: “A função do professor tem muitas diferenças a ser comparada com outras. O professor é capaz de estimular o aluno a se desenvolver para o futuro, no qual ele exercerá. Colocar o aluno em ação, mostrar a ele as suas habilidades profissionais.”</p>
--	--

1º. ASPECTO	ESTUDANTES DE LETRAS
<p style="text-align: center;">Formação dos Estudantes</p>	<p>S 7: “Para mim, o trabalho do professor é não só transmitir conhecimento, mas também formar cidadãos críticos.”</p> <p>S 11: “Ser professor ou trabalhar como professor, vai muito além de ensinar ou educar (pelo menos, hoje). O trabalho do professor é formar cidadãos reflexivos, que questionem os seus direitos, mas que saibam os seus deveres.”</p> <p>“O professor trabalha com material humano, convive com pessoas das mais diversas classes sociais, faixa etária... O trabalho do professor é diferenciado dos outros, porque é ele quem está na base de qualquer profissão.”</p> <p>S 21: “Aquele que é comprometido com o seu trabalho, que age de maneira profissional, procurando realizar, da melhor forma possível a tarefa de ensinar, tem compromisso com sua formação, continua procurando sempre estar atualizado com novas metodologias e tecnologias. É um trabalho diferenciado das demais áreas, pois envolve a formação de indivíduos.”</p> <p>S 22: “Justamente no fato de que o professor trabalha para além da simples instrução, da transmissão de conhecimento, ele trabalha na formação de cidadãos.”</p> <p>S 31: “O trabalho do professor difere dos demais na medida em que é, por meio dele, possível a formação das pessoas nas demais carreiras.”</p>

2º. ASPECTO	ESTUDANTES DE PEDAGOGIA
<p>Profissional Professor</p>	<p>S 10: “Admiro em alguns professores a humildade de ensinar, e de nos mostrar que sempre somos capazes tanto de aprender como de crescer como pessoa. Admiro o modo das aulas, sempre se preocupam em satisfazer as nossas expectativas.”</p> <p>S 16: “O trabalho do professor é ser mediador. É ensinar seus alunos, utilizando-se do conhecimento teórico, técnico e didático, considerando o ambiente de trabalho. Ele tem o papel de transmitir, inferir, relacionar e orientar seus alunos numa relação harmônica de ensino-aprendizagem. O professor é um pesquisador. Pesquisador de métodos, de conteúdos e de conhecimento necessário a sua prática.”</p> <p>“O trabalho do professor é diferencial, porque o resultado de seu trabalho não é imediato. Muitas vezes, seus ensinamentos só mostram resultados anos depois do trabalho. Não é algo que se termine, mas um processo continuado que passa por várias fases da vida.”</p> <p>S 20: “Eu tenho vários professores. Não dá para falar professor, mas professores. Eu aqui me tornei uma cidadã e recuperei minha cidadania. Estou me tornando uma Pedagoga, isso para mim é gratificante. Agradeço a Deus e a meus professores por serem humanos e conduzirem a diferença como uma qualidade.”</p> <p>S 24: “Tenho muitas recordações inesquecíveis de professores que admiro, principalmente, a forma de lidar com os seus alunos, de maneira carinhosa e, muitas vezes, até fraternal. E como conduzem sua disciplina a ponto de transformar seus conteúdos em algo válido para nossa vida.”</p> <p>“Que seu trabalho pode, sim, mudar a realidade existente.”</p>

	<p>S 26: “O professor tem a função de semear no ser humano a autonomia, a responsabilidade. Para que no futuro este possa estabelecer algo em sua vida. Com algumas atitudes, o professor deve incentivar o ser(aluno) a se desenvolver.”</p>
2º. ASPECTO	ESTUDANTES DE LETRAS
Profissional Professor	<p>S 3: “É a oportunidade que tenho de dividir com os outros o pouco que sei. Para mim, o professor tem a profissão mais significativa de todas, pois antes de todas as outras, vem sempre em primeiro lugar o professor. Ser professor é trocar conhecimentos e aprender todos os dias com os alunos. É poder esclarecer para aqueles que ainda desconhecem o mundo das letras. É acreditar que a Educação pode melhorar sempre.”</p> <p>S 12: “Em primeiro lugar, o conhecimento, ânsia em saber mais que nunca acaba. O real interesse pelas questões humanas, o aprofundamento em detrimento da superficialidade, a lucidez para o cenário atual, os olhos abertos para tudo o que for louvável. O interesse em ensinar vindo da certeza de que a literatura enriquece e engrandece, justamente por ter vivenciado essa experiência. O momento admirável em uma aula no curso de Letras é, sem dúvida, observar a congruência de sentimentos que o brilho no olhar de um professor denota ao estar impregnado do amor ao conhecimento e a ensinar.”</p> <p>S: 14 “O professor deve compreender que seu trabalho envolve outras pessoas e não máquinas que fazem e pensam o que eles querem.”</p> <p>S 15: “(…) O trabalho do professor vai muito além do meramente passar matéria. Função, ainda maior do professor, é desenvolver a criticidade do aluno, fazendo com que ele não apenas aprenda, mas reflita sobre o conteúdo.”</p>

	<p>“O professor deve ter visão apurada do mundo em que vive, para que possa encaminhar os alunos para um rumo no qual a melhoria da sociedade seja uma meta.”</p> <p>S 17: “O professor, diferente de outros profissionais, possui maior influência na vida de outras pessoas, sendo responsável por criar uma série de situações, em que sua palavra e atitude estarão diretamente ligada à vida do aluno.”</p> <p>S 22: “O trabalho do professor é o de, além de passar o conteúdo, ele deve inspirar os alunos na área em que ele leciona, estimulá-los a se interessar pelas coisas, fazer com que eles tomem consciência de cidadania, ou seja, é o trabalho de desenvolver pessoas para que se tornem melhores seres humanos.”</p> <p>S 26: “O trabalho do professor é um dos mais importantes, pois, através desse trabalho, toda uma sociedade é formada. É fundamental, termos mediador do conhecimento sempre, para nos ajudar e orientar.”</p> <p>S 29: “A professora ‘D’ sabe expor seu conhecimento, extremamente vasto, de maneira tão humilde que estimula conhecer mais ainda sobre o assunto. Além disso, ela sempre mostrava que seu conhecimento não ‘vinha do nada’, e contava como ela percorreu sua jornada intelectual.”</p> <p>S 31: “Considero o trabalho do professor fundamental na estrutura social. Sem ele não seria possível a disseminação em larga escala e de forma organizada do conhecimento científico, sem o qual a sociedade moderna, dita ‘do conhecimento’, não subsiste.”</p>
--	--

	<p>S 32: “O professor não deve ser somente um transmissor de conhecimento. Ele deve ser um mediador e um educador, não somente aplicar o conteúdo de sua matéria, mas também estar atento à educação do aluno.”</p>
--	--

ANEXOS IX A XII

DISPONÍVEL EM MÍDIA CD