

ELIZABETH DIAS RODE

**OS "BONS PROFESSORES" DAS LICENCIATURAS DA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL /
DOURADOS:
Uma reflexão sobre suas práticas pedagógicas**

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
CAMPO GRANDE, MS
Julho de 2012**

ELIZABETH DIAS RODE

**OS "BONS PROFESSORES" DAS LICENCIATURAS DA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL /
DOURADOS:
Uma reflexão sobre suas práticas pedagógicas**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado,
do Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade Católica Dom Bosco para o
exame de qualificação e como parte dos
requisitos para obtenção do grau de Mestre em
Educação.

Área de Concentração: Educação.

Orientador (a): Flavinês Rebolo.

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
CAMPO GRANDE, MS
Julho de 2012**

Ficha catalográfica

Rode, Elizabeth Dias

R687b Os "bons professores" das licenciaturas da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul / Dourados: uma reflexão sobre suas práticas pedagógicas / Elizabeth Dias Rode; orientação, Flavinês Rebolo, 2012.

121 f. + anexos

Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2012.

1. Professor - Formação 2. Prática de ensino I. Rebolo, Flavinês

II. Título

CDD – 370.71

**OS "BONS PROFESSORES" DAS LICENCIATURAS DA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL /
DOURADOS: Uma reflexão sobre suas práticas pedagógicas**

ELIZABETH DIAS RODE

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

BANCA EXAMINADORA:

Profª Drª Flavinês Rebolo

Profª Drª. Maria Lúcia de Amorin Soares

Profª Drª. Adir Casaro Nascimento

**CAMPO GRANDE, Julho de 2012
UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO (UCDB)**

RODE, Elizabeth Dias. *Os "bons professores" das licenciaturas da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul / Dourados: Uma reflexão sobre suas práticas pedagógicas*. Campo Grande, 2011. 121 p. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco.

RESUMO

Esta pesquisa ligada à Linha de Pesquisa Práticas Pedagógicas e suas Relações com a Formação Docente do Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco, tem como objetivo identificar as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores apontados como “bons professores” pelos alunos de licenciaturas da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/Dourados, bem como caracterizar essas práticas e as condições de trabalho em que ocorrem. O percurso investigativo constou: (1) da análise dos seguintes documentos: Estatuto da UEMS e Plano de Cargos e Carreira e Resolução conjunta/COUNI/CEPE-UEMS N° 024/06, a partir dos quais se buscou contextualizar os professores no seu meio histórico/social e as condições de trabalho oferecidas a eles pela Universidade; (2) da aplicação de um questionário, visando identificar quem são os “bons professores” para 114 acadêmicos dos últimos anos dos cursos de licenciaturas da UEMS/Dourados; e (3) de entrevistas semi-estruturadas com os professores apontados como “bons professores”. As análises desses documentos apontam alguns aspectos das condições de trabalho dos professores da UEMS/Dourados: o ingresso se dá por concurso público ou contratação temporária, há progressão funcional por capacitação, adicional de 50% do salário por dedicação em tempo integral, existe autonomia pedagógica, entre outros. Com a aplicação dos questionários, foram identificados 10 professores que, segundo os acadêmicos, são “bons professores” por possuírem domínio de conteúdo, desenvolvem os conteúdos de forma adequada, usam linguagem clara, promovendo uma relação de respeito e diálogo com os alunos e avaliam os conteúdos de acordo com o trabalho realizado em sala de aula. Desses 10 professores, foram entrevistados oito. As entrevistas, realizadas individualmente, foram transcritas para análise. As quais apontam que os professores têm em comum algumas práticas, como: utilização de saberes das experiências na prática pedagógica; relação professor/aluno mediada pelo respeito e diálogo; entendimento de que os conteúdos de ensino extrapolam os ministrados nas disciplinas; preocupação com a forma de organização da aula e dos conteúdos a serem ministrados; utilização de aula expositiva mediada pelo debate; rigor na avaliação; clareza com os objetivos e metas da educação; e sentimento de realização profissional. Os professores indicados pelos acadêmicos, em sua maioria, são docentes do quadro permanente da Instituição, desenvolvem atividades no ensino, pesquisa e extensão; cinco deles são doutores, dois são doutorandos e um é mestre. Desenvolvem atividades de docência entre oito e 34 anos, têm entre 38 e 59 anos e, em sua maioria, são do sexo masculino.

Palavras-chave: Bom professor. Prática docente. Professores universitários.

RODE, Elizabeth Dias. *The “Good Teachers” according the of teaching courses at UEMS/Dourados: A reflection on their pedagogic practices.* Campo Grande, 2011, 121p. Paper (Master’s) Dom Bosco Catholic University – UCDB .

ABSTRACT

This research is linked to the Research Area *Pedagogic Practices and its Relationship with the Educational Formation* of the Program of Masters Degree in Education – Masters and Doctorate of the Universidade Católica Dom Bosco. It aims to identify the pedagogic practices that are used by teachers pointed as "good teachers" by the students of teaching courses at the Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/Dourados, as well as to characterize the genesis of those practices and the work conditions in which they happen. The investigative proceedings consisted: (1) of the analysis of the following documents: Statute of UEMS and Plan of Positions and Career, and Joint Resolution/COUNI/CEPE-UEMS no. 024/06, to contextualize the teachers according to their social/historical environment and the work conditions offered to them by the University; (2) of the application of a questionnaire, seeking to identify who are the “good teachers” for 114 academic of the last years of the teaching courses of UEMS/Dourados; and (3) of semi-structured interviews with the teachers pointed as “good teachers”. The analyses aimed some aspects of the work conditions of the teachers at UEMS/Dourados: their admission is by public competition or temporary contract; functional progression is made by qualification; there is an additional of 50% of the wage for dedication in full time; pedagogic autonomy, among others. With the application of the questionnaires there were identified 10 teachers that, according to the academics, are “good teachers”, for they possess content domain; they develop the contents in an appropriate way; they use clear language, they develop a respect relationship and dialogue with the students and they evaluate the contents in agreement with what was accomplished in class room. From this 10 teachers, eight were interviewed. The interviews, realized individually, were transcribed to be analyzed. The analysis showed that the teachers have in common some practices as: the use of knowledge from experiences in their pedagogic practice; the relationship student/professor is mediated by respect and dialogue; the understanding that the teaching contents extrapolate those presented in the courses; concern with the form of class and given contents organization; the use of expositive classes mediated by debate; rigorous evaluation, clear objectives and goals of the education; and professional realization. The teachers indicated by the students, in its majority, belong to the permanent faculty of the Institution; they develop activities in teaching, research and extension; five of them are doctors, two are attending doctorate and one is master. They develop teaching activities for a period between eight and 34 years, they are between 38 and 59 years old, and, in its majority, they are males.

Key words: Good teacher. Educational practice. University teachers.

Dedico este trabalho a meus pais, “*in memoriam*”, que, apesar de não possuírem escolarização, educaram oito filhos num conceito bem mais amplo de educação, tornando-os sujeitos de sua história. A meus filhos Cristiane, Manfredo Junior e Bruno, ao meu genro Irnani e meus netos Luiz Henrique, Maria Eduarda e Fernanda por compreenderem as ausências e dividirem as angústias. Ao Manfredo, meu esposo, que esteve presente em todos os momentos.

AGRADECIMENTOS

Um agradecimento especial à Professora Flavinês Rebolo, que aceitou o desafio de orientar-me na pesquisa, com dedicação, carinho e profissionalismo;

À professora Adir Casaro Nascimento, que nunca me deixou desistir do sonho do mestrado e, também por suas contribuições na discussão deste trabalho;

À Professora Maria Isabel da Cunha, pelo exemplo como pesquisadora, inspiração e o diálogo proposto na qualificação, muito contribuindo para minimizar minhas angústias;

À professora Doutora Maria Lúcia de Amorin Soares por aceitar o desafio de contribuir num trabalho em andamento, mas que o fez com provocações tão pertinentes que me inspiraram para o futuro doutorado.

Aos professores e alunos da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul que se prontificaram e contribuíram com a pesquisa;

À Coordenação e professores do curso de Mestrado em Educação da UCDB, pela valiosa convivência nestes dois anos;

Aos colegas de curso, pelos muitos momentos de trabalho, de discussão e carinho, quando eu me encontrava distante de casa;

Ao programa de bolsa da CAPES/INEP/SEEC, por viabilizar a pesquisa.

LISTA DE TABELAS, GRÁFICO E QUADROS

Tabela 1 – Acadêmicos matriculados nas licenciaturas da UEMS/Dourados, no ano de 2011.	51
Tabela 2 - Dados dos professores das licenciaturas em Dourados por regime de trabalho.....	52
Gráfico 1 - Número de alunos que responderam o questionário.	56
Quadro 1 – As características dos “bons professores” indicadas pelos acadêmicos das licenciaturas da UEMS/Dourados.	57
Quadro 2 – As características dos “bons professores” segundo os acadêmicos do Curso de Letras Português/Inglês da UEMS/Dourados.....	59
Quadro 3 – As características dos “bons professores” segundo os acadêmicos do Curso de Química da UEMS/Dourados.....	61
Quadro 4 – As características dos “bons professores” segundo os acadêmicos do Curso de Física da UEMS/Dourados.	62
Quadro 5 – As características dos “bons professores” segundo os acadêmicos do Curso de matemática da UEMS/Dourados.	64
Quadro 6 – As características dos “bons professores” segundo os acadêmicos do Curso de Letras Português/Espanhol da UEMS/Dourados.....	66
Quadro 7 – As características dos “bons professores” segundo os acadêmicos do Curso de Pedagogia da UEMS/Dourados.	67
Quadro 8 – As características dos “bons professores” segundo os acadêmicos do Curso de Ciências Biológicas da UEMS/Dourados.....	69

LISTA DE APÊNDICES E ANEXOS

APÊNDICE A - Questionário Aplicado nos Acadêmicos dos Cursos de Licenciaturas.....	112
APÊNDICE B - Roteiro da Entrevista Efetuada com os Professores	114
APÊNDICE C - Protocolo de Aprovação do Projeto de Pesquisa pelo Conselho de Ética da UCDB	116
ANEXO A - Termo de Consentimento Livre Esclarecido Protocolo de Aprovação do Projeto de Pesquisa pelo Conselho de Ética da UCDB.....	120

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
CAPÍTULO I - O TRABALHO DOCENTE, OS PROFESSORES E A UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL.....	15
1.1 Mudanças no mundo do trabalho e a educação	16
1.2 Saberes e práticas do professor na contemporaneidade	20
1.3 As reformas no sistema de educação nos últimos 20 anos.....	28
1.4 Professor: uma categoria em construção	33
1.5 As características e o conceito de “bom professor”: o que dizem as pesquisas	36
1.6 A Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul	42
CAPÍTULO II - OS CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO: PROCEDIMENTOS E SUJEITOS	48
2.1 Procedimentos e instrumentos de coleta de dados	49
2.2 Sujeitos da pesquisa.....	51
2.3 Percurso da investigação	52
CAPÍTULO III - O “BOM PROFESSOR” DA UEMS/DOURADOS: APRESENTANDO OS RESULTADOS	55
3.1 As características das práticas dos “bons professores”, segundo os acadêmicos da UEMS/Dourados	56
CAPÍTULO IV - O QUE FAZ DOS PROFESSORES “BONS PROFESSORES”: DISCUTINDO OS RESULTADOS.....	72
4.1 Ouvindo os “bons professores” da UEMS/Dourados: suas histórias de formação e suas práticas.....	75
4.2 A Formação inicial e continuada.....	77
4.3 As Práticas Pedagógicas	87
4.4 A relação professor/aluno.....	91
4.5 As condições de trabalho e as políticas educacionais	93
CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
REFERÊNCIAS	102
APÊNDICES E ANEXO.....	103

INTRODUÇÃO

A educação de uma forma ampla tem sido um desafio para todos nós educadores. Por volta da década de 1970, minha geração vivenciou momentos de conflitos históricos no campo educacional. Tornei-me professora tardiamente, por questões de sobrevivência; numa sociedade excludente, onde o acesso à educação estava direcionado para uma classe social mais favorecida economicamente. Foi então necessário primeiro inserir-me no mercado de trabalho para depois dar seguimento aos estudos. Talvez por isso, ao ingressar numa universidade, tivesse muito clara quanto às lacunas na minha formação inicial e a necessidade de um esforço maior para atingir os objetivos pessoais e profissionais. Incentivada por minha irmã mais velha a ingressar em um curso de licenciatura, abracei uma profissão que, no primeiro momento, me forneceria um ofício, mas do qual não tinha ainda a dimensão. Hoje, porém, posso avaliar minha trajetória acadêmica e os condicionantes que me tornaram professora. Oriunda de uma família pobre, meu pai não passou da fatídica trajetória do insucesso da passagem da primeira para a segunda série do ensino fundamental e, por conseguinte, a desistência mesmo sem aprender a ler e escrever. Minha mãe emocionava-se ao contar que, ao retornar para casa no dia em que aprendeu a escrever seu nome, meu avô a sentenciou ao abandono da escola, pois, ao aprender a escrever seu nome, não haveria mais necessidade de ir à escola. Numa família de oito irmãos e com poucos recursos financeiros, a educação formal ocorreu em escola pública e, mesmo assim, aos poucos, conforme as dificuldades financeiras aumentavam, alguns foram ingressando no mercado de trabalho e abandonando a escola.

Hoje penso que esta situação vivenciada por minha família é decorrente do quadro educacional desenhado no país nas décadas de 1960 e 1970. Segundo o MEC/SEEC, no documento Sinopse Estatística do Ensino Primário (1972), em 1964, somente 2/3 das crianças

de 7 a 14 anos estavam matriculados nas escolas, cinco milhões não estavam escolarizadas e, destas, 3,3 milhões sequer conheciam uma escola; em 1972, ainda não havia escola para 4,4 milhões de crianças desta faixa etária. Onze anos após ser sancionada a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, acredito que fazíamos, eu e meus irmãos, parte de uma população fadada à exclusão social. Minha irmã mais velha não se rendeu ao fenômeno da seletividade e da exclusão do sistema educacional e, com muita perseverança, ingressou no antigo curso normal, procurando trabalho em sua área; sua determinação com a carreira do magistério sempre foi um exemplo muito forte para todos nós e particularmente influenciou minha trajetória profissional. A qual iniciou-se primeiramente na formação educacional em escola pública até a quarta série. Quando precisei trocar de escola, na passagem da quarta para a quinta série, consegui uma bolsa de estudo em uma escola confessional, onde cursei até a oitava série. Ao terminar a oitava série, precisei trabalhar durante o dia e a estudar no período noturno. Neste período, existia a Escola Técnica regulamentada pela LDB 5.692/71, que se mostrou uma opção para os pobres, para aqueles que necessitavam se inserir rapidamente no mercado de trabalho e não dispunham de tempo para uma formação profissional mais ampla e demorada em um curso superior. Só bem mais tarde ingressei no curso de graduação em Pedagogia.

Ao término do curso de Pedagogia, voltei-me para o ensino superior em decorrência da preocupação com a formação do professor, entendendo que este é um ponto nevrálgico na educação. Minhas inquietações, que originaram este projeto de pesquisa, advêm de uma prática de oito anos em sala de aula como professora de Didática nos cursos de licenciaturas de três faculdades particulares na área da fronteira do Mato Grosso do Sul, onde a formação de professores era a tônica das discussões.

Deparei-me com várias dificuldades durante este percurso: alunos, futuros professores, que entendiam que a prática pedagógica deveria ser permeada pela tradicional aula expositiva e provas com questões de múltipla escolha; alunos que entendiam que a leitura não se fazia necessária para cursarem uma licenciatura; mas também existiam alunos, embora em número bem menos, que se preocupavam em aprender e queriam buscar mais conhecimentos além da sala de aula. Para a grande maioria, a preocupação residia na aquisição do diploma.

Comecei então a questionar se meus anseios na formação de profissionais autônomos, críticos, capazes de refletir sobre a sociedade e os reflexos da educação para a vida dos seus alunos eram legítimos. Quais eram os desencontros entre as minhas inquietações e a expectativa dos acadêmicos? Considerando que, por estarem cursando uma

licenciatura, ao se formarem ingressariam no ofício de professor? Quem seria, para estes acadêmicos, um bom professor?

No ano de 2001, assumi, na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, a função de coordenar a Divisão de Cultura e Assuntos Comunitários, que abrange a assistência estudantil. Em 2005, juntamente com uma equipe multidisciplinar, passamos a (re)pensar a assistência estudantil, e nos indagamos: Como poderíamos ajudar na resolução dos problemas de evasão e repetência que chegavam até nós, os quais, conforme relatos dos alunos, estavam diretamente relacionados não a condições socioeconômicas, mas às práticas pedagógicas?

A experiência com a assistência estudantil na UEMS reforçou minhas inquietações a respeito das práticas docentes e da relação professor/aluno, uma vez que a convivência mais próxima com os acadêmicos possibilitou ouvir relatos e depoimentos que provocaram mais algumas indagações: Qual a expectativa do acadêmico ao chegar à universidade em relação à prática docente? Quais características fazem com que o professor seja identificado como um “bom professor” pelos acadêmicos da UEMS de Dourados? Quais conhecimentos são determinantes para uma boa prática docente? Qual tipo de formação contribuiria para a construção de um “bom professor” para os dias de hoje?

Durante o curso de graduação, entrei em contato com a pesquisa da Professora Maria Isabel da Cunha, por meio do livro “O bom professor e sua prática” na disciplina Didática e identifiquei-me com os questionamentos e descobertas apresentados pela pesquisadora, passando a utilizar esse livro como bibliografia obrigatória na disciplina que ministrava.

A retomada da discussão a respeito da prática pedagógica do professor, no âmbito da assistência estudantil, me trouxe a pesquisa da professora como base para alguns questionamentos: Se a pesquisa foi realizada em 1985, estariam valendo os mesmos princípios do “bom professor”? As mudanças que ocorreram na sociedade e no mundo do trabalho teriam afetado o conceito de “bom professor” para os acadêmicos? Quem seriam os “bons professores” para os alunos do ensino superior hoje?

Entendendo ser a formação do professor um dos determinantes mais importantes para o sucesso do processo ensino/aprendizagem, embora se tenha clareza da impossibilidade de se colocar a responsabilidade do sucesso ou fracasso unicamente no professor, considerando que esta formação está inserida em um contexto muito mais amplo e complexo, este relatório de pesquisa, intitulado “Os ‘Bons Professores’ segundo os acadêmicos das licenciaturas da UEMS/Dourados: Uma reflexão sobre suas práticas pedagógicas” pretende discutir os limites e as possibilidades dos cursos de formação inicial para uma adequada

formação de professores no mundo de hoje, com isto podendo contribuir para a formação de “bons professores” e para a melhoria da qualidade do ensino.

Ingressei em 2010 no Programa de Pós graduação da Universidade Católica Dom Bosco com a proposta de analisar as práticas pedagógicas que são utilizadas pelos professores identificados como “bons professores” pelos acadêmicos da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul e caracterizar essas práticas e as condições de trabalho em que ocorrem.

Os objetivos específicos desta pesquisa consistem em identificar e contextualizar as práticas dos professores eleitos pelos acadêmicos como “bons professores”; discutir a influência da formação inicial e continuada, da trajetória profissional e das condições de trabalho na constituição do “bom professor”; e contextualizar o professor no seu meio histórico/social e os determinantes que interferem em sua prática, analisando sua formação, trajetória profissional e condições de trabalho.

Entendo que a abordagem qualitativa é pertinente para a pesquisa aqui proposta, pois possibilita analisar as questões colocadas para investigação, podendo ser realizada por meio do cruzamento de dados oriundos de diversas fontes, como: análise documental, registros, aplicação de questionário e entrevistas. Vale ressaltar que o estudo foi feito no contexto onde ocorre o fenômeno, sem a pretensão de modificá-lo, mas com o objetivo de explicá-lo e compreendê-lo.

O trabalho desenvolvido está apresentado em cinco capítulos, como descrito a seguir.

No Capítulo I, abordo as mudanças ocorridas no mundo do trabalho e nas reformas educacionais que interferem na profissão docente, bem como nas relações com o conhecimento. Apresento ainda as características e o conceito de bom professor a partir de pesquisas realizadas e a caracterização da instituição pesquisada. Descrevo informações sobre o Estatuto da UEMS e Plano de Cargos e Carreira e Resolução conjunta/COUNI/CEPE-UEMS Nº 024/06, por serem documentos que contribuem para a contextualização das condições de trabalho dos professores, diante do seu meio histórico/social. Resultando na constatação de condições de trabalho dos professores da UEMS/Dourados, como do sistema de contratação que se dá por concurso público ou contratação temporária, a instituição oferece progressão funcional por capacitação, adicional de 50% do salário por dedicação em tempo integral, como também exige autonomia pedagógica.

No Capítulo II, é explicitada a trajetória empregada na realização da pesquisa, bem como os procedimentos metodológicos. Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, em que o pesquisador trabalha dados descritivos em contato direto e interativo com a situação do

objeto da pesquisa, procurando compreender a realidade do fenômeno, existe a possibilidade de se utilizarem diversos procedimentos metodológicos.

No Capítulo III, apresento a descrição dos dados obtidos através dos questionários aplicados com 114 acadêmicos dos últimos anos das licenciaturas com o objetivo de identificar os professores considerados “bons professores” por possuírem domínio de conteúdo, desenvolver os conteúdos de forma adequada, usar linguagem clara, desenvolverem uma relação de respeito e diálogo com os alunos e avaliarem os conteúdos de acordo com o trabalho realizado em sala de aula.

Os dados coletados com essas entrevistas apontaram os professores considerados por esses como "bons professores". Resultando na identificação de 10 professores, desses, foram entrevistados apenas oito. No decorrer do trabalho de pesquisa constatei um bom clima de trabalho, com interesse pelo que estava realizando e a contribuição que esse estudo poderia estar oferecendo a universidade.

No Capítulo IV, é apresentada a análise das entrevistas, evidenciando as questões pertinentes para a compreensão dos fatores intervenientes nas práticas do “bom professor”, levantadas nas entrevistas com os professores. No decorrer destas foi observado o empenho e dedicação dos professores, os quais consideraram importante a realização desse estudo, pois situam a falta de orientações quanto a formação de professores à nível universitário. E que toda a trajetória educativa profissional que desenvolveram foi por gostarem do que fazem. O que os tornam professores preocupados com o que fazem.

Por último, nas considerações finais, apresento quem são os professores apontados como “bons professores” pelos acadêmicos das licenciaturas, da UEMS/Dourados, o que fazem estes professores, como fazem e como se relacionam com os acadêmicos, buscando responder às questões que originaram o trabalho.

CAPÍTULO I - O TRABALHO DOCENTE, OS PROFESSORES E A UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL

A Universidade no novo contexto sócio econômico, re-configurado após a década de 1990 vem constatando a necessidade de novas práticas da docência no ensino superior, as quais devem passar pelo uso de tecnologias, ao conhecimento amplo do conjunto social da humanidade, bem como no papel que o educador estar atuando enquanto preparador para o mundo do trabalho e formação do cidadão.

Para tanto, a formação do professor precisa ser repensada, considerando que este vai atuar num contexto diferenciado, onde novas demandas aparecem para a escola e novos atores passam a fazer parte desse contexto. Com a democratização da escola, a população que estava à margem da educação teve acesso a ela, trazendo novos desafios aos professores. Desafios estes que nem sempre é contemplada na formação inicial, por isto a formação deve ser permanente.

A universidade, como uma das agências formadoras, precisa repensar seu papel; daí surgem as reformas e novos encaminhamentos das políticas educacionais, buscando a adequação do sistema da educação superior. Em que o professor possa estar contribuindo para que o seu aluno obtenha um conhecimento baseado na valorização do ser humano, e não mais como no passado como na era fordista/taylorista, de que somente as máquinas eram importantes. Podendo oferecer uma formação que o leva a valorizar o período da graduação como alicerce para a sua futura atuação profissional.

Ressaltando ser o contexto universitário plausível de questionamentos devido à falta de direcionamentos que os seus orientadores possam situar como metodologias aplicadas ao ensino superior. Fator esse apontado pelo contexto sócio histórico da educação nacional. O qual não constata cursos de formação para educadores do ensino universitário, e o que dizer então sobre a postura de um bom professor?

1.1 Mudanças no mundo do trabalho e a educação

As mudanças operadas nos anos de 1990, entre as quais se pode citar o processo de globalização, que exige uma releitura das relações de trabalho, trouxeram novos paradigmas para o mundo do trabalho.

Até a década de 1970, prevalecia um modelo de produção fordista/taylorista, no qual o sistema de trabalho consistia na simplificação das tarefas específicas para o trabalhador, descrito por Gaudêncio Frigotto (1996) como sendo:

[...] uma determinada forma de organização do trabalho fundada em bases tecnológicas que se pautam por um refinamento do sistema de máquinas de caráter rígido, com divisão específica do trabalho, um determinado patamar de conhecimento e uma determinada composição da força de trabalho [...]. (FRIGOTTO, 1996, p. 69).

A partir de então, emerge uma nova ordem mundial; surgem novos processos no mundo do trabalho, que provocam, nos países capitalistas, profundas transformações na estrutura do trabalho.

Para Roberto G. Bianchetti (2005), este cenário advém da crise do modelo fordista/taylorista de produção e implantação do modelo de produção neoliberal como proposta alternativa à crise capitalista iniciada com os governos de Margareth Thatcher (1979-1990) e Ronald Regan (1981-1988), nos anos 1980 na Inglaterra e Estados Unidos da América. No Brasil, este cenário se faz a partir do Governo Fernando Collor de Mello (1990-1992), consolidando-se no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002).

O neoliberalismo traz como proposta, segundo Janete M. Lins de Azevedo (2004), uma proposta de Estado Mínimo, pois acredita que o mercado deve ser o regulador e distribuidor de riqueza e renda, que assim aumentaria as habilidades e potencialidades individuais. Com isto, o Estado perdeu a centralidade. Este Estado Mínimo configura-se para os liberais, conforme Azevedo (2004), como um estado guardião dos interesses públicos com função apenas de provimento de alguns bens essenciais, como a educação, a defesa e a aplicação das leis. Segundo a teoria neoliberal, “a intervenção estatal estaria afetando o equilíbrio da ordem – no plano econômico, social e moral, na medida em que tende desrespeitar os princípios de liberdade e individualidade”. (AZEVEDO, 2004, p. 12).

A substituição do modelo fordista/taylorista de produção, que não mais atendia ao movimento do sistema de produção, por outro paradigma, levando a um modelo pautado na

flexibilidade, o que exigiu do trabalhador maiores habilidades e conhecimentos, bem como o uso das novas tecnologias, segundo Marilda da Silva (2009).

As mudanças econômicas, socioculturais e tecnológicas ocorridas a partir de então, principalmente os avanços tecnológicos inseridos “na capacidade dos equipamentos em processar, armazenar, distribuir e transmitir informações através das redes de comunicações” (SPELLER, 1999, p. 78), requerendo um novo sujeito, capaz de interagir com esta realidade, e o conhecimento sob forma de informação passa a ser mercadoria valiosa.

Os novos paradigmas como do uso de tecnologias em todos os campos do conhecimento passam a interferir nas diferentes áreas da sociedade, cultura, educação, relações sociais, mundo do trabalho, afetando diretamente o trabalhador. Inserido num processo de produção cuja característica principal era a produção em série numa linha de montagem linear e contínua, exigindo tarefas repetitivas, o trabalhador se vê diante da exigência de um profissional multiquificado e habilidoso, utilizando-se das novas tecnologias, nascidas diante desse novo prisma cultural (SILVA, 2009).

Os desafios para o trabalhador são contínuos, necessitando sempre de novas formações acadêmicas, pois as mudanças no mundo global, a competição para manter-se no trabalho, o domínio das novas tecnologias e principalmente a necessidade de agir num mundo que está em constantes e rápidas mudanças.

Diante desses conflitos advindos das mudanças operadas a partir da década de 1990, é necessário indagar-se: qual é o sentido do trabalho para as pessoas? Como a educação pode contribuir na introdução de novas formas de pensar a cultura e a produção? O que mudou na formação e prática docente universitária? Que metodologias os profissionais professores têm utilizado neste novo contexto social histórico e cultural?

Conforme aponta Frigotto, “[...] se exige uma elevada qualificação e capacidade de abstração, cuja exigência é cada vez mais de supervisionar o sistema de máquinas informatizadas e a capacidade de resolver, rapidamente, problemas [...]” (FRIGOTTO, 1996, p. 77). Não basta ter o diploma para a garantia do emprego; é preciso saber tomar decisões, interagir com as novas tecnologias, relacionar-se em grupo. A ênfase neste novo modelo de educação é devida às múltiplas linguagens, o que significa dizer que não há uma única linguagem para ser dominada, pois a interação com processo de produção num espaço global e tecnológico requer outras formas de comunicações.

A nova ordem socioeconômica que tem como alicerce a tecnologia e a rapidez na tomada de decisões emerge de novos processos no mundo do trabalho, nos quais os países

capitalistas sofrem profundas transformações na estrutura produtiva, devido, segundo Frigotto (1996), ao salto tecnológico, à automação e à robótica que invadiram o mundo fabril.

A formação acadêmica precisa ser reformada, para que possa atender as demandas de maior acesso ao modo de produção atual, as quais exigem agilidade e produtividade, entretanto, mantém-se o entendimento de que a educação formal possa ser o acesso a essa produtiva, porém, apesar de ser o foco do questionamento do sistema educacional, as políticas educacionais desde os anos de 1990 são focadas na educação básica, conforme aponta Sofia Lerche Vieira (2000). Não observando que o ensino superior também possa estar necessitando de reformulações e novas práticas acadêmicas.

Uma vez que o novo ambiente de trabalho criado pela atualidade, em que os processos de produção e de comunicação exigem muito mais do trabalhador, se questiona a relação professor/aluno no processo de ensino/aprendizagem passam a ser configuradas? Estarão refletidas na prática do professor estas mudanças, de forma a mudar a visão do aluno sobre quem é o bom professor? O bom professor mudou sua prática neste contexto de novos paradigmas?

A prática pedagógica, que historicamente esteve centrada ora no professor (ensino), ora no aluno (aprendizagem), é determinada apenas pelo contexto sócio-político-econômico? As trajetórias de vida dos atores deste processo podem determinar sua interação com o conhecimento?

Buscando descrever quais os conhecimentos que o professor universitário deve priorizar em sua prática pedagógica, diante dos conhecimentos expressos por alguns teóricos que discutem as suas atuações de docência, como também que saberes profissionais determinaria as práticas do bom professor? Que relação existe entre estes saberes e a determinação pelo acadêmico do bom professor? Os professores possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por ele no âmbito de suas tarefas cotidianas, considerando os professores como sujeitos que possuem, utilizam e produzem saberes específicos ao seu cotidiano, ao seu trabalho. Que saberes específicos são esses? De onde se originam esses saberes?

O professor não é apenas um sujeito que aplica conhecimentos produzidos por outros, mas alguém que possui conhecimento e um fazer que oriente sua prática, segundo Antonio Nóvoa:

A forma como cada um de nós constrói a sua identidade profissional define modos distintos de ser professor, marcados pela definição de ideais educativos próprios,

pela adoção de métodos e práticas que colam melhor com a nossa maneira de ser, pela escolha de estilos pessoais de reflexão sobre a ação. (NÓVOA, 1998, p. 28).

Precisa-se considerar como aponta Maria Isabel da Cunha, que “as relações que o professor estabelece com seu trabalho são de natureza humana, sujeitas a interferências valorativas e constituídas num contexto de complexidade” (CUNHA, 2006, p. 267).

Pedro Goergen (2000) alerta para a necessidade de se ter clareza de que o contexto em que estamos inseridos é global e que esta realidade universal e complexa afeta nosso cotidiano; portanto, é preciso que a educação evidencie uma visão de totalidade, para que possamos compreender e refletir esta realidade onde se projete e planeje conjuntamente, pensando em longo prazo.

Para o autor, o homem é um ser histórico que constrói sua identidade partindo da realidade dada e na busca por um ideal, se constituindo homem na tensão dialética da realidade dos costumes, tradições, valores e o movimento da superação, na busca pelo novo.

A educação, neste contexto, para Goergen (2000), é o caminho deste movimento, que em alguns momentos tende a conservar e em outros se move no sentido da mudança. Este caminho, ainda segundo Goergen (2000), não acontece de forma igual para todos, mesmo que seja feito em conjunto, pois cada um reage de forma diferenciada diante das dificuldades encontradas. O processo de mudanças que a sociedade atual vivencia é instável, pois acontece de forma acelerada; com isto se perde as referências e as relações, tanto do professor como do aluno, são mediadas por uma instabilidade decorrentes do conjunto social da humanidade e não mais em pequenos grupos como em décadas passadas, quando o conhecimento demorava a expandir-se e por isso as relações sociais e de trabalho não eram atingidas com tanta rapidez como na atualidade.

Portanto, ao se questionar sobre que conhecimentos o professor universitário deve ter e quais as metodologias de ensino que precisa utilizar para a sua docência leva a considerar a necessidade da prática do bom professor, podendo ser essa partindo do aluno, que poderá dialogar com as práticas pedagógicas e estabelecer sob seu ponto de vista as que deram resultados positivos, para tanto se requer dar voz a este, abrindo assim espaço para que se posicione sobre a prática do “bom professor” e suas características, descrevendo procedimentos de ensino e relações interpessoais. Estas práticas devem ser evidenciadas a partir do ponto de vista dos acadêmicos, desvendando com a fala dos professores o que as faz diferentes de outras práticas pedagógicas.

Pesquisas sobre formação do professor universitário, entre elas as de Cunha (2006) e Célia Maria Fernandes Nunes (2001), têm mostrado a importância da análise das práticas pedagógicas, evidenciando o professor num contexto mais amplo, das experiências vivenciadas no processo educativo, na formação acadêmica, bem como profissionais, que interferem em suas práticas pedagógicas, conforme aponta Cunha:

Mais que os princípios teóricos que aprenderam na definição de sua docência os professores inspiram-se nas práticas escolares e acadêmicas vividas. A lembrança de antigos professores e a localização de experiências marcantes na história dos docentes são inspiradoras das suas escolhas e concepções. (CUNHA, 2001, p. 9).

Assim, investigar a prática dos bons professores considerando sua trajetória acadêmica, profissional e história de vida, construídos ao longo da carreira e transformados em saberes profissionais, poderá evidenciar caminhos a serem descobertos, pois, segundo Nunes (2001),

Esses saberes são transformados e passam a integrar a identidade do professor, constituindo-se em elemento fundamental nas práticas e decisões pedagógicas, sendo, assim, caracterizados como um saber original. Essa pluralidade de saberes que envolvem os saberes da experiência é tida como central na competência profissional e é oriunda do cotidiano e do meio vivenciado pelo professor. (NUNES, 2001, p. 31).

Precisando atentar ainda para o fato de que o acadêmico das licenciaturas baseia-se em seus professores como modelo para sua prática, conforme aponta Cunha (1995) de serem os professores dos cursos de formação acadêmica, os seus modelos de prática no exercício do magistério. No caso destas práticas, isso pode ser o fator gerador de modos de atuação dos professores do ensino básico do Mato Grosso do Sul, uma vez que, em sua maioria, os acadêmicos egressos da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul passam a compor o quadro de professores das redes de ensino público e privado.

1.2 Saberes e práticas do professor na contemporaneidade

Veiga (2006) destaca que este quadro de mudanças complexas e profundas transformações da sociedade exige também das práticas educativas mudanças na forma de organização do trabalho, bem como na formação inicial e continuada de professores e dos demais envolvidos com a educação.

Diferentes pesquisadores têm contribuído para a reflexão sobre a formação docente a partir dos saberes e competências que envolvem a complexidade da prática pedagógica, entre eles Tardif (2010), Goergen (2000), Pimenta (2002), Freire (1996), Gauthier (1998), Perrenoud (2000) entre outros. Estes pesquisadores tentam desvendar quais os saberes e como o docente os mobiliza ao ensinar.

Para Tardif (2010), estes saberes profissionais são temporais, plurais, heterogêneos, personalizados e situados, portanto denotam tempo para aquisição, vêm de diversas fontes, utiliza-se de diversas teorias na busca da coerência, exigem variadas habilidades, têm certa dose de pragmatismo, considerando que os professores são sujeitos histórico-sociais.

A ação do professor na sala de aula é orientada por uma multiplicidade de saberes, pois este atua em diferentes situações e, ao deparar-se com os problemas do cotidiano, necessita mobilizar diferentes estratégias para resolvê-los.

Segundo Tardif (2010), os saberes mobilizados pelos docentes para ensinar não se resumem a um saber específico, mas a vários saberes, que têm diferentes origens e contextos.

Neste trabalho, a discussão acerca dos saberes docentes será feita a partir de Tardif (2010), Pimenta (1999), Gauthier et al. (1998), bem como da contribuição de Freire (1996) e Goergen (2000).

Assim, Tardif (2010) trabalha com os *saberes da formação profissional* descrevendo-os como saberes adquiridos nas agências de formação profissional, que envolvem os conhecimentos da ciência da educação e ideologias pedagógicas; os *saberes das disciplinas* tratam dos saberes sociais adquiridos ainda na formação inicial e continuada de diferentes campos do conhecimento; os *saberes curriculares* são referentes aos conteúdos dos programas, matérias e disciplinas que o professor ensina; e, por último, os *saberes da experiência*, adquiridos na vida prática do professor no exercício de suas funções, subsidiados pelo trabalho cotidiano e pelo conhecimento do seu meio.

Gauthier et al. (1998) abordam seis tipos de saberes mobilizados pelos professores para ensinar: os *saberes disciplinares*, que, segundo os autores são produzidos pelos pesquisadores e cientistas nas diversas disciplinas científicas, e o conhecimento por eles produzidos a respeito do mundo; os *saberes curriculares*, que tratam dos saberes produzidos pelas ciências e transformados num corpus ensinado nos programas escolares, pois uma disciplina nunca é ensinada tal qual, ela sofre inúmeras transformações para se tornar um programa de ensino; os *saberes das ciências da educação*, que são adquiridos durante a formação ou no trabalho que subsidiam sua prática, pois informam a respeito de várias facetas

de seu ofício ou da educação de um modo geral; os *saberes da tradição pedagógica*, que são subsidiados pela história da educação; os *saberes experimentais*, aprendidos na vivência de suas próprias experiências; e os *saberes da ação pedagógica*, que são os saberes experimentais dos professores a partir do momento em que se tornam públicos e que são testados através das pesquisas realizadas em sala de aula.

Entretanto, para Tardif (2010) e Gauthier et al. (1998), os saberes da experiência são o centro gravitacional da competência do professor, pois se formam dos outros saberes que são incorporados e validados na prática do cotidiano.

Conforme Tardif (2010) os saberes da experiência não são encontrados em teoria, pois são construídos na prática, formando um conjunto de representações, pelos quais os professores vão interpretar, compreender e, a partir de então, orientar sua prática e profissão.

O professor, segundo esse autor, desenvolve suas atividades num contexto de múltiplos condicionantes em situação real, concreta, exigindo a mobilização de habilidades pessoais muitas vezes improvisadas e também de capacidades que podem ser transitórias e variadas. Tendo os professores universitários geralmente uma longa história de formação e reconhecimento quanto aos seus saberes específicos, construídos ao longo de sua carreira, viabilizados, em muitas situações por sua instituição de atuação e por órgãos de fomento à pesquisa, nos mais distintos e avançados centros nacionais e internacionais de formação de pesquisadores.

Pimenta (1999) trata dos *saberes do conhecimento*, fazendo referência à formação específica; dos *saberes pedagógicos*, que são aqueles que viabilizam a ação de ensinar; e dos *saberes da experiência*, que se originam na experiência como acadêmicos futuros professores e na experiência no exercício da profissão. Salienta que esta experiência não é construída no individual, mas também no coletivo, pois as relações sociais e as trocas de experiências ajudam a construir este saber.

Paulo Freire (1996) reconhece a necessidade de mudanças no campo da formação profissional do professor. Voltado para a participação crítica na sociedade, entende educação como um processo de troca entre aluno e professor, onde ambos aprendem e crescem como seres humanos. Há, no entanto, a necessidade de ter consciência da importância e da beleza que é a troca de conhecimentos e clareza de que a educação deve ser interventiva, buscando mudanças reais na sociedade. Superar a visão de educação que aliena e reproduz a condição de ser humano “submetido ao comando da malvadez da ética do mercado” (FREIRE, 1996, p. 17) deve ser o princípio básico da educação.

Para Freire (1996), a educação é ideológica, mas também dialógica, atenta para que se possa estabelecer a autêntica comunicação da aprendizagem, entre gente com alma, sentimentos, emoções, desejos e sonhos. Ensinar requer de o autor aceitar riscos do desafio do novo, enquanto inovador, enriquecedor, e rejeitar qualquer forma de discriminação que separe as pessoas em raças, classes. É ter a certeza de que se faz parte de um processo inacabado, por isso há sempre possibilidades de interferir na realidade a fim de modificá-la. Nesse sentido, a ética tem grande importância; porém, não qualquer ética, mas a ética que fala “[...] do universal do ser humano [...] da ética enquanto marca da natureza humana, enquanto algo absolutamente indispensável à convivência humana” (FREIRE, 1996, p. 18).

Celso Vasconcellos (1998), ao se referir ao posicionamento dos professores, diz que, para haver engajamento num processo, é necessário o desejo de participar, ter compromisso com o daí decorrente, necessitando ainda despertar a paixão pela causa assumida, pois o que mobiliza para determinada ação é o compromisso que o sujeito tem com a causa abraçada. Para o autor, não basta ter conhecimento, criticidade, é preciso posicionamento, ter compromisso com a mudança em uma sociedade que exclui. Ele afirma sua crença no educador como sujeito de transformação social, por entendê-lo como agente histórico desta transformação.

Conforme aponta Vasconcellos (1998), não se pode desconsiderar a totalidade da realidade em que está inserido o trabalho com o conhecimento em sala de aula, porém é preciso reconhecer sua especificidade, quem são e como atuam seus atores, como se relacionam, com quais objetivos, pois é neste espaço bem delimitado que decorre o sucesso ou fracasso do processo ensino/aprendizagem.

É nessa interação entre sujeitos mediatizados pela realidade que ocorre essa troca de experiências, desenvolvem-se relações afetivas, desvendam-se concepções de mundo, resolvem-se problemas e constroem-se conhecimentos; os professores se vêem diante de grandes desafios e muitas contradições.

A relação estabelecida entre professor e aluno repercute na aprendizagem, pois o processo de ensino é essencialmente social. Segundo Tardif (2000), “os alunos são seres humanos cujo assentimento e cooperação deve ser obtida para que aprendam e para que o clima da sala de aula seja impregnado de tolerância e de respeito pelos outros” (TARDIF, 2000, p. 17).

Nos estudos de Vygotsky (1994) que tratam do processo de internalização é possível perceber a importância do outro não só na apropriação do conhecimento, mas também na formação do próprio sujeito e de sua forma de interagir no meio social. Segundo o

autor, “todas as funções no desenvolvimento aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois no nível individual: primeiro entre pessoas (interpsicológico), e, depois, no interior (intrapsicológico)” (VYGOTSKY, 1994, p. 75). Com base nesta afirmação, torna-se fundamental o papel do outro no processo educativo e na relação estabelecida entre professor-aluno, aluno-aluno.

Para Freire (1979), o educador, para pôr em prática o diálogo, não deve colocar-se na posição de detentor do saber; deve, antes, colocar-se na posição do ser inacabado que somos; estamos numa constante busca por saber mais, por isso a ignorância é relativa e o saber também. O professor deve colocar-se no papel de quem também aprende com os alunos, numa troca de experiências, sempre mediatizadas pelo diálogo. Por isso, é necessário que o professor conheça o aluno no sentido de percebê-lo como sujeito ativo no processo educativo.

É na sala de aula e nas relações que se estabelecem entre os sujeitos envolvidos que o professor exerce a maior parte de sua atividade profissional. Essas relações são mediadas pela concepção de sociedade e de homem que ele possui, quer seja implícita ou explicitamente.

Como aponta Vanessa C. Bulgraen (2010):

Na relação de ensino estabelecida na sala de aula, o professor precisa ter o entendimento de que ensinar não é somente transferir conhecimento, mas, ao contrário, é possibilitar ao aluno momentos de reelaboração do saber, permitindo o seu acesso crítico a esses saberes e contribuindo para sua atuação como ser ativo e crítico no processo histórico-cultural da sociedade. (BULGRAEN, 2010, p. 8).

Em se tratando de educação superior, na sala de aula, os professores exercem sua influência direta sobre a formação profissional e o comportamento dos acadêmicos. Eles passam a seus acadêmicos sua visão de mundo, das relações sociais, da profissão, ou seja, deixam transparecer, implícita ou explicitamente, a intencionalidade do ato de ensinar em relação à formação dos futuros profissionais, a qual, no caso deste estudo, com futuros professores, é eminentemente pedagógica.

Uma das características mais importantes da atividade profissional do professor, como aponta Vasconcellos (1998), é a mediação entre o acadêmico e a sociedade, papel que cumpre ao prover as condições e os meios, como métodos e técnicas que assegurem o encontro do acadêmico com os conhecimentos. Para isso, planeja, seleciona conteúdos, estabelecem objetivos, organiza suas aulas e avalia o processo de ensino/aprendizagem; ao fazê-lo, precisa ter clareza destas ações.

Orientados pelos objetivos gerais da educação, os professores devem redirecionar suas ações, assegurando às gerações seguintes o máximo de liberdade e racionalidade, entendendo que os objetivos de ensino são orientados para alcançar metas educacionais em uma ação intencional e sistemática de um grupo social. Portanto, as práticas educativas devem ser orientadas no sentido de explicitar seus fins e meios para terem um caráter pedagógico.

As práticas pedagógicas devem ser orientadas ainda pelo processo de avaliação, uma vez que não se pode separar ensino e avaliação, pois um subsidia o outro.

Maria Celina Melchior (1999) discute a avaliação como subsídio para o professor e aluno fazerem uma autoavaliação em conjunto para prosseguimento do processo, se necessário redirecionando a trajetória. A importância da avaliação para o aluno consiste em permitir conhecer a real situação em que se encontra em relação ao que lhe é proposta e buscar caminhos para atingir os objetivos. Já para o professor, segundo Melchior (1999), a importância reside em refletir sobre a eficácia de suas ações a partir da análise dos resultados dos alunos. Ela possibilita ainda ao professor conhecer seus alunos, seu nível de desenvolvimento, suas potencialidades, limitações e, se necessário, readequar a trajetória.

A avaliação tem a função didático-pedagógica de auxiliar estudante e professor a obterem eficácia no processo ensino/aprendizagem.

Para Elizabeth Dias Rode (2001), a avaliação inserida no processo da aprendizagem é um elemento constitutivo, porém explicita a postura política pedagógica do professor, uma vez que não há neutralidade no ato educativo, pois a avaliação, segundo Melchior (1999), permeia todo o processo e deve interligar todos os diferentes momentos da ação pedagógica; se desvinculada dos outros elementos, objetivos, conteúdos e metas, perde sua funcionalidade.

Para tanto, no processo educativo, o fio condutor entre conteúdos de ensino, objetivos, métodos e avaliação do professor é explicitado por sua visão de mundo, homem e sociedade, pois está subjacente uma concepção de educação que permeia toda a prática pedagógica, mesmo que implícita.

Dentre os procedimentos de ensino, além de metodologia e avaliação, a seleção dos conteúdos tem sido historicamente o ponto nevrálgico do ensino.

O conteúdo de ensino, como afirma J. Gimeno Sacristán é uma construção social e, portanto, não tem um significado estático nem universal: evolui, modifica-se, pois faz parte do movimento da história de uma sociedade e suas mudanças, “o que se ensina, se sugere ou se obriga a aprender, expressa os valores e funções que a escola difunde num contexto social e histórico concreto” (SACRISTÁN, 2000, p. 150).

Pimenta (2000) observa que no entendimento da docência diante das mudanças que o contexto sócio histórico oferece continuamente levam a perceber que na formação do professor, a sua atuação provém muito dos conhecimentos oriundos do seu contexto, tendo muito de sua atuação em subsídios epidemiológicos da prática cotidiana.

Por isso, definir e selecionar o que deve ser ensinado para uma sociedade em mudança não se trata de uma tarefa fácil, pois requer uma visão da totalidade do processo desta mudança que ocorre e porque ocorre, buscando a compreensão do papel da escola neste contexto, o que demanda postura pedagógica, psicológica, filosófica.

Segundo Sacristán, o conceito de conteúdos de ensino tem sido apresentado “carregado de uma significação antes intelectualista e culturalista, própria da tradição dominante das instituições escolares nas quais foi forjado e utilizado [...] por conteúdo se entenderam os resumos de cultura acadêmica que compunham os programas escolares parcelados em matérias e disciplinas diversas” (SACRISTÁN, 2000, p. 150), atendendo aos anseios de uma sociedade onde uns decidem o que ensinar a outros. A. I. Perez Gómez segue esta mesma perspectiva, pois, segundo ele, “a função da escola e da prática docente é transmitir às novas gerações os corpos do conhecimento disciplinar que constituem nossa cultura, centrada mais nos conteúdos disciplinadores que nas habilidades ou nos interesses dos alunos/as” (GÓMEZ, 2000, p. 68).

É por este contexto apontado pelo autor que, ao referir-se aos conteúdos de ensino, logo se pensa em conhecimentos que se pretende transmitir, ou o que deve ser assimilado pelos acadêmicos – o currículo formal; no entanto, os conteúdos vão muito além disso, pois compreendem aprendizagens de comportamentos, valores, atitudes, habilidades do pensamento, que nem sempre estão explicitados nos currículos e planejamentos.

A importância dos conteúdos também é mencionada por Carvalho e Perez, que, ao discutirem os saberes conceituais e metodológicos da área específica, apontam para o fato de que, ao serem indagados a respeito do que deve saber e saber fazer um professor, em cursos de formação continuada, a resposta é “deve saber o conteúdo que ele vai ensinar” (CARVALHO; PEREZ, 2002, p. 108). Somente decorrido algum tempo de discussão é apontada a preocupação com a preparação da aula, a orientação das atividades dos alunos, a interação com os alunos, a avaliação, a definição das prioridades pela importância do currículo.

Selma Garrido Pimenta e Lea das Graças C. Anastasiou (2002) referem-se a conteúdos de ensino como resultados de um processo de construção do conhecimento; por isso, dominar conteúdos não significa apenas apropriar-se de dados objetivos pré-elaborados,

como produtos prontos do saber acumulado. Mais que isso, é preciso compreender que são resultados de um processo de investigação humana e, portanto, “trabalhar o conhecimento no processo formativo dos alunos significa proceder à mediação entre os significados do saber no mundo atual e aqueles dos contextos nos quais foram produzidos” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 16).

Cesar Coll (2000), ao se referir aos conteúdos de ensino a partir das reformas educacionais operadas após a década de 1990, alerta para a importância atribuída aos conteúdos do ensino, pois, segundo o autor, nas décadas anteriores houve uma tendência a minimizar a importância destes. Num movimento de negação da ênfase na transmissão/recepção de conhecimento por uma ordem pré-estabelecida, em que o professor transmite o conhecimento que o aluno acumulará de forma passiva, buscou-se, com o apoio da psicologia infantil e do desenvolvimento, deslocar o eixo do processo para o aluno, focando mais na aprendizagem. Se, em determinado momento, foi atribuída ao professor a responsabilidade de transmissão dos conhecimentos reconhecidos pela sociedade e ao aluno o papel essencialmente de recepção, em outro se teve como foco a aprendizagem e, o aluno passou a ter um papel decisivo; o professor passa a ser um facilitador no processo de aprendizagem, e os conteúdos legitimados socialmente têm sua importância minimizada.

A importância dos conteúdos fica relegada a um segundo plano, pois, a partir da ênfase na aprendizagem, é mais importante garantir o desenvolvimento da potencialidade do educando, de suas capacidades cognitivas, afetivas, sociais e de aprendizagem. A retomada da importância dos conteúdos a partir das reformas implementadas a partir da década de 1990, segundo Coll (2000) se dá ao fato de romper com o caráter monolítico das duas concepções.

O conceito de conteúdos contido nas propostas curriculares da reforma é definido por Coll (2000) como um “conjunto de conhecimentos ou formas culturais cuja assimilação e apropriação pelos alunos e alunas é considerado [sic] essencial para o seu desenvolvimento e socialização” (COLL, 2000, p. 12) e isto nos coloca diante de um dilema. A escola tem sido permeada, ao longo dos tempos, por uma concepção de educação arraigada na transmissão/recepção dos conhecimentos, o que Freire (1978) chama de educação bancária, pois o professor deposita os conteúdos de ensino como se o educando fosse um recipiente a ser preenchido. Desta forma, o professor que encher mais os “recipientes” com os depósitos (conteúdos), mais eficiente o será.

Esta concepção de educação tem como procedimento metodológico a exposição verbal por parte do professor, uma vez que é dele a responsabilidade da transmissão dos conteúdos, partindo do princípio que o educador é quem sabe e o educando aquele que não

sabe. Nesta lógica da relação de poder e alienação do educando, cabe ao professor escolher os conteúdos programáticos e a forma de transmissão.

É neste contexto que se impõe a passividade do educando diante do espaço social e cultural, o qual tende a adaptar-se a ele, anulando o poder de criatividade, criticidade e autenticidade.

Considerando-se que a educação acontece em todos os espaços, desde o nascimento do indivíduo inserido em seu grupo social, e as interações com o conhecimento produzido dentro dessa cultura podem, diferentemente, ser apreendida em diferentes espaços e de diferentes formas, isso não significa que a assimilação seja feita por incorporação passiva, mas, segundo Coll (2000), numa reconstrução e reelaboração desse conhecimento.

Esta visão geral de educação permite observar que algumas formas de conhecimento podem ser assimiladas no grupo social por observação da convivência familiar ou no próprio grupo; já outros conhecimentos exigem atividades pensadas, planejadas com a finalidade específica de apreensão destes saberes. A educação escolar, para Coll (2000), é um tipo de atividade educativa que, embora tenha suas características próprias, interage e deve compartilhar com as demais práticas no sentido de ajudar os alunos a assimilar determinadas formas ou saberes culturais.

Assim, Coll (2000) aponta para três questões a serem consideradas para entendermos os conteúdos de ensino propostos a partir da reforma:

- 1 – os conteúdos curriculares são uma *seleção de formas ou saberes culturais* [...] conceitos, explicações, raciocínios, habilidade, linguagens, valores, crenças, sentimentos, atitudes, interesses, modelos de conduta, etc. [...]
- 2 – são uma seleção de formas ou saberes culturais *cuja assimilação é considerada essencial para que se produza um desenvolvimento e uma socialização* adequada dos alunos e alunas dentro da sociedade as quais pertencem [...]
- 3 – somente os saberes e as formas culturais *cuja assimilação correta e plena requer uma ajuda específica* deveriam ser incluídos como conteúdos de ensino e de aprendizagem nas propostas curriculares. (COLL, 2000, p. 13, grifos do autor).

Portanto, os conteúdos de ensino não têm um fim em si mesmo, mas é um meio para o desenvolvimento das capacidades dos alunos, bem como a forma de transmissão/recepção dos conhecimentos é substituída por uma aprendizagem mais significativa.

1.3 As reformas no sistema de educação nos últimos 20 anos

A sociedade vive num momento de instabilidade; neste contexto, a educação é colocada em xeque, os conhecimentos científicos que antes eram considerados imutáveis são passíveis de dúvidas. O professor, desse modo, sofre pressões para mudanças, e isto interfere em sua profissionalização. Francisco Imbernón (2009) traz uma contribuição nesta discussão de contextualização voltada para a profissão docente. Propõe uma nova cultura profissional, pois acredita “ser o professor e as condições de trabalho em que exerce sua profissão [...] o núcleo fundamental da inovação nas instituições educativas” (IMBERNÓN, 2009, p. 20). Esta visão do professor como agente politizado inserido num compromisso não apenas de mudanças, mas com uma prática reflexiva competente, voltada para uma sociedade democrática, traz elementos significativos de avanços para uma discussão da formação profissional. Segundo Imbernón,

Em uma sociedade democrática é fundamental formar o professor na mudança e para a mudança por meio do desenvolvimento de capacidades reflexivas em grupo, e abrir caminho para uma verdadeira autonomia profissional compartilhada, já que a profissão docente precisa partilhar o conhecimento com o contexto (IMBERNÓN, 2009, p. 18).

As reformas operadas no mundo contemporâneo, permeadas por formas mais flexíveis, participativas e descentralizadas de administração dos recursos e das responsabilidades, vêm exigir das práticas pedagógicas dos professores mudanças imediatas. Para Andy Hargreaves (1998), diante deste quadro de mudanças que ocorrem na sociedade e, por conseguinte, nas reformas educacionais, os professores se vêem num clima de tensão. De um lado, a sociedade muda muito rapidamente pelo advento das tecnologias e pelo contexto mundial; por outro, a escola resiste às mudanças.

Para Imbernón (2009), as inovações operam de forma lenta no campo educacional. Historicamente, a docência tem se pautado no conhecimento formal para exercer a profissão (Imbernón, 2004; Maurice Tardif, 1991; Goergen, 2000; Paulo Freire, 1996). No entanto, a partir das mudanças ocorridas no mundo globalizado, não basta apenas o domínio dos conteúdos de ensino prescritos nos currículos de ensino, é preciso repensar a formação inicial e continuada do professor, levando-se em conta o contexto complexo e diversificado em que este profissional está inserido. Segundo Imbernón, faz-se necessária uma renovação da instituição educativa, uma vez que, neste contexto de mudança, essas instituições “requerem uma redefinição importante da profissão docente e que se assumam novas competências profissionais no quadro de um conhecimento pedagógico, científico e cultural revisto” (IMBERNÓN, 2009, p. 12).

O período em questão, caracterizado por mudanças significativas no mundo do trabalho é, segundo Eneida Otto Shiroma (2003), marcado por uma grande produção de documentos oficiais, leis, decretos e diretrizes referentes à reforma educacional brasileira. A prática do professor sofre influência tanto das mudanças ocorridas na sociedade, que passam a interferir no seu fazer pedagógico, como das reformas educacionais de formação que atendem a esta nova ordem mundial.

Para atender aos novos paradigmas educacionais das mudanças ocorridas podendo se pautar, como afirma Castro (2005), nos seguintes documentos: Plano Decenal de Educação (1993-2003), Planejamento Político Estratégico (1995-1998), a LDBEN – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, Parâmetros Curriculares, e no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001). A velocidade das informações e da inovação tecnológica força os profissionais a estar em constante atualização, por isso a educação não atende mais à demanda das empresas, que passam a ditar o tipo de educação que necessitam e essas reformas são operadas neste sentido.

Um novo modelo educacional configurou-se no Brasil e no mundo, mediante um processo reformista. Conceitos, intencionalidades, meios e formas são buscados em paradigmas educacionais emergentes no âmbito mundial. Esse modelo educacional traduz um conceito de educação produzido segundo uma ótica economicista, ou seja, uma educação submetida à lógica do modo de produção capitalista, segundo Frigotto (1996), Castro (2005) e Leda Scheibe (2004).

Neste enfoque, segundo estes autores, de forma deliberada, a elite intelectual e, sobretudo, a econômica, deseja na verdade um trabalhador com uma nova qualificação e que contribua efetivamente para tornar as estruturas organizacionais competitivas.

Diante do contexto acima descrito, as reformas educacionais referentes à formação do professor na década de 1990, segundo Castro (2005), foram permeadas por uma ideologia de mercado, trazendo como “conceitos fundamentais a serem disseminadas e colocadas em prática, as noções de competência, habilidades, empregabilidade, competitividade” (CASTRO, 2005, p. 473).

Segundo Castro (2005), é a partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96 e suas normatizações, que as ações referentes à formação dos professores foram intensificadas, procurando dar o que a autora chama de “nova feição” às práticas de formação. Para a autora, a reforma expressada no eixo nuclear pela formação reflexiva visa um novo perfil e a formação de competências para o professor, a saber, “ser mais participativo e ter mais autonomia para decidir sobre a sua atuação no cotidiano escolar”

(CASTRO, 2005, p. 474). Concordando com críticas dirigidas a esta proposta, a autora entende que, com base nos documentos oficiais produzidos, como o Parecer n. 9/2001 do Conselho Nacional de Educação e também nos Parâmetros Curriculares Nacionais, observa-se uma predominância dos conteúdos práticos em detrimento dos teóricos, tornando, assim, a formação dos professores superficial e pragmática.

Scheibe (2004) aponta, entre as medidas tomadas nesta direção, a criação de novos espaços institucionais de formação para professores, como Escolas Normais Superiores e os Institutos Superiores de Educação, bem como a instituição de novas diretrizes para a formação, além do estabelecimento do sistema nacional de certificação e formação continuada de professores.

Essas medidas, aliadas ao projeto de sociedade em curso, colocam o professor como, segundo Scheibe (2004), o “grande responsável pela construção da nova ordem, para constituição, de uma escolarização adequada” (SCHEIBE, 2004, p. 181). Scheibe descreve que “a ênfase em dotar o trabalhador de uma base sólida de conhecimentos gerais, necessária para sua maior treinabilidade e adaptação à flexibilidade e às mudanças nos processos produtivos, está presente nos documentos oficiais reformadores da educação” (SCHEIBE, 2004, p. 181).

No que se refere ao projeto de profissionalização, os professores Castro (2005) e Freitas (2004) alertam que as reformas implantadas no Brasil não são isoladas e que suas principais bases são encontradas tanto nos países em desenvolvimento como nos países desenvolvidos, pois seguem a orientação dos organismos multinacionais de financiamento.

Boaventura de Sousa Santos (2005) entende que a crise nas universidades advém de sua autonomia, tanto científica como pedagógica, estar assentada na dependência financeira do Estado, com o que concordam Castro (2005) e Freitas (2004). No momento em que o Estado, enquanto política neoliberal sofre uma redução no seu papel, pela crise financeira, “decidiu reduzir o seu compromisso político com as universidades e com a educação em geral, convertendo esta num bem que, sendo público, não tem de ser exclusivamente assegurado pelo Estado” (SANTOS, 2005, p. 13).

Ao analisar a crise mundial nas universidades, Santos (2005) atribuiu essa crise a dois processos bem visíveis neste sentido, a saber: “o desinvestimento do Estado na universidade pública e a globalização mercantil da universidade” (SANTOS, 2005, p. 18). Para o autor, este é um processo global e neste sentido é que deve ser entendido; se no período pós Segunda Guerra Mundial a luta pelos direitos sociais teve êxito no que diz respeito à educação, e com isso o acesso a universidades, também a economia tinha necessidade de mão

de obra qualificada. No entanto, a partir da década de 1970, com a crise do capitalismo e implementação de um modelo neoliberal, a ordem mundial se reorganiza para atender a esse novo contexto, forçando a universidade a repensar seu papel e, por conseguinte, o conhecimento produzido por ela. A economia mundial, nesse contexto, apresenta uma contradição, conforme Santos (2005), entre a “redução dos investimentos públicos na educação superior e a intensificação da concorrência entre empresas, assente na busca da inovação tecnológica e, portanto, no conhecimento técnico-científico que a tornava possível e na formação de uma mão-de-obra altamente qualificada” (SANTOS, 2005, p. 23).

A descapitalização da universidade pública mencionada por Santos (2005), pelo baixo investimento do Estado que ocorreu na implantação do Estado Neoliberal reflete-se diretamente na prática pedagógica dos professores, quer pela formação precária ou pela falta de estrutura para que a universidade possa investir no ensino, pesquisa e extensão.

Naquele momento histórico, uma das medidas tomadas pelo Estado que se reflete na precarização do ensino superior que foi dada pela Lei nº 8.745/93, promulgada pelo governo Itamar Franco que a justificativa com o entendimento de “atender a necessidade temporária de excepcional interesse público”; com ela criou-se uma nova categoria de professor universitário, o “professor substituto”, que, a princípio, preencheria as vagas deixadas por professores aposentados, exonerados, de licença ou mesmo falecidas. Ressaltando que essa lei foi positivamente alterada por diferentes Medidas Provisória e Leis, com especial atenção à Lei nº 12.425/2011, que definiu novas normas para a contratação de professores.

Esse expediente passou então a ser usado como forma de preencher os quadros de professores das universidades, quer fossem federais ou estaduais, uma vez que não se abriam editais para contratação de professores efetivos, passando-se à renovação de contratos, pois a lei permitia contratar por um ano e renovar esse contrato por no máximo mais um ano. Criou-se uma categoria contratada para “dar aulas”, haja vista que a lei não permite aos contratados temporariamente receber atribuições, funções ou encargos não previstos no respectivo contrato. Esse professor, para efeitos legais, não tem vínculo com a instituição, portanto não desenvolve pesquisa e extensão, mas dedica-se exclusivamente ao ensino.

No que se refere à instância federal, nos últimos anos houve avanços, com abertura de concursos públicos para efetivação no quadro de profissionais da área de educação.

Referindo-se à formação de professores, Helena Costa Lopes de Freitas observa que a reforma atinge dois objetivos básicos:

01 – adequar as instituições formadoras e os objetivos da reforma da educação básica e 02 – separar a formação de professores da formação dos demais profissionais da educação e da pós-graduação acadêmica, retirando das faculdades de educação a responsabilidade pela formação de professores. (FREITAS, 2004, p. 94-95).

Com isto, retira-se da formação acadêmica dos professores, segundo a autora, o cunho acadêmico-científico, e esta passa a ter um caráter apenas técnico-profissionalizante.

Ilma Passos Alencastro Veiga (2006) faz um paralelo entre as perspectivas de formação do professor sob a visão das reformas das políticas oficiais e a proposta defendida pelos movimentos sindicais, científicos e acadêmicos. Ela aponta para a perspectiva do professor como tecnólogo do ensino, ao referir-se às políticas oficiais, as quais atendem ao modelo ligado às políticas neoliberais orientadas pelos organismos internacionais, de cunho economicista. E assim define o professor: “o professor é um tecnólogo reprodutor de conhecimentos acumulados pela humanidade [...] a formação centra-se no desenvolvimento de competências para o exercício técnico-profissional, baseada no saber fazer para o aprendizado do que se vai ensinar” (VEIGA, 2006, p.7 2). Para a autora, essa formação é pragmatista, simplista e prescritiva.

Contrapondo-se a esta visão do professor como tecnólogo, Veiga (2006) apresenta o professor como agente social e defende uma discussão

[...] que contemple desde a formação inicial e continuada até as condições de trabalho, salário, carreira e organização da categoria [...] visando a construção coletiva de um projeto alternativo capaz de contribuir, cada vez mais para o desenvolvimento de uma educação de qualidade para todos. (VEIGA, 2006, p. 82).

1.4 Professor: uma categoria em construção

Historicamente, o professor no Brasil vive em um campo de embates, quer seja pelas condições de trabalho postas ou pelas dificuldades enquanto categoria profissional.

A educação no Brasil, conforme apontam Rodrigues e Sobrinho Mendes (2006), inicia-se com a chegada dos Jesuítas, que implantaram no país um sistema de ensino que vigorou de 1549 a 1759, quando o Marquês de Pombal expulsou os jesuítas do país. A educação jesuítica teve como objetivo a expansão da Companhia de Jesus e a catequização, sendo extremamente intelectualista, baseada no ensino de humanidades clássicas e centrada no método *ratio studiorum*. Após a expulsão dos jesuítas por Pombal, o país deixa de contar com um sistema de ensino, prevalecendo as aulas régias, que nada mais são que aulas isoladas, cabendo ao rei a criação da aula e a nomeação do professor. Atente-se para o fato de

que este professor fora formado na escola jesuítica, portanto, seguiria a mesma visão de educação elitista, segundo Azevedo (1943, p. 315).

Depois da proclamação da república, conforme apontam Rodrigues e Sobrinho Mendes (2006), a responsabilidade da formação dos professores ficou a cargo das províncias, as quais, carentes de recursos financeiros, não conseguiam atender à demanda. As primeiras escolas normais, conforme apontam os autores anteriormente citados, aparecem em forma de escolas de nível secundário e com duração de no máximo dois anos, preparando professores para o ensino primário. Para Eurize Pessanha (1994), neste período essa categoria era composta por um público essencialmente feminino, pobre e sem família.

Nota-se também que a influência da educação jesuítica até então faz com que a profissão seja vista a partir da identificação com o sacerdócio; segundo Bello (2002), o Estado somente vai tomar a iniciativa para profissionalização do professor a partir do Decreto número 19.980, de 18 de abril de 1931, regulamentando a atividade profissional, com a criação dos cursos de licenciatura.

A profissão de professor passa por fases distintas, segundo Pessanha (1994), que retrata o surgimento da categoria professor primário no contexto da urbanização, industrialização, ampliação das áreas de serviços e do setor público, bem como do surgimento da classe média no Brasil.

No transcorrer da urbanização e do crescimento da classe média, por volta de 1940, esta começa a reivindicar do Estado a educação. Com isto, há uma expansão no ensino, porém as mulheres não têm o acesso ao ensino superior facilitado. Nos anos 1950, Pessanha (1994) caracteriza a categoria professores como sendo predominantemente feminina, em grande maioria oriunda das “classes médias assalariadas”.

A partir de estudos realizados por L. Pereira, em 1969, Pessanha (1994), conclui que o objetivo das moças, ao ingressarem no Curso Normal, estava voltado para a cultura geral e preparação para o lar e não para a profissionalização no exercício do magistério.

Nos anos 1970, segundo Pessanha, o perfil do professor é o seguinte: “[...] mulheres, casadas, idade entre 26 a 45 anos, filhas de famílias de classe média, cujos pais tinham escolaridade acima de primário completo, embora abaixo do curso superior, e ocupações não-manuais [...] renda familiar [...] 7 a 10 salários mínimos” (PESSANHA, 1994, p. 91).

E, hoje, como está constituída a classe dos professores? Estando num mundo em mudança, com novas formas de interação, em um contexto histórico diferenciado, no qual as

relações com as tecnologias nos colocam diante de desafios a todo o momento. Como o professor reage a estas mudanças?

Bernadete Angelina Gatti e Elba Siqueira de Sá Barreto, em 2009, ao realizarem um estudo sobre os professores do Brasil para a União das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, com o título *Professores do Brasil: Impasses e desafios*, os quais fazem um raio-X da profissão a partir de documentos oficiais e apontam que, em 2006, 77% dos registros no MTE (Ministério Trabalho e Emprego) correspondiam a profissionais da educação, 77% sendo mulheres e 23% homens, num universo de 2.949.428 postos de trabalhos para professores, dos quais 82,6% são oriundos de escolas públicas.

Para Menga Ludke e Luiz Alberto Boing (2004), a profissão docente exhibe sinais evidentes de precarização e declínio, baseando-se na constatação da perda do prestígio, do poder aquisitivo, do respeito e satisfação no exercício da função.

Num comparativo entre as diferenças das agências de formação, Ludke e Boing (2004) apontam para as características da formação de professores nas décadas de 1930 a 1960, quando a formação inicial era feita em instituições de prestígio, específicas e exclusivas para a formação de professores, com uma seleção rigorosa para ingresso e cogitam a possibilidade do sucesso nessas instituições se dar por tratarem adequadamente o binômio teoria/prática e os componentes técnicos. Hoje, no entanto, a formação se dá em diferentes e variadas instituições formadoras, que não revelam a profissão como um todo, tornando-se assim inadequadas para a sociedade em mudança.

É sabido também que a formação inicial de professores não consegue, tendo em vista a complexização da sociedade contemporânea, dar conta de uma formação sólida e duradoura do professor, o que tem levado os governantes, por meio das políticas públicas, a investirem na formação continuada. A partir da década de 1990, buscando-se possibilitar uma participação ativa do professor no mundo a sua volta, fazendo com que incorporasse sua vivência na prática profissional e difundindo a idéia de atualização constante, colocou-se a educação continuada como forma de aprofundamento e avanço na formação do profissional.

No que se refere ao trabalho docente e seu sentido alguns pesquisadores tem trabalhado para identificar a manifestação de bem-estar ou mal-estar resultante da atividade laboral.

O trabalho docente para ter sentido como apontam alguns autores deve gerar bem-estar. Luiz Picado (2009) refere-se ao conceito de bem-estar como “composto por uma dimensão cognitiva, em que existe um juízo avaliativo, normalmente exposto em termos de satisfação com a vida – em termos globais ou específicos – e uma dimensão emocional,

positiva ou negativa – expressa também em termos globais, de felicidade, ou em termos específicos, através das emoções” (PICADO, 2009, p.23). Ao investigar o bem-estar docente Flavinês Rebolo (2008) desenvolveu um esquema para analisá-lo representando o sujeito com toda a sua subjetividade e o trabalho docente com suas dimensões objetivas; para a autora o bem-estar ou o mal-estar surgem na interseção do sujeito com o trabalho, isto é, quando o professor, ao avaliar o seu trabalho e as condições que tem para realizá-lo, obtiver resultados positivos haverá bem-estar. Em caso de resultados negativos haverá o mal-estar e poderá desencadear as estratégias de enfrentamento ou patologias.

É certo, pois que se o mal-estar docente nem sempre se transforma em doenças graves, mas com certeza interfere no desempenho profissional do docente, o que pode dificultar a aprendizagem do aluno, pois sejam as condições objetivas ou subjetivas interferem nas opções do cotidiano na sala de aula.

Efetivamente o professor vê-se diante de problemas, um quadro de sobrecarga de trabalho, baixos salários, sem tempo para a vida familiar, sentimento de impotência diante da violência nas escolas, precariedade de condições materiais de trabalho, fundamentação teórica inconsistente, proletarização do trabalho docente, como poderá o professor tornar-se um “bom professor”? Quem é o “bom professor”, para o aluno de licenciatura levando em conta conforme aponta Cunha (1995) que este sofre influência de seus ex-professores tanto nos aspectos positivos ou negativos?

1.5 As características e o conceito de “bom professor”: o que dizem as pesquisas

É preciso considerar, conforme aponta Cunha (1988), que o aluno parte da idéia do “bom professor” em julgamento individual, porém determinado pelo contexto histórico-social, com os papéis a desempenhar nesta sociedade já definidos, mesmo que não explicitados. Afirma ainda a autora que o papel do “bom professor” não é fixo e se “modifica conforme as necessidades dos seres humanos situados no tempo e no espaço” (CUNHA, 1995, p. 64).

Diferentes pesquisas a respeito da prática do “bom professor” contribuíram para desvendar as práticas pedagógicas que têm apresentado resultados positivos, as quais podem subsidiar a discussão acerca da formação do professor; no entanto, percebemos que a base desses estudos está situada na pesquisa da Professora Maria Isabel da Cunha (1988), realizada para obtenção do seu doutoramento pela Universidade Estadual de Campinas, com o tema “A prática do ‘Bom Professor’: Influências na sua Educação”.

A pesquisa realizada por Cunha (1988) deu-se num contexto onde a sociedade e educação vivenciavam um movimento de efervescentes discussões no campo educacional, pois se trata do período de transição de um regime ditatorial para uma redemocratização da sociedade.

Durante o período do Governo Militar no Brasil, dá-se início a uma política educacional dentro dos critérios da racionalidade, produtividade e eficiência, para atender ao modelo de desenvolvimento econômico que se delineava.

Segundo José Carlos Libâneo (1994), essa educação atua no aperfeiçoamento do sistema capitalista que é a ordem social vigente, articulando-se diretamente com o sistema produtivo, cujo interesse é produzir indivíduos “competentes” para o mercado de trabalho. Nessa perspectiva, ao professor cabe modelar “respostas aos objetivos instrucionais, a principal é conseguir o comportamento adequado pelo controle do ensino, daí a importância da tecnologia educacional” (LIBÂNEO, 1994, p. 61).

A educação tecnicista permeou a reforma do sistema de ensino brasileiro, que culminou com as Leis Nº 5.540/68 e Nº 5.692/71, vigorando até a nova Lei de Diretrizes e Base da Educação. Lei Nº 9.394/96. Estas Leis reorganizam todo o sistema de ensino: a Lei Nº 5.540/68 tratou da reforma universitária e a Lei Nº 5.692/71 fixou as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus.

Conforme Saviani (1991), a reforma universitária de 1968 agravou, nas Licenciaturas, a fragmentação dos cursos e a separação estabelecida entre a formação pedagógica e a específica, marcada tendência tecnicista da época, que deu ênfase ao "como fazer" em detrimento da análise da problemática educacional brasileira na busca de um ensino de qualidade.

Para o autor, uma vez que, no momento histórico que o país passava por ocasião da implantação das Leis nº 5.540/68 e Nº 5692/71, o espírito crítico e reflexivo era visto como ameaça ao projeto nacional, o ensino deveria ser um processo de condicionamento através do uso de reforço das respostas que se queria obter, visando à adaptação do indivíduo ao trabalho. A escola passa a ter a função modeladora do comportamento humano, com o objetivo de formar indivíduos para o mercado de trabalho, de acordo com as exigências da sociedade industrial e tecnológica.

Segundo Cunha (1988), essa concepção de educação via o professor com um técnico que deveria organizar os materiais de ensino, utilizando-se de uma metodologia “desprovida de conteúdos, abstrata, estática e instrumental” (CUNHA, 1988, p. 13). Partindo

do pressuposto da neutralidade nas ciências, Cunha (1988) afirma que o professor passa a ser um elo entre o conhecimento e o aluno e os dois apenas espectadores das decisões.

As políticas educacionais, como afirma Brzezinski (2010), traduzem explicita ou implicitamente a concepção de educação que orienta o projeto de governo no contexto histórico em que ele está inserido. Essa concepção define, nos cursos de formação, qual o perfil profissional do docente. Naquele momento, o professor era visto apenas como um executor de técnicas.

A década de 1980 foi de extrema importância para a história nacional, pois foi o período de transformações sociopolíticas, com o fim dos governos militares e a retomada do processo de redemocratização do país. No que se refere à economia, operou-se a transição do período do milagre econômico para uma década de grande recessão econômica e inflação galopante.

Os setores da sociedade começam a se organizar na busca por uma participação efetiva como cidadãos. Na educação, se faz forte a presença coletiva e organizada dos professores pela afirmação do caráter profissional do trabalhador em educação. Defendem-se a prioridade das condições de trabalho e a função pública dos serviços educacionais, assim como da gestão democrática da escola de qualidade para todos, o que marcou a década de 1980, dando novo sentido à luta pela reformulação dos cursos de formação de pessoal para o magistério.

Conforme Mariângela Santana Guimarães Santos (2010),

Contrapondo as críticas voltadas para a racionalidade técnica da ação do professor houve um movimento em torno de novos paradigmas em que a ação docente constitui-se em uma prática social em que os saberes são explicitados em forma de rede, deslocando o foco da dimensão técnica para a dimensão crítica, utilizando-se de encaminhamentos como a pesquisa, a observação e a avaliação para responder a complexidade da prática pedagógica (SANTOS, 2010, p. 7).

Embora as tendências críticas da educação na década de 1980 tenham encontrado resistência na visão tecnicista de educação, uma vez que esta havia sido implementada pelo próprio sistema de ensino e encampada pelo aparelho do Estado, o qual se encarregou de implementá-las e difundi-las, novos paradigmas vão surgir, conforme afirma Freitas (2002):

Os educadores produziram e evidenciaram concepções avançadas *sobre formação do educador*, destacando o caráter sócio-histórico dessa formação, a necessidade de um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade (grifo do autor). (FREITAS, 2002, p. 139).

No entanto, a mobilização dos profissionais da educação na construção de um projeto de educação nacional com o qual esperavam superar os crônicos problemas, incluindo-se aí a formação docente, deparou-se com outra vertente que buscava a modernização e reestruturação econômica que se esboçava na ocasião.

Uma vez que as mudanças que se iniciavam no cenário mundial projetavam para a reformulação da Educação Básica Nacional, e ao mesmo tempo o mundo passa a questionar a atuação dos professores e principalmente a sua formação, pois novas concepções de educação e de teorias de aprendizagem são apresentadas e que colocava em choque a visão tecnicista do período pós Lei nº 5692/71, criando-se espaço para uma nova afirmativa educacional. Entretanto saiu-se vencedor um projeto de interesse capitalista.

No embate travado entre os dois projetos na construção da Lei de Diretrizes e Base da Educação, Lei nº 9.394/96, saiu vitorioso o projeto gestado atendendo às diretrizes do Banco Mundial para os países em desenvolvimento, num momento de consolidação do Estado neoliberal, como já apontamos anteriormente.

Nesse contexto de formação voltado para a formação do professor como tecnólogo como afirma Veiga (2006), diferentes pesquisas têm contribuído para desvelar a prática do bom professor, como as que se apresentam a seguir.

Pimenta e Anastasiou (2002) destacam que a formação do professor não se encerra com a conclusão de sua formação acadêmica na Universidade, estando na verdade apenas começando, porém o seu entendimento de ser professor inicia-se desde o momento que decidiu ser professor, carregando nesse sentido todos os ensinamentos recebidos na sua educação básica em que se destacaram os professores que foram decisivos na sua decisão de ser um educador.

O avançar no processo de docência e do desenvolvimento profissional, mediante a preparação pedagógica não se dará em separado de processos de desenvolvimento pessoal e Institucional: este é o desafio a ser hoje, considerado na construção da docência no ensino superior. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 259).

Completando esse entendimento Gimeno Sancristán e Pérez Gómez (1998) consideram importante desassociar a ideia de que os programas de formação de professores sejam tecnicistas e passem a ser percebidas a partir da concepção de *práxis educativa*, que concebe o ensino como uma atividade complexa que exige dos professores uma formação que supere o mero desenvolvimento de habilidades técnicas ou simplesmente o conhecimento aprofundado de um conteúdo específico.

Fernanda Barroso Beltrão e Nilza Magalhães Macário (2000) estudaram as características do bom professor de educação física através de um estudo de caso, partindo da visão do Estado e da opinião dos acadêmicos de duas universidades, uma pública e outra privada. Concluíram, em sua pesquisa, que, sob o olhar dos acadêmicos, o “bom professor”, em primeiro lugar, deve ter boa comunicação e linguagem; em segundo lugar, deve dominar o conhecimento específico; e, em terceiro lugar, está o relacionamento entre professor e aluno.

Sandra Mara Andrade (2009) desenvolveu a pesquisa “Os bons professores no ensino superior na percepção dos alunos dos cursos de graduação”, realizada na Universidade Católica de Santos, SP, com alunos dos cursos de Letras e Pedagogia, bem como com os professores apontados como “bons professores”. Ela observou que, para o universo dos acadêmicos pesquisados, duas categorias definiram estas práticas, a saber: experiência e práticas docentes inovadoras. Já os professores apontam como influências nas suas práticas: suas histórias enquanto alunos, trajetória acadêmica, a relação com o ambiente de trabalho, relação com os pares e a convivência com sua família.

Maria Ramona Frielander e Maria Teresa de Arbués Moreira (2006), ao investigarem características do professor e o sucesso escolar voltado para a formação do enfermeiro numa escola superior de Enfermagem em Lisboa, concluem que os professores de sucesso para os alunos são professores maduros, com boa qualificação no ensino, sólida e boa experiência no exercício da profissão. No que se refere às estratégias de ensino, esses professores, segundo os alunos, se utilizam de aulas expositivas, porém mediadas pelo diálogo e interações dos alunos, levam em conta os relatos de experiências e vivências práticas dos alunos, promovem debates, discussões, dramatizações e simulações, utilizando-se de material escrito como complemento das aulas. Utilizam-se ainda de trabalhos em grupo com orientação. Os recursos audiovisuais mais utilizados por esse professor é o retroprojetor e *data show*. Sob o ponto de vista dos professores, os fatores que o tornam um docente de sucesso são: bom relacionamento com os alunos, disponibilidade e envolvimento, gostar do que faz, respeito pelos outros, domínio dos conteúdos ensinados, capacidade de encorajar os alunos, seus comportamentos e atitudes e a aprendizagem individual.

Krug e Krug (2008), por meio do estudo de caso “As características pessoais do bom professor na opinião dos acadêmicos da licenciatura em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos/Universidade Federal de Santa Maria”, apontam as características indicadas por 38 alunos do curso de Educação Física em sua ordem de importância: ter boa didática, ter domínio de conteúdo, ser respeitador, criativo, gostar do que faz, ser educador, planejador, atualizado, profissional, orientador, justo, dinâmico,

incentivador, exigente, persistente, ter cultura geral, ser amigo, comunicativo, compreensivo, interessado, inteligente e eficiente, atencioso, honesto, objetivo e, por fim, consciente.

A pesquisa realizada por Zenaide Galvão (2002), “Educação física escolar: a prática do bom professor”, desenvolvida na Universidade Presbiteriana Mackenzie com uma professora de educação física, conclui que o sucesso da prática se dá ao fato de a docente abordar os conteúdos em suas diferentes dimensões: conceitual, procedimental e atitudinal.

Leonina Amanda Feitoza, Julce Mary Cornelsen e Silza Maria Pasello Valente (2007) estudaram a representação do bom professor na perspectiva dos alunos de arquivologia, a partir de 32 alunos do curso de Arquivologia da Universidade Estadual de Londrina, PR, chegando aos seguintes dados: foram apresentadas pelos alunos pesquisados 100 características referentes aos “bons professores”, no plano ideal, das quais 59% referiam-se à dimensão técnica e 41% à dimensão humana. A característica técnica apontada em primeiro lugar foi o domínio do assunto, seguido de didática, organização, dinamismo, clareza na exposição dos conteúdos, controle da aula, experiência, estilo nas apresentações, linguagem adequada, ligação da teoria com a prática e segurança. No que se refere à dimensão humana, em primeiro lugar foi apontado incentivador, seguido de empatia/interesse pela disciplina, compreensivo, empenhado, amigo, respeitador, bom relacionamento interpessoal, aceitar opiniões, imparcial, atencioso, amor pela profissão, participativo, educado, espontâneo, criativo, sensato, paciente e simples.

Outra pesquisa que vem colaborar para o entendimento do conceito de bom professor foi realizada por Ellen Maria Reimberg da Silva e Vilanice Alves de Araújo Püschel (2010), que trata da “Prática pedagógica do professor de enfermagem: a perspectiva do estudante”, realizada na Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo (EEUSP) em 2008, na qual os alunos apontam como principais características: preocupação com a aprendizagem, domínio de conteúdos, interação e estabelecimento de vínculos com os alunos.

Já os estudos de Patrícia Patrício apontam para um

[...] professor bem-sucedido é aquele que é reconhecido por seus alunos, por sua competência técnico-pedagógica, por suas habilidades didáticas, por sua afetividade, liderança, capacidade de lidar com a diversidade, e, também, pelos resultados significativos de aprendizagem e aprovação que conquista. (PATRÍCIO, 2005, p. 11).

Enfim, essas pesquisas mostram que o bom professor, sob o ponto de vista dos acadêmicos, deve ter uma boa comunicação e linguagem clara, dominar os conteúdos de ensino, manter uma relação professor/aluno mediada pelo diálogo, gostar do que faz, estar atualizado, ser amigo, ser justo, ser exigente, ter cultura geral, ter disponibilidade para o

aluno. Sob o ponto de vista do professor, as principais características de um bom professor devem ser: ter um bom relacionamento com os alunos, ter disponibilidade para os acadêmicos, demonstrar envolvimento com a disciplina, gostar do que faz, ter domínio dos conteúdos de ensino, respeitar os outros e encorajar os alunos a terem iniciativa.

1.6 A Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

Implantada no ano de 1993, a UEMS ofereceu em 1994 o seu primeiro vestibular, oportunizando, para mais de 800 alunos, o acesso ao ensino superior. Iniciou atividades com sede em Dourados e mais 13 unidades de ensino espalhadas por todo o Estado de Mato Grosso do Sul, com a missão de

[...] gerar e disseminar o conhecimento, com vistas ao desenvolvimento das potencialidades humanas, dos aspectos político, econômico e social do Estado, e com compromisso democrático de acesso à educação superior e o fortalecimento de outros níveis de ensino, contribuindo, dessa forma, para a consolidação da democracia (UEMS, 2008, p. 12).

Inicialmente buscando racionalizar recursos públicos, evitar a duplicação de funções, cargos e demais estruturas administrativas e a fragmentação das ações institucionais, a UEMS adotou três estratégias diferenciadas: rotatividade dos cursos, sendo os mesmos permanentes em sua oferta e temporários em sua localização; criação de unidades universitárias em substituição ao modelo de campus e estrutura centrada em coordenações de cursos ao invés de departamentos.

O Estado do Mato Grosso do Sul, localizado na região Centro-Oeste, tem como principais fontes econômicas a agricultura e pecuária; no entanto, outras áreas da economia têm um acentuado papel na formação do estado, como: a indústria, a extração mineral, o turismo e a prestação de serviços. Sua população é composta por migrantes gaúchos, paranaenses, nordestinos, paulistas, mineiros, a segunda maior população indígena do país, imigrantes japoneses, italianos, árabes, portugueses, espanhóis, armênios, aliando-se ainda as populações dos países vizinhos, Paraguai e Bolívia.¹ A inserção da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul nesse contexto, com 15 unidades universitárias distribuídas no estado e a sede administrativa no interior, a torna única em suas condições e realizações, por sua interiorização num estado de uma grande diversidade de culturas, que apresenta para a educação grandes desafios.

¹ Informações disponíveis no site do Governo do MS (www.ms.gov.br).

A Fundação Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) foi criada nos termos do disposto no artigo 48 do Ato das Disposições Constitucionais Gerais e Transitórias da Constituição Estadual, e instituída pela Lei nº 1.461, de 20 de dezembro de 1993, com sede e foro na cidade de Dourados, Estado de Mato Grosso do Sul, é uma instituição de natureza fundacional pública, gozando de autonomia didático-científica, disciplinar, administrativa, financeira e patrimonial.

O Estado de Mato Grosso do Sul é a entidade mantenedora da UEMS, de conformidade com a legislação vigente.

A Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, conforme aponta seu regimento, é administrada por seus órgãos colegiados e executivos. Os órgãos colegiados são: Conselho Universitário (COUNI), de caráter normativo e deliberativo, e Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), de caráter deliberativo e consultivo em matéria didático-científica da Universidade, relativa ao ensino, pesquisa, extensão e cultura e, os órgãos executivos: Reitoria, Vice-Reitoria e Pró-Reitorias.²

Em 1998, a UEMS contava com apenas 39 docentes mestres e 9 doutores, para um quadro de 225 professores; hoje esta realidade mudou muito, pois compõem o quadro institucional 39 docentes especialistas, 173 mestres e 182 doutores, num total de 394 docentes efetivos. Salienta-se, no entanto, que, num quadro de 666 docentes atuando na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul no ano de 2011, apenas 394 eram profissionais efetivos, sendo que 17 eram cedidos pelo Estado e 254 docentes convocados.³

A Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul iniciou suas atividades em 1994, com 834 acadêmicos matriculados, e conta hoje com 7.881 acadêmicos matriculados em 48 cursos de graduação e cinco cursos tecnológicos. A unidade universitária de Dourados, sede administrativa da Universidade, possui 15 cursos, dos quais 7 de licenciaturas, funcionando nos períodos matutino, vespertino e noturno. As licenciaturas oferecidas em Dourados são: Curso de Letras Português/Espanhol, Curso de Letras Português/Inglês, Curso de Pedagogia, Curso de Física, Curso de Química, Curso de Ciências Biológicas e Curso de Matemática.

Encontram-se matriculados, no ano de 2011, nesses cursos, 988 acadêmicos dos quais 289 encontram-se matriculados no último ano do curso.

A Fundação Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul está vinculada à Secretaria de Estado de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul, o qual é seu mantenedor.

² Dados contidos na página da UEMS (www.uems.br).

³ Dados fornecidos pela Divisão de Recursos Humanos da UEMS/Dourados.

Em 2002, a UEMS obteve sua autonomia financeira pela Lei Nº 2.583, de 23 de dezembro de 2002, que garantia à instituição, já em 2003, índice percentual de dois por cento da receita tributária, no orçamento anual do estado; nos exercícios subsequentes, os índices percentuais deveriam aumentar gradativamente até alcançar, em 2008, três por cento da receita tributária do estado. No entanto, em 2007, o governo do estado revogou esta autonomia pela Lei Nº 3.485, de 21 de dezembro de 2007 - art. 13, sem qualquer diálogo com a Instituição. Com isso, houve um retrocesso na autonomia da instituição.

O relatório da Comissão Própria de Avaliação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, referente ao período 2008/2010, aponta, em sua página 112, esta preocupação.

A UEMS possuía, garantido por lei, um percentual dentro da lei (Lei Estadual 2.583 de 23 de dezembro de 2002) que garantiria a sua autonomia didática científica, de gestão administrativa, financeira e patrimonial; nesta lei, garantia-se que até o ano de 2008 o orçamento iria aumentar gradualmente até 3% da receita tributária do estado a ser repassado em duodécimos. Porém, com a aprovação da Lei Estadual 3.485 de 21 de dezembro de 2007, a Assembléia Legislativa retirou a vinculação orçamentária da UEMS.

Com isso, a UEMS perdeu a garantia de repasses mínimos e hoje necessita negociar anualmente o investimento que o governo do estado irá repassar. A Administração superior juntamente com a comunidade universitária tem trabalhado para mudar este cenário, realizando tentativas de vincular o percentual referente aos recursos destinados da UEMS à receita tributária do estado, mas infelizmente as discussões não têm progredido. Assim a Instituição vem realizando, com dificuldade devido à falta de recursos financeiros, estratégias administrativas para garantir a execução das atividades de ensino, pesquisa e extensão sem prejuízos à comunidade acadêmica e à sociedade.⁴

A Constituição Brasileira de 1988 garantiu às universidades públicas o princípio pleno de autonomia universitária em seu art. 205, que determina que o ensino universitário, tal como os demais níveis de ensino, têm por objetivo o desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania, e sua qualificação profissional. Entendido neste contexto, sua determinação enquanto instituição pública terá três formas de autonomia, a didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial.

A autonomia das universidades deveria garantir a qualidade do ensino, uma gestão democrática, regime jurídico único, plano de cargos e carreira ao magistério público, ensino público gratuito, com acesso universal, baseada na indissociabilidade do tripé pesquisa, ensino e extensão.

Como aponta Zabalza (2004), democracia e autonomia são os dois aspectos de grandes aspirações do corpo organizacional das universidades, no entanto, de difícil delimitação na sua prática, devido à forma como se deu o entendimento e foram inseridas na

⁴ Disponível no site da UEMS (www.uems.br).

prática, tanto pelas próprias universidades como pelos poderes políticos, sofrendo, com isso, impactos tanto positivos como negativos.

As universidades são compostas por duas dimensões constitutivas; a primeira é a estrutural, sob a forma de organização hierárquica, que atribui a posição e capacidade de cada instância, e a segunda é a relacional, que é o movimento dinâmico das relações interpessoais.

Inserida num contexto globalizado, em que os avanços tecnológicos exigem novas e rápidas reorganizações da sociedade, conforme Frigotto (1996), a universidade, nesse contexto, também se encontra em profundas mudanças, quer de ordem estrutural, quer no seu sentido social.

Como espaço que não é só de transmissão de conhecimentos, mas também de produção das ciências, como afirma Zabalza (2004), a universidade tem sido chamada no sentido de contribuir no desenvolvimento social, cultural e científico do país.

É certo, pois, que cada universidade está inserida num contexto político, social e econômico único e, por isso, as mudanças operadas têm uma ordem mundial e outra local, determinada pela região onde desenvolve suas atividades, por sua forma de financiamento, seu nível de autonomia e as relações desenvolvidas com as forças sociais e econômicas do meio.

O acesso de grupos heterogêneos à educação superior e o controle externo de qualidade e padrão nas avaliações passam a interferir na formação desses profissionais, que passa a ser contínua, haja vista que precisam interagir com uma realidade de diferentes matizes, e isto tem gerado na vida e no trabalho dos professores universitários mudanças significativas.

No que se refere à dimensão estrutural da UEMS/Dourados, as condições de trabalho para os professores se caracterizam pelos aspectos apresentados a seguir.

O ingresso se dá por duas formas de contratação, por concurso público e convocação. O concurso público de provas e títulos destina-se aos ocupantes de cargos de provimento efetivo da instituição; já a convocação se dá em caráter temporário, visando suprir vagas que surgem por: criação de novos cursos; licenças e afastamentos previstos em legislação; complementação e reposição de carga horária quando houver ausência de professor no decorrer do ano letivo; oferecimento de disciplinas nos cursos em extinção gradativa; oferta de disciplinas ou projetos de ensino vinculados a necessidades educacionais especiais estipulados no projeto pedagógico.

O Estatuto da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, de 15 de janeiro de 1999, com as alterações de 1º de outubro de 1999, traz, em seu art. 27, o compromisso da

indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, bem como o compromisso de voltar-se como prioridade para as realidades sul-mato-grossense e regional.

O referido estatuto define, ainda, em seu art. 36, o corpo docente como professores integrantes da carreira do magistério superior da UEMS, os professores visitantes e professores colaboradores. Em seu art. 38, estabelece a possibilidade de “eventualmente” o professor exercer outras funções na UEMS sem, contudo, afastar-se do exercício da docência.

Já o Plano de Cargos e Carreira da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, instituído em 2001, foi construído numa ampla discussão entre os segmentos da instituição, uma vez que trata não somente da categoria professor de ensino superior, mas também dos demais profissionais da educação superior, incluindo os técnicos de nível superior e de nível médio, transformando-se na Lei Nº 2.230, de maio de 2001.

Em seu art. 38, que trata do regime de trabalho, aponta para três possibilidades, a saber: 20 horas semanais de trabalho; 40 horas semanais de trabalho ou TI (tempo integral) – neste caso, com obrigação de prestar, no mínimo, 40 horas semanais de trabalho com disponibilidade total para a instituição, havendo impedimento de exercer outra atividade profissional pública ou particular, exceto em casos especiais que deverão ser aprovados pelo Conselho competente. Nele consta a observação de que a jornada de cada regime deverá destinar-se ao desempenho de atividades inerentes ao ensino, pesquisa e extensão. No caso do professor TI (tempo integral), é-lhe concedido um adicional de 50% do valor do vencimento básico; quanto ao professor que tiver que deslocar-se permanentemente para ministrar aulas em mais de uma unidade de ensino, uma vez que a UEMS possui 15 unidades de ensino em diferentes municípios do Estado do Mato Grosso do Sul, este terá uma ajuda de custo visando cobrir suas despesas com deslocamento.

Tanto para a análise de desempenho e qualificação profissional como para o afastamento para capacitação profissional, há uma comissão específica que analisa caso por caso. Essas comissões são compostas por membros ocupantes de cargos efetivos e dois membros representantes das entidades de classe dos profissionais da educação superior, sendo um docente e outro técnico-administrativo, assim como três membros indicados, um pelo reitor e dois pelos conselhos superiores da UEMS.

Ao referir-se à progressão funcional, em seu art. 43, parágrafo único, o estatuto determina que esta ocorra independentemente do número de vagas, desde que atenda ao art. 13 da mesma lei, a qual determina os níveis de progressão funcional obtidos pela capacitação em programas de qualificação, exceto para os professores associados, que compreendem o

portador de título de livre docência, cabendo ao conselho competente legislar nestes casos, e o professor titular, cuja progressão dar-se-á por concurso público.

Atenta-se para o fato de que, em seu art. 74, ao tratar dos direitos dos docentes, o inciso II prevê “direito a escolher e aplicar livremente os métodos, os processos, as técnicas didáticas e as formas de avaliação de aprendizagem, observadas as diretrizes da instituição e as normas estabelecidas pelo colegiado competente”.

Quanto aos professores convocados, foi aprovado o regulamento da convocação para o exercício de função docente nos cursos de graduação, regulamentada em 19 de novembro de 2009, pela resolução conjunta nº 049 do Conselho Universitário – COUNI e do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEPE, atribuindo a estes tão somente a função do ensino.

CAPÍTULO II - OS CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO: PROCEDIMENTOS E SUJEITOS

Tendo em vista os objetivos desta pesquisa, a abordagem metodológica que se mostrou pertinente ao estudo foi a qualitativa, uma vez que possibilita uma leitura contextualizada do objeto de estudo.

Em se tratando de educação e, mais especificamente, de práticas pedagógicas o contexto sócio-histórico interfere diretamente, uma vez que o professor atua, como afirma Goergen, “nos limites da realidade, da utopia, de suas possibilidades como ser humano e das condições objetivas, culturais e humanas dos alunos” (GOERGEN, 2000, p. 3).

A pesquisa qualitativa estuda o fenômeno situando-o no tempo e no espaço onde ele acontece, pois as condições em que está inserido interferem no objeto a ser investigado; ela interage com crenças, valores, opiniões e atitudes, portanto é temporal e localizada, entendendo-se que este espaço também é social, portanto, dinâmico e contraditório.

Segundo Gamboa e Filho, o pesquisador faz uma imersão no fenômeno de interesse, pois, “[...] para compreender os significados de outro indivíduo, é necessário que se coloque a ação dentro de um contexto de significado. Ou seja, o significado não pode ser divorciado do contexto [...]” (2000, p. 33). Assim, ao se pesquisar um fenômeno, procura-se entendê-lo em sua situação real, obtendo-se os dados em contato direto e interativo com o objeto de estudo; porém, é preciso estar alerta para o fato de que os valores e interesses do pesquisador moldam sua visão da realidade.

Ao tentar entender a realidade do fenômeno, o pesquisador utiliza-se da observação, da descrição, da compreensão, do significado; portanto, como aponta André (2006), não há hipótese a priori, suas hipóteses são construídas indutivamente, ou seja,

primeiro observa o fenômeno a pesquisar e depois formula hipóteses, buscando explicar, na tentativa de chegar à sua essência.

A pesquisa qualitativa pode utilizar-se de diferentes procedimentos metodológicos de coleta de dados, como: análise documental, registros, observação, aplicação de questionário e entrevistas, pois o estudo será feito no contexto onde ocorre o fenômeno, procurando compreendê-lo.

2.1 Procedimentos e instrumentos de coleta de dados

O plano de coleta dos dados obedeceu aos seguintes procedimentos:

1 - Inicialmente buscou-se mapear as condições de trabalho dos professores das licenciaturas da UEMS-Dourados, a partir da análise dos documentos: Regimento interno da Instituição, Lei n. 2.230, de 2 de maio de 2001 que dispõe sobre o Plano de Cargos e Carreira da Fundação Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul e dá outras providências, Resolução Conjunta/COUNI/CEPE-UEMS nº 024, de 4 de dezembro de 2006, que define os critérios para ingresso e permanência no regime de Tempo Integral dos docentes da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul e Resolução Conjunta/COUNI/CEPE-UEMS Nº 047, de 19 de novembro de 2009, que aprova o regulamento da convocação para o exercício da função docente nos cursos de graduação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

2 - Outro procedimento metodológico utilizado foi o questionário, por meio do qual se buscou obter informações preliminares sobre os sujeitos da pesquisa. Por se tratar de um conjunto de questões elaboradas para gerar os dados necessários para se atingir os objetivos do projeto, conforme aponta Anivaldo Tadeu Roston Chagas (2005), o questionário tem se tornando importante instrumento de coleta de dados nas pesquisas científicas, principalmente nas Ciências Sociais. No entanto, Chagas (2005) alerta não ser uma tarefa fácil a construção de um questionário, necessitando-se de tempo e esforço, por não haver uma metodologia padrão para sua construção.

O questionário (Apêndice A) formulado tinha como objetivo identificar os professores que, na opinião dos alunos, seriam considerados como “bons professores” e comparar as características do “bom professor” com as pesquisas anteriores. Foram elaboradas 22 questões, com base em resultados de pesquisas anteriores, as quais deveriam ser enumeradas em ordem crescente; porém, na aplicação do pré-teste, foram percebidas

dificuldades com o instrumento no que diz respeito ao entendimento de determinadas expressões pelos acadêmicos, o que levou a modificá-lo, passando-se a usar a escala Likert.

Decidiu-se por questões de múltipla escolha pela facilidade de aplicação, considerando-se que esta foi feita em sala de aula, diretamente com o grupo de acadêmicos, além do que foram apresentadas as mesmas questões para todos com a garantia do anonimato da opinião. Além das 22 questões, acrescentou-se uma questão aberta, em que os acadêmicos poderiam apontar outras características que entendessem importantes.

As questões elaboradas para o questionário tiveram por base dados levantados em pesquisas realizadas por Cunha (1995); Krug e Krug (2008); Gradvohl et al. (2009); Souza (2003); Cornelsen e Valente (2007), com o objetivo de confirmar ou não os dados encontrados nesses trabalhos.

Optou-se por aplicar o questionário aos acadêmicos matriculados no último ano do curso, uma vez que estes já haviam tido contato com todos os professores do curso.

3- Foi escolhida a entrevista semi-estruturada como procedimento para coletar os dados junto aos “bons professores” indicados pelos alunos. Esta é uma técnica flexível de obtenção de informações qualitativas, o que possibilita o acesso a uma riqueza de informações de difícil observação, pois, segundo Maria Virgínia de Figueiredo Pereira do Couto Rosa e Marlene Aparecida Gonzalez Colombo Arnoldi (2008), como técnica de coleta de dados ela pode nos fornecer dados que não poderão ser encontrados em outras fontes documentais. Sempre que orientada para os objetivos da pesquisa e possibilitando ao pesquisador interagir com o entrevistado, é fonte fornecedora de informações relevantes.

Como pontos positivos dessa técnica, Rosa e Arnoldi (2008) apontam a confiabilidade nos dados coletados, pois, quando o pesquisador consegue estabelecer uma relação de cordialidade com o entrevistado, instala-se uma relação de confiança, além do que o pesquisador poderá observar, nesse contato direto, reações e atitudes que ajudarão na análise dos dados.

As entrevistas realizadas atenderam, portanto, a um roteiro previamente elaborado (Apêndice B), e foram gravadas com a autorização dos professores entrevistados. A seguir, foram transcritas e os dados obtidos foram submetidos a uma organização, visando responder às perguntas iniciais.

2 Sujeitos da pesquisa

Os professores sujeitos da pesquisa foram indicados pelos acadêmicos, através do questionário aplicado.

O total de acadêmicos matriculados nos sete cursos de licenciatura no ano de 2011 foi de 988 acadêmicos, sendo que os matriculados no último ano do curso somavam 289, compreendendo 203 acadêmicas e 86 acadêmicos. Responderam o questionário 114 acadêmicos dos quais, devido à garantia de anonimato, não foi possível determinar o sexo.

Tabela 1 – Acadêmicos matriculados nas licenciaturas da UEMS/Dourados, no ano de 2011.

Alunos matriculados nas licenciaturas/UEMS ano 2011	Número
Licenciaturas da UEMS/Dourados	988
Último ano das licenciaturas da UEMS/Dourados	289
Responderam ao questionário	114

Fonte: Dados fornecidos pela Diretoria de Registro Acadêmico.

O quadro de professores da UEMS é composto por 666 professores na totalidade, dos quais 133 desenvolvem atividades nos cursos de licenciaturas; destes, 10 professores foram indicados pelos alunos como “bons professores”.

Do total de 133 professores das licenciaturas, 100 de professores são efetivos, 32 são professores convocados e 01 professor cedido. Os alunos apontaram, dentre os 10 docentes indicados como “bons professores”, sete professores efetivos e três docentes convocados, apresentando, assim, uma correlação próxima ao quadro composto pelo universo pesquisado.

Embora não seja objetivo da pesquisa analisar a questão de gênero, percebe-se que há uma predominância de professoras em relação aos professores, nos cursos de licenciaturas da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

Segundo dados levantados nos cursos, do total de professores das licenciaturas na Unidade de Ensino de Dourados, 59% são do sexo feminino e 41% são do sexo masculino. No grupo de 10 professores apontados como "bons professores" pelos alunos, 70% são do sexo masculino e 30% do sexo feminino. Esses dados confirmam estudos realizados sobre a feminização a partir de 1980 na história de educação com a incorporação de novas categorias

nas pesquisas, como gênero, apontado por Carolina Manfra de Sá e Walquíria Miranda Rosa (1990), bem como estudo realizado por Gatti e Barretto em 2009, embora no ensino superior tenha ocorrido este fenômeno mais tardiamente.

Tabela 2 - Dados dos professores das licenciaturas em Dourados por regime de trabalho.

Professores Quadro UEMS	Regime de trabalho		
	Efetivos	Cedidos	Convocados
Professores que compõem o quadro funcional da UEMS	394	17	255
Professores que desenvolvem atividades acadêmicas nas Licenciaturas em Dourados	100	1	32
Professores indicados como “bons professores pelos alunos do último ano das licenciaturas em Dourados	7	-	3

Fonte: Dados disponíveis no site da UEMS (www.uems.br).

2.3 Percurso da investigação

O primeiro contato mantido com a Instituição foi através da Pró-Reitoria de Ensino, que é hierarquicamente responsável pelo ensino. Logo após propor o projeto junto ao programa de Pós-Graduação da Universidade Católica Dom Bosco – UCDB entrei em contato com a Pró-Reitora de Ensino da UEMS, informando sobre a intenção de pesquisa. Após a aprovação pela Reitoria, foi feito contato com as coordenações dos cursos a serem pesquisados. É importante ressaltar que não houve, por parte dos coordenadores, nenhuma resistência à pesquisa. Ao contrário, os coordenadores e alguns professores que tomaram conhecimento ficaram curiosos e demonstraram interesse na discussão dos resultados com toda a Instituição. No momento seguinte, as coordenações entraram em contato com os acadêmicos do último ano dos cursos das licenciaturas da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/Dourados para a aplicação do questionário.

Os questionários foram aplicados durante as aulas, com autorização do professor que se encontrava em sala. Observamos que, embora tenham sido explicitados os objetivos da pesquisa e a metodologia adotada, os alunos, em algumas salas, estavam mais preocupados em falar dos “maus professores” e, em algumas ocasiões, pediam para mencionar as dificuldades com relação às práticas docentes. Foi necessário explicar detalhadamente que a

pesquisa tinha os objetivos bem definidos e que, neste momento, tratava-se de uma pesquisa voltada para as práticas do “bom professor”, portanto não se justificavam opiniões ou pareceres a respeito de outras práticas.

Esta atitude dos acadêmicos é compreensível, pois as dificuldades, os conflitos e os problemas são muito mais urgentes de serem resolvidos e os alunos esperam uma solução rápida para eles; ou ainda, pela necessidade de desabafar situações vivenciadas que os estão afligindo.

Após levantamento realizado junto aos alunos dos cursos de licenciaturas da UEMS em Dourados e a tabulação dos dados dos questionários, entramos em contato com os docentes indicados pelos acadêmicos como “bons professores” para que conhecessem a pesquisa e, posteriormente, agendarmos a entrevista. Dos 133 professores foram indicados 10 docentes; entretanto, por questões de desencontros e compromissos dos professores, as entrevistas se efetivaram com oito deles.

O primeiro contato mantido com os professores indicados teve como finalidade informar a respeito da pesquisa, seus objetivos, bem como de sua indicação pelos alunos. Foi disponibilizado a esses professores o projeto de pesquisa, assim como o protocolo de aprovação no Comitê de Ética, para seu conhecimento.

A entrevista semiestruturada possibilita ao sujeito pesquisado um espaço de diálogo onde ele poderá manifestar sua opinião livremente. Com isto, acreditamos poder conhecer sua trajetória acadêmica, sua história de vida, suas condições de trabalho e suas práticas pedagógicas, pois será com esses dados que, acreditamos, poderemos identificar as práticas pedagógicas, alguns aspectos da formação inicial e continuada e as condições de trabalho do “bom professor”.

Transcritas as entrevistas e organizadas as categorias de análise, apontadas nos discursos dos professores pesquisados, passou-se à análise dos dados.

Considero pertinente deixar registradas aqui as dificuldades que permearam as análises e o percurso da pesquisa, visando esclarecer que, para o pesquisador iniciante, a trajetória percorrida não é desprovida de conflitos, anseios e dúvidas. Trata-se de um trabalho construído quase que isoladamente e permeado muito mais por dúvidas do que por certezas, em que se coloca em xeque a forma de pensar a realidade nos inquietando.

É um exercício de ir e vir do pensamento, na tentativa de desvendar ideias, maneiras de agir, formas humanas de ver o mundo que são carregadas de ideologias, de culturas diferenciadas, de identidades. É preciso fazer um exercício muito complexo para se

distanciar do objeto da pesquisa, quando este compreende seres humanos que convivem no mesmo espaço que você.

Porém, é um momento ímpar na construção e reflexão do conhecimento; é exigente, mas ao mesmo tempo abrem-se perspectivas para o novo.

Como afirma Martins (2006), a pesquisa qualitativa, por sua característica descritiva, exige do pesquisador o exercício de registrar os dados dirigindo a ação ao leitor, ou seja, quando relatamos nossos achados na pesquisa, transcrevemos este conhecimento para alguém que não o conhece; portanto, há um sujeito do outro lado, a quem esta ação é dirigida. Logo, como declara o autor, a descrição deve ter a capacidade de reproduzir com clareza para o leitor os achados e isto é complexo, pois ela deve ser completa, precisa e equilibrada. Eis, aí, o grande desafio para o pesquisador iniciante que se aventura na pesquisa qualitativa, eis aí a grande dificuldade, considerando-se que o processo educativo vivenciado no contexto escolar, no que se refere à escrita, foi construído muito mais pela cópia e reprodução do que pela produção de texto.

CAPÍTULO III - O “BOM PROFESSOR” DA UEMS/DOURADOS

Os cursos de licenciaturas da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, por sua característica de estarem localizados em 15 diferentes municípios no interior do estado, compreendem um espaço de múltiplas formações, o que pode propiciar amplas discussões a respeito das práticas pedagógicas e da formação do professor. No entanto, pela proximidade que tenho com a Unidade de Ensino de Dourados, onde desenvolvo as atividades profissionais, optei por este grupo de professores para realizar a pesquisa.

Dar voz aos acadêmicos na pesquisa significa abrir espaço para que os alunos das licenciaturas pensem sobre a prática pedagógica que eles identificam como positiva, o que poderá gerar uma reflexão sobre suas próprias práticas.

Os questionários aplicados ao grupo de acadêmicos das licenciaturas tinham dois objetivos; o primeiro, identificar e delimitar os sujeitos da pesquisa, os docentes que, segundo a percepção dos alunos, desenvolvem uma prática que os caracteriza como “bons professores”; e o segundo, comparar os resultados desta pesquisa, realizada em um determinado tempo e espaço, com resultados obtidos em outras pesquisas anteriormente sobre essa mesma temática: as características do “bom professor”.

Com base nos resultados encontrados nas pesquisas citadas, organizei as questões do questionário em cinco itens diretamente ligados à organização do ensino, a saber: conteúdos, objetivos, procedimentos metodológicos, relação professor/aluno e avaliação do ensino, constituído sem que houvesse predominância de um sobre o outro.

3.1 Os “bons professores” para os acadêmicos da UEMS/Dourados

Do total de 289 acadêmicos matriculados no ano de 2011, no último ano dos cursos de licenciaturas da UEMS/Dourados, responderam os questionários 114 acadêmicos, sendo 12 acadêmicos do Curso de Letras Português/Espanhol; 10 acadêmicos do Curso de Física; 19 acadêmicos do Curso de Química; 21 acadêmicos do curso de Letras Português/Inglês; 20 acadêmicos do Curso de Pedagogia; 18 acadêmicos do curso de Matemática e 14 acadêmicos do curso de Ciências Biológicas.

Gráfico 1 - Número de alunos que responderam o questionário.



Fonte: Resultados da pesquisa.

Analisando-se os questionários respondidos pelos 114 alunos, percebe-se que, para eles, as características mais importantes de um bom professor estão relacionadas aos conteúdos de ensino; em segundo lugar, à relação professor/aluno, seguida dos objetivos de ensino, procedimentos de ensino e, por último, à avaliação. É possível observar que o índice de concordância entre os itens apresentados aos acadêmicos tem uma discrepância muito pequena, sugerindo que, em sua grande maioria, as respostas dos alunos concordam com os dados encontrados em pesquisas anteriores, como as de Cunha (1988), Beltrão e Macário (2000), Andrade (2009), Frielande e Moreira (2006), Feitoza *et al.* (2007), Silva e Püschel (2010) e Patrício (2005).

Essas pesquisas apontam como características do “bom professor”: ter uma boa comunicação e linguagem clara, dominar os conteúdos de ensino, manter uma relação professor/aluno mediada pelo diálogo, gostar do que faz, estar atualizado, ser amigo, ser justo, ser exigente, ter cultura geral, ter disponibilidade para o aluno.

Não obstante as limitações do instrumento aplicado aos acadêmicos, pois, ao apresentarem-se questões fechadas, de certa forma, podem-se induzir as respostas, salientamos que o instrumento continha uma questão aberta, em que os alunos poderiam descrever outras características que entendessem como importantes na prática do “bom professor”. Sendo assim, acreditamos que o instrumento cumpriu seu objetivo.

O quadro a seguir demonstra os resultados obtidos nas 22 questões do questionário respondidos pelo grupo de acadêmicos das licenciaturas da UEMS/Dourados.

Quadro 1 – As características dos “bons professores” indicadas pelos acadêmicos das licenciaturas da UEMS/Dourados.

Nº da ordem da característica no questionário	Características do bom professor constantes no questionário	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo
Características referentes aos conteúdos de ensino				
16	Demonstra domínio do conteúdo da disciplina.			114 (100%)
01	Desenvolve o conteúdo de forma organizada.		2 (1,8%)	112 (98,3%)
02	Trabalha conteúdos que contribuem para o alcance dos objetivos da disciplina.		2 (1,8)	111 (98,3)
15	Usa de linguagem clara na exposição do conteúdo.		4 (3,5%)	110 (96,5%)
19	Cumprir o programa proposto.		5 (4,5%)	107 (95,5%)
Características referentes aos objetivos de ensino				
13	Ressalta a importância da disciplina na formação acadêmica e profissional do aluno.		5 (4,4%)	109 (95,6%)
22	Demonstra estar envolvido com os problemas da universidade e da educação em geral, além das tarefas da sala de aula.	4 (3,6%)	7 (6,1%)	103 (90,3%)
Características referentes aos procedimentos metodológicos				
18	Qualidade de seu material didático.	1 (0,8%)	3 (2,7%)	109 (96,5%)
14	Demonstra capacidade de estimular		5	109

	discussões produtivas sobre a disciplina.		(4,4%)	(95,6%)
05	Desenvolve as atividades seguindo uma sequência lógica.	1 (0,9%)	5 (4,4%)	108 (94,8%)
06	Utiliza técnicas de ensino que facilitam a aprendizagem.		9 (7,9%)	105 (92,1%)
17	Trabalha de forma a superar a dicotomia teoria x prática.		10 (8,8%)	103 (91,2%)
12	Cumpre o horário das aulas do início ao fim.	2 (1,8%)	10 (8,8%)	102 (85,4%)
Características referentes à relação professor/aluno				
10	Demonstra civilidade/respeito na sua relação diária.	1 (0,9%)	4 (3,6%)	107 (95,5%)
07	Propicia a participação dos alunos em sala de aula.	2 (1,8%)	5 (4,4%)	106 (93,8%)
11	É disponível para atender os alunos além do horário de aula.	1 (0,9%)	6 (5,4%)	105 (93,8%)
20	Valoriza o esforço do aluno.	1 (0,9%)	7 (6,2%)	105 (92,9%)
21	Enfatiza, valoriza e incentiva o pensamento e a criatividade do aluno na resolução de situações diversas.	2 (1,8%)	7 (6,1%)	105 (92,1%)
Características referentes à avaliação				
03	Exige na avaliação conteúdos que correspondem aos que foram trabalhados em sala de aula.		1 (0,9%)	113 (99,1%)
04	Discute os conteúdos da avaliação em sala de aula após a divulgação dos resultados.	2 (1,8%)	5 (8,8%)	108 (89,4%)
08	Utiliza nas avaliações critérios estabelecidos e divulgados de forma clara para os alunos.		11 (9,6%)	103 (90,3%)
09	Atribui notas que expressam a aprendizagem do aluno.	1 (0,9%)	13 (11,5%)	99 (87,4%)

Fonte: Resultados da pesquisa.

A seguir, apresentamos os resultados dos cursos, separadamente.

Curso de Letras Português/Inglês

As características do bom professor que foram apontadas pela maioria dos acadêmicos do Curso de Letras Português/Inglês referem-se aos objetivos de ensino e à relação professor/aluno, seguidos dos conteúdos, dos procedimentos metodológicos e, por último, da avaliação.

Observa-se que, neste curso, há uma unanimidade na concordância quanto à importância das características referentes aos objetivos de ensino e relação professor/aluno,

bem como uma variação muito pequena em relação às demais características. Isto pode indicar que os acadêmicos do curso de Letras Português/Inglês concordam, em sua maioria, com os dados encontrados em pesquisas anteriores e veem a prática do “bom professor” na sua totalidade.

Os resultados das 22 questões do questionário aplicadas ao grupo de acadêmicos do Curso de Letras Português/Inglês da UEMS/Dourados estão apresentados no Quadro 2, a seguir.

Quadro 2 – As características dos “bons professores” segundo os acadêmicos do Curso de Letras Português/Inglês da UEMS/Dourados.

	Características do bom professor constantes no questionário Curso de Letras Português/Inglês	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo
Características referentes aos conteúdos de ensino				
16	Demonstra domínio do conteúdo da disciplina.			21 (100%)
01	Desenvolve o conteúdo de forma organizada.			21 (100%)
02	Trabalha conteúdos que contribuem para o alcance dos objetivos da disciplina.			21 (100%)
15	Usa de linguagem clara na exposição do conteúdo.		1 (5%)	20 (95%)
19	Cumpre o programa proposto.			20 (100%)
Características referentes aos objetivos de ensino				
13	Ressalta a importância da disciplina na formação acadêmica e profissional do aluno.			21 (100%)
22	Demonstra estar envolvido com os problemas da universidade e da educação em geral, além das tarefas da sala de aula.			21 (100%)
Características referentes aos procedimentos metodológicos				
18	Qualidade de seu material didático.			21 (100%)
14	Demonstra capacidade de estimular discussões produtivas sobre a disciplina.			21 (100%)
05	Desenvolve as atividades seguindo uma sequência lógica.			21 (100%)
06	Utiliza técnicas de ensino que facilitam a aprendizagem.		2 (10%)	19 (90%)
17	Trabalha de forma a superar a dicotomia teoria x prática.		1 (5%)	20 (95%)
12	Cumpre o horário das aulas do início ao fim.		1	20

			(5%)	(95%)
Características referentes à relação professor/aluno				
10	Demonstra civilidade/respeito na sua relação diária.			21 (100%)
07	Propicia a participação dos alunos em sala de aula.			21 (100%)
11	É disponível para atender os alunos além do horário de aula.			20 (100%)
20	Valoriza o esforço do aluno.			21 (100%)
21	Enfatiza, valoriza e incentiva o pensamento e a criatividade do aluno na resolução de situações diversas.			21 (100%)
Características referentes à avaliação				
03	Exige na avaliação conteúdos que correspondem aos que foram trabalhados em sala de aula.			21 (100%)
04	Discute os conteúdos da avaliação em sala de aula após a divulgação dos resultados.		1 (5%)	20 (95%)
08	Utiliza nas avaliações critérios estabelecidos e divulgados de forma clara para os alunos.		1 (5%)	20 (95%)
09	Atribui notas que expressam a aprendizagem do aluno.		1 (5%)	19 (95%)

Fonte: Resultados da pesquisa.

Curso de Química

Para os acadêmicos do Curso de Química, o maior índice de concordância refere-se aos conteúdos de ensino, seguidos da relação professor/aluno, procedimentos metodológicos, avaliação e, por último, dos objetivos de ensino.

Observa-se que os índices são muito próximos, havendo um distanciamento maior nas características referentes aos objetivos de ensino, em que se pode notar uma variação mais acentuada do primeiro item. Isto sugere que os Acadêmicos do Curso de Química atribuem uma valorização mais acentuada aos conteúdos de ensino, procedimentos metodológicos, relação professor/aluno e avaliação, com relação às características da prática do “bom professor”

Os resultados das 22 questões do questionário aplicadas ao grupo de acadêmicos do Curso de Química da UEMS/Dourados estão apresentados no Quadro 3, a seguir.

Quadro 3 – As características dos “bons professores” segundo os acadêmicos do Curso de Química da UEMS/Dourados.

	Características do bom professor constantes no questionário Curso de Química	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo
Características referentes aos conteúdos de ensino				
16	Demonstra domínio do conteúdo da disciplina.			19 (100%)
01	Desenvolve o conteúdo de forma organizada.			19 (100%)
02	Trabalha conteúdos que contribuem para o alcance dos objetivos da disciplina.			19 (100%)
15	Usa de linguagem clara na exposição do conteúdo.		1 (5%)	18 (95%)
19	Cumpre o programa proposto.		1 (5%)	18 (95%)
Características referentes aos objetivos de ensino				
13	Ressalta a importância da disciplina na formação acadêmica e profissional do aluno.		3 (16%)	16 (84%)
22	Demonstra estar envolvido com os problemas da universidade e da educação em geral, além das tarefas da sala de aula.		2 (11%)	17 (89%)
Características referentes aos procedimentos metodológicos				
18	Qualidade de seu material didático.			19 (100%)
14	Demonstra capacidade de estimular discussões produtivas sobre a disciplina.		1 (5%)	18 (95%)
05	Desenvolve as atividades seguindo uma sequência lógica.			19 (100%)
06	Utiliza técnicas de ensino que facilitam a aprendizagem.		1 (5%)	18 (95%)
17	Trabalha de forma a superar a dicotomia teoria x prática.		2 (11%)	17 (89%)
12	Cumpre o horário das aulas do início ao fim.		1 (5%)	18 (95%)
Características referentes à relação professor/aluno				
10	Demonstra civilidade/respeito na sua relação diária.			19 (100%)
07	Propicia a participação dos alunos em sala de aula.			19 (100%)
11	É disponível para atender os alunos além do horário de aula.		2 (11%)	17 (89%)
20	Valoriza o esforço do aluno.		1 (6%)	17 (94%)
21	Enfatiza, valoriza e incentiva o pensamento e a criatividade do aluno na resolução de situações diversas.			19 (100%)

Características referentes à avaliação				
03	Exige na avaliação conteúdos que correspondem aos que foram trabalhados em sala de aula.			19 (100%)
04	Discute os conteúdos da avaliação em sala de aula após a divulgação dos resultados.		2 (11%)	17 (89%)
08	Utiliza nas avaliações critérios estabelecidos e divulgados de forma clara para os alunos.			19 (100%)
09	Atribui notas que expressam a aprendizagem do aluno.		2 (11%)	17 (89%)

Fonte: Resultados da pesquisa.

Curso de Física

Os acadêmicos do Curso de Física apresentam um índice de maior concordância no que se refere aos conteúdos e objetivos de ensino, seguidos da relação professor/aluno, dos procedimentos metodológicos e, por último, da avaliação.

Observa-se que, quanto às características referentes aos conteúdos e objetivos de ensino, há uma unanimidade na concordância pelos alunos, e as características referentes à relação professor/aluno e procedimentos metodológicos têm uma proximidade bastante acentuada no grau de concordância, distanciando-se mais nas características relativas à avaliação. Isto pode nos levar a concluir que os acadêmicos do Curso de Física entendem a prática do “bom professor” de forma geral, ficando num segundo plano as características do processo avaliativo.

Os resultados das 22 questões do questionário aplicadas ao grupo de acadêmicos do Curso de Física da UEMS/Dourados estão apresentados no Quadro 4, a seguir.

Quadro 4 – As características dos “bons professores” segundo os acadêmicos do Curso de Física da UEMS/Dourados.

	Características do bom professor constantes no questionário Curso de Física	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo
Características referentes aos conteúdos de ensino				
16	Demonstra domínio do conteúdo da disciplina.			10 (100%)
01	Desenvolve o conteúdo de forma organizada.			10 (100%)
02	Trabalha conteúdos que contribuem para o alcance dos objetivos da disciplina.			10 (100%)
15	Usa de linguagem clara na exposição do conteúdo.			10

				(100%)
19	Cumpre o programa proposto.			10 (100%)
Características referentes aos objetivos de ensino				
13	Ressalta a importância da disciplina na formação acadêmica e profissional do aluno.			10 (100%)
22	Demonstra estar envolvido com os problemas da universidade e da educação em geral, além das tarefas da sala de aula.			10 (100%)
Características referentes aos procedimentos metodológicos				
18	Qualidade de seu material didático.			10 (100%)
14	Demonstra capacidade de estimular discussões produtivas sobre a disciplina.			10 (100%)
05	Desenvolve as atividades seguindo uma sequência lógica.			10 (100%)
06	Utiliza técnicas de ensino que facilitam a aprendizagem.			10 (100%)
17	Trabalha de forma a superar a dicotomia teoria x prática.		2 (20%)	8 (80%)
12	Cumpre o horário das aulas do início ao fim.		1 (10%)	9 (90%)
Características referentes à relação professor/aluno				
10	Demonstra civilidade/respeito na sua relação diária.			10 (100%)
07	Propicia a participação dos alunos em sala de aula.			10 (100%)
11	É disponível para atender os alunos além do horário de aula.		2 (20%)	8 (80%)
20	Valoriza o esforço do aluno.			10 (100%)
21	Enfatiza, valoriza e incentiva o pensamento e a criatividade do aluno na resolução de situações diversas.			10 (100%)
Características referentes à avaliação				
03	Exige na avaliação conteúdos que correspondem aos que foram trabalhados em sala de aula.		1 (10%)	9 (90%)
04	Discute os conteúdos da avaliação em sala de aula após a divulgação dos resultados.		1 (10%)	9 (90%)
08	Utiliza nas avaliações critérios estabelecidos e divulgados de forma clara para os alunos.		1 (10%)	9 (90%)
09	Atribui notas que expressam a aprendizagem do aluno.		1 (10%)	9 (90%)

Fonte: Resultados da pesquisa.

Curso de Matemática

Os acadêmicos do Curso de Matemática apresentam o maior índice de concordância quanto às questões referentes aos objetivos de ensino, seguidos das questões referentes aos conteúdos de ensino, procedimentos metodológicos, relação professor/aluno e, por último, das questões referentes à avaliação.

O Curso de Matemática apresenta uma variação de concordância mais acentuada entre as características de todos os itens, podendo ser entendida como uma dissintonia maior entre o que os acadêmicos do curso entendem como importante para a prática do “bom professor”. No entanto, o maior índice de concordância quanto aos objetivos de ensino, seguidos dos conteúdos de ensino, sugere que a maioria dos alunos têm uma visão ampla e global do que deve ser a formação de professores.

Os resultados das 22 questões do questionário aplicadas ao grupo de acadêmicos do Curso de Matemática da UEMS/Dourados estão apresentados no Quadro 5, a seguir.

Quadro 5 – As características dos “bons professores” segundo os acadêmicos do Curso de matemática da UEMS/Dourados.

	Características do bom professor constantes no questionário Curso de Matemática	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo
Características referentes aos conteúdos de ensino				
16	Demonstra domínio do conteúdo da disciplina.			18 (100%)
01	Desenvolve o conteúdo de forma organizada.		1 (6%)	17 (94%)
02	Trabalha conteúdos que contribuem para o alcance dos objetivos da disciplina.		1 (6%)	17 (94%)
15	Usa de linguagem clara na exposição do conteúdo.		1 (6%)	17 (94%)
19	Cumpe o programa proposto.		12%	88%
Características referentes aos objetivos de ensino				
13	Ressalta a importância da disciplina na formação acadêmica e profissional do aluno.		1 (6%)	17 (94%)
22	Demonstra estar envolvido com os problemas da universidade e da educação em geral, além das tarefas da sala de aula.			18 (100%)
Características referentes aos procedimentos metodológicos				
18	Qualidade de seu material didático.			18 (100%)
14	Demonstra capacidade de estimular discussões		2	16

	produtivas sobre a disciplina.		(11%)	(89%)
05	Desenvolve as atividades seguindo uma sequência lógica.		2 (11%)	16 (89%)
06	Utiliza técnicas de ensino que facilitam a aprendizagem.		3 (17%)	15 (83%)
17	Trabalha de forma a superar a dicotomia teoria x prática.		3 (17%)	15 (83%)
12	Cumpre o horário das aulas do início ao fim.		1 (6%)	17 (94%)
Características referentes à relação professor/aluno				
10	Demonstra civilidade/respeito na sua relação diária.		1 (6%)	17 (94%)
07	Propicia a participação dos alunos em sala de aula.	1 (6%)	2 (12%)	14 (81%)
11	É disponível para atender os alunos além do horário de aula.			18 (100%)
20	Valoriza o esforço do aluno.		3 (17%)	15 (83%)
21	Enfatiza, valoriza e incentiva o pensamento e a criatividade do aluno na resolução de situações diversas.		2 (11%)	16 (89%)
Características referentes à avaliação				
03	Exige na avaliação conteúdos que correspondem aos que foram trabalhados em sala de aula.			18 (100%)
04	Discute os conteúdos da avaliação em sala de aula após a divulgação dos resultados.	1 (5%)	3 (17%)	14 (78%)
08	Utiliza nas avaliações critérios estabelecidos e divulgados de forma clara para os alunos		3 (17%)	15 (83%)
09	Atribui notas que expressam a aprendizagem do aluno.	1 (6%)	4 (22%)	13 (72%)

Fonte: Resultados da pesquisa.

Curso de Letras Português/Espanhol

Os acadêmicos do Curso Letras Português/Espanhol apresentam o maior índice de concordância com relação às questões referentes aos conteúdos de ensino, seguidos dos procedimentos metodológicos, avaliação e, por último, dos objetivos de ensino e relação professor/aluno.

As respostas dos acadêmicos do Curso de Letras Português/Espanhol apresentam uma concordância muito próxima entre as características do “bom professor”, o que pode indicar que os acadêmicos do Curso de Letras Português/Espanhol veem a prática do “bom professor” na sua totalidade.

Os resultados das 22 questões do questionário aplicadas ao grupo de acadêmicos do Curso de Letras Português/Espanhol da UEMS/Dourados estão apresentados no Quadro 6, a seguir.

Quadro 6 – As características dos “bons professores” segundo os acadêmicos do Curso de Letras Português/Espanhol da UEMS/Dourados.

	Características do bom professor constantes no questionário Curso de Letras Português/Espanhol	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo
Características referentes aos conteúdos de ensino				
16	Demonstra domínio do conteúdo da disciplina.			12 (100%)
01	Desenvolve o conteúdo de forma organizada.			12 (100%)
02	Trabalha conteúdos que contribuem para o alcance dos objetivos da disciplina.			12 (100%)
15	Usa de linguagem clara na exposição do conteúdo.		1 (8%)	11 (92%)
19	Cumprir o programa proposto.			12 (100%)
Características referentes aos objetivos de ensino				
13	Ressalta a importância da disciplina na formação acadêmica e profissional do aluno.			12 (100%)
22	Demonstra estar envolvido com os problemas da universidade e da educação em geral, além das tarefas da sala de aula.		2 (16%)	10 (84%)
Características referentes aos procedimentos metodológicos				
18	Qualidade de seu material didático.		1 (8%)	11 (92%)
14	Demonstra capacidade de estimular discussões produtivas sobre a disciplina.			12 (100%)
05	Desenvolve as atividades seguindo uma sequência lógica.			12 (100%)
06	Utiliza técnicas de ensino que facilitam a aprendizagem.		1 (8%)	11 (92%)
17	Trabalha de forma a superar a dicotomia teoria x prática.			12 (100%)
12	Cumprir o horário das aulas do início ao fim.	1 (8%)		22 (92%)
Características referentes à relação professor/aluno				
10	Demonstra civilidade/respeito na sua relação diária.			11 (100%)
07	Propicia a participação dos alunos em sala de aula.		1 (8%)	11 (92%)
11	É disponível para atender os alunos além do		1	11

	horário de aula.		(8%)	(92%)
20	Valoriza o esforço do aluno.		1 (8%)	11 (92%)
21	Enfatiza, valoriza e incentiva o pensamento e a criatividade do aluno na resolução de situações diversas.		2 (16%)	10 (84%)
Características referentes à avaliação				
03	Exige na avaliação conteúdos que correspondem aos que foram trabalhados em sala de aula.			12 (100%)
04	Discute os conteúdos da avaliação em sala de aula após a divulgação dos resultados.	1 (8%)	1(8%)	10 (84%)
08	Utiliza nas avaliações critérios estabelecidos e divulgados de forma clara para os alunos.		1 (8%)	11 (92%)
09	Atribui notas que expressam a aprendizagem do aluno.			12 (100%)

Fonte: Resultados da pesquisa.

Curso de Pedagogia

Os acadêmicos do Curso de Pedagogia apresentam o maior índice de concordância quanto às questões referentes aos conteúdos de ensino, seguidos da relação professor/aluno, dos objetivos de ensino, da avaliação e, por último, das questões referentes aos procedimentos metodológicos.

No Curso de Pedagogia, as respostas dos alunos com relação às características do “bom professor” mantêm-se muito próximas, o que pode indicar que os acadêmicos do Curso de Pedagogia veem a prática do “bom professor” na sua totalidade.

Os resultados das 22 questões do questionário aplicadas ao grupo de acadêmicos do Curso de Pedagogia da UEMS/Dourados estão apresentados no Quadro 7 a seguir.

Quadro 7 – As características dos “bons professores” segundo os acadêmicos do Curso de Pedagogia da UEMS/Dourados.

	Características do bom professor constantes no questionário Curso de Pedagogia	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo
Características referentes aos conteúdos de ensino				
16	Demonstra domínio do conteúdo da disciplina.			20 (100%)
01	Desenvolve o conteúdo de forma organizada.		1 (5%)	19 (95%)
02	Trabalha conteúdos que contribuem para o alcance dos objetivos da disciplina.		1 (5%)	19 (95%)

15	Usa de linguagem clara na exposição do conteúdo.			20 (100%)
19	Cumpre o programa proposto.		2 (10%)	18 (90%)
Características referentes aos objetivos de ensino				
13	Ressalta a importância da disciplina na formação acadêmica e profissional do aluno.		1 (5%)	19 (95%)
22	Demonstra estar envolvido com os problemas da universidade e da educação em geral, além das tarefas da sala de aula.	5%	5%	90%
Características referentes aos procedimentos metodológicos				
18	Qualidade de seu material didático.	1 (5%)	2 (10%)	17 (85%)
14	Demonstra capacidade de estimular discussões produtivas sobre a disciplina.		1 (5%)	19 (95%)
05	Desenvolve as atividades seguindo uma sequência lógica.	1 (5%)	2 (10%)	17 (85%)
06	Utiliza técnicas de ensino que facilitam a aprendizagem.		2 (10%)	18 (90%)
17	Trabalha de forma a superar a dicotomia teoria x prática.			20 (100%)
12	Cumpre o horário das aulas do início ao fim.	1 (5%)	1 (5%)	18 (90%)
Características referentes à relação professor/aluno				
10	Demonstra civilidade/respeito na sua relação diária.	1 (5%)	1 (5%)	17 (90%)
07	Propicia a participação dos alunos em sala de aula.		1 (5%)	19 (95%)
11	É disponível para atender os alunos além do horário de aula.		1 (5%)	19 (95%)
20	Valoriza o esforço do aluno.		1 (5%)	19 (95%)
21	Enfatiza, valoriza e incentiva o pensamento e a criatividade do aluno na resolução de situações diversas.			20 (100%)
Características referentes à avaliação				
03	Exige na avaliação conteúdos que correspondem aos que foram trabalhados em sala de aula.			20 (100%)
04	Discute os conteúdos da avaliação em sala de aula após a divulgação dos resultados.		2 (11%)	17 (89%)
08	Utiliza nas avaliações critérios estabelecidos e divulgados de forma clara para os alunos.		2 (10%)	18 (90%)
09	Atribui notas que expressam a aprendizagem do aluno.		3 (15%)	17 (85%)

Fonte: Resultados da pesquisa.

Curso de Ciências Biológicas

Os acadêmicos do Curso de Ciências Biológicas apresentam o maior índice de concordância quanto às questões referentes aos conteúdos de ensino, seguidos da avaliação, procedimentos metodológicos, relação professor/alunos e, por último, das questões referentes aos objetivos de ensino.

As respostas dos alunos do Curso de Ciências Biológicas indicam que estes concordam por unanimidade com as características referentes aos conteúdos de ensino; no entanto, com relação às outras características, há um distanciamento mais acentuado, principalmente no que se refere à relação professor/aluno, aos objetivos de ensino e procedimentos metodológicos.

Os resultados das 22 questões do questionário aplicadas ao grupo de acadêmicos do Curso de Ciências Biológicas da UEMS/Dourados estão apresentados no Quadro 8.

Quadro 8 – As características dos “bons professores” segundo os acadêmicos do Curso de Ciências Biológicas da UEMS/Dourados.

	Características do bom professor constantes no questionário Curso de Ciências Biológicas	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo
Características referentes aos conteúdos de ensino				
16	Demonstra domínio do conteúdo da disciplina			14 (100%)
01	Desenvolve o conteúdo de forma organizada.			14 (100%)
02	Trabalha conteúdos que contribuem para o alcance dos objetivos da disciplina			14 (100%)
15	Usa de linguagem clara na exposição do conteúdo			14 (100%)
19	Cumpre o programa proposto			14 (100%)
Características referentes aos				
13	Ressalta a importância da disciplina na formação acadêmica e profissional do aluno.			14 (100%)
22	Demonstra estar envolvido com os problemas da universidade e da educação em geral, além das tarefas da sala de aula	3 (21%)	2 (14%)	9 (65%)
Características referentes aos				
18	Qualidade de seu material didático			13 (100%)
14	Demonstra capacidade de estimular discussões produtivas sobre a disciplina		1 (7%)	13 (93%)

05	Desenvolve as atividades seguindo uma sequência lógica.		1 (7%)	13 (93%)
06	Utiliza técnicas de ensino que facilitam a aprendizagem.			14 (100%)
17	Trabalha de forma a superar a dicotomia teoria x prática		2 (14%)	12 (86%)
12	Cumpre o horário das aulas do início ao fim.		5 (36%)	9 (64%)
Características referentes aos				
10	Demonstra civilidade/respeito na sua relação diária.		2 (14%)	12 (86%)
07	Propicia a participação dos alunos em sala de aula.	1 (7%)	1 (7%)	12 (86%)
11	É disponível para atender os alunos além do horário de aula.	1 (7%)		13 (93%)
20	Valoriza o esforço do aluno			14 (100%)
21	Enfatiza, valoriza e incentiva o pensamento e a criatividade do aluno na resolução de situações diversas	2 (14%)	3 (21%)	9 (65%)
Características referentes aos				
03	Exige na avaliação conteúdos que correspondem aos que foram trabalhados em sala de aula.			14 (100%)
04	Discute os conteúdos da avaliação em sala de aula após a divulgação dos resultados.			14 (100%)
08	Utiliza nas avaliações critérios estabelecidos e divulgados de forma clara para os alunos		3 (21%)	11 (79%)
09	Atribui notas que expressam a aprendizagem do aluno.		2 (14%)	12 (86%)

Fonte; Resultados da pesquisa.

Os cursos de Letras/Espanhol, Química, Física, Pedagogia e Ciências Biológicas apresentam o maior índice de concordância nas questões referentes aos conteúdos de ensino, porém observa-se que o Curso de Física apresenta o mesmo índice de concordância quanto às questões referentes aos objetivos de ensino.

Com relação aos Cursos de Letras Português/Inglês e Matemática, o maior índice de concordância está nas questões referentes aos objetivos de ensino; observa-se, também, que o Curso de Letras Português/Inglês apresenta o mesmo índice para as questões referentes à relação professor/aluno, ficando em segundo lugar, para esses dois cursos, o índice de concordância quanto às questões referentes aos conteúdos de ensino.

Com exceção do Curso de Matemática e do Curso Ciências Biológicas, os quais apresentam uma variação mais acentuada no grau de concordância entre as características, os demais cursos apresentam uma variação pouco significativa, o que pode sugerir que não

existe diferença significativa entre as licenciaturas denominadas “duras” (Física, Química, Matemática) e as outras licenciaturas (Pedagogia e Letras).

CAPÍTULO IV - O QUE FAZ DOS PROFESSORES “BONS PROFESSORES”: DISCUTINDO OS RESULTADOS

A prática pedagógica no Ensino Superior ao longo do tempo não recebeu nenhuma orientação específica, não tendo uma preocupação quanto a formação pedagógica do professor universitário. Como situa Cunha (2004, p. 527) "[...] dos docentes universitários costuma-se esperar um conhecimento do campo científico de sua área, alicerçado nos rigores da ciência e um exercício profissional que legitime esse saber no espaço da prática". Supondo nesse entendimento que os alunos do ensino superior estejam conscientes dos seus objetivos acadêmicos para responder às exigências da aprendizagem nesse nível, como também se tem um suporte do paradigma tradicional de transmissão do conhecimento.

No contexto legal constata-se segundo Ferenc e Mizukami (2005) que o governo apenas normatiza e fiscaliza as instituições, ficando a essas a incumbência de criar e desenvolver parâmetros para a sua política da capacitação. O que resulta segundo Anastasiou (2002, p. 1, *apud* Ferenc; Mizukami, 2005) em oferta em algumas universidades da disciplina de Metodologia do Ensino Superior, em cursos de pós-graduação, com carga horária média de 60 horas, contendo apenas em suas referências orientações para o professor universitário atuar em sala de aula. Destacando que o currículo não exige conhecimentos prévios ou oferece base para o magistério, como também não tem a preocupação em oferecer uma formação sistemática de uma identidade profissional para a docência, a formação desse profissional fica deficitária. Morosini (2001 *apud* Ferenc; Mizukami, 2005) afirma que a legislação brasileira sobre o ensino universitário apenas descreve que o docente do ensino superior deve ter competência técnica, mas não definindo limites para a compreensão desse termo.

As reformas implementadas a partir da Lei 9.394/96, das Diretrizes Curriculares Nacionais e as regulamentações emanadas do Conselho Nacional de Educação, numa concepção de Estado neoliberal, acerca da formação do professor segundo Veiga (2006) traz

uma visão simplista, pragmática e prescritiva, transformando este profissional num tecnólogo do ensino, onde a formação é centrada em competências para o exercício técnico profissional.

Entretanto, apesar dos avanços nas discussões a respeito da formação do professor pelos movimentos de educadores, por pesquisadores nas universidades no Brasil e por contribuições de pesquisadores tanto da América como da Europa, Ferenc e Mizukami (2005, p. 3) apresentam pesquisas sobre estudos realizados por Marcelo Garcia, 1999; André et al 2002, Pimenta e Anastasiou, 2002; Masetto, 2000; Cunha, 2002; Anastasiou, 2002; Balzan, 2000; Morosini, 2001, dentre outros, em que relatam a falta de atenção dada a este segmento de ensino, em relação à formação e preparação do professor universitário para o exercício de ensinar.

O importante segundo essa visão sobre a formação do professor universitário é o seu conhecimento em sua especialidade, e a dimensão científica dos seus estudos adquiridos pela pós graduação *strictu-sensu*, nos níveis de mestrado e doutorado, o que indica que possa haver uma inter-relação entre esses fatores, os quais se materializam numa prática social objetiva e facilmente identificável. O que leva a definição segundo Cunha (2004, p. 528) de um valor de que, "para ser professor universitário, o importante é o domínio do conhecimento de sua especialidade e das formas acadêmicas de sua produção".

Veiga e Castanho et al (2000) criticam esse posicionamento, por entenderem que a especificidade e identidade da profissão docente é o ensino, e por isso consideram inadmissível que esses profissionais, mesmo detendo conhecimentos específicos de um determinado campo científico não recebam uma formação direcionada para a docência universitária. O que resulta em uma prática docente dos professores universitários geralmente semelhante a que eles próprios foram objetos, o que garante uma transmissão mais ou menos eficiente de saberes Cortesão (2000 *apud* Cunha, 2004). Permitindo observar o sentido da docência como *habitus*, explorado por Kessler (2002). Tardif (2010) completa esse entendimento:

O habitus na educação é baseado no princípio segundo o qual a prática profissional constitui um lugar original de formação e de produção de saberes pelos práticos, pois ela é portadora de condições e de condicionantes específicos que não se encontram noutra parte nem podem ser reproduzidos "artificialmente", por exemplo, num contexto de formação teórica na universidade ou num laboratório de pesquisa (TARDIF, 2010, p. 287-8).

Silva (2005) relata sobre a formação do *habitus* na prática dos educadores é uma repetição de acontecimentos relacionados a determinadas ações com os mesmos fins, que são

frutos dos condicionantes práticos oriundos da natureza prática do ato de ensinar. A semelhança entre a lógica da noção de *experiência* e a noção de *habitus* é visível, ressaltando que uma não existe sem a outra, uma vez que *habitus* é a substância da *experiência*, e vice-versa.

Nessa conjuntura, há de se considerar que cabe a cada professor definir a sua prática pedagógica, e Morosini *apud* Ferenc e Mizukami (2005) coloca como consequência, a justificativa para essa prática, da autonomia, ou seja, as instituições consideram importante que cada professor tenha o desafio de investir e apresentar caminhos para a sua própria formação como docente universitário, estando nesse patamar o uso de tecnologias, desenvolvendo diferentes formas de completar a sua atuação como formador de novos meios para melhor promover o aprendizado de seus acadêmicos.

Conforme aponta Zabalza (2004), novas atribuições, além do ensino, têm sido inseridas nas atividades diárias dos professores, como assessorias, atividades de administração das instituições, preparação de material didático, inserção e domínio de novas tecnologias de ensino, planejamento e projetos ligados a sua área, supervisão de atividades de aprendizagem, aumento de burocratização didática. Cunha (2001) corrobora, quando afirma que

O prestígio do professor universitário no âmbito acadêmico, ainda que essa condição possa variar em intensidade, segundo a origem de área, alicerça-se basicamente, nas atividades de pesquisa, incluindo as publicações e participações em eventos qualificados [...] ainda, valorizado pela atividade de orientação de dissertações e teses que realiza, bem como pela participação em bancas e processos ligados à pós-graduação, consultorias e cargos na administração universitária. (CUNHA, 2001, p. 258).

De acordo com o quadro anteriormente descrito, os professores têm vivenciado novas exigências no desempenho de suas funções, o que interfere no seu fazer pedagógico. Conforme Cunha (2001), o ensino passa a ser decorrência das outras atividades e “o professor ensina a partir da sua experiência como aluno, inspirado em seus antigos professores” (CUNHA, 2001, p. 258). No caso dos professores pesquisados, em sua maioria, desenvolvem ou desenvolveram atividades administrativas na Instituição, além de orientação, pesquisa e extensão.

4.1 Ouvindo os “bons professores” da UEMS/Dourados: suas histórias de formação e suas práticas

A seguir, faremos uma pequena descrição dos professores que participaram da pesquisa, usando pseudônimos para garantir o sigilo da identidade do profissional. Essa pequena descrição dos professores pesquisados poderão nos ajudar a conhecer um pouco melhor os sujeitos pesquisados e, também, auxiliará nas análises de suas formações e práticas.

Professor Moacir – Sexo masculino, 43 anos, doutor na sua área em Ciências Biológicas, 15 anos de prática docente, pesquisador, desenvolvendo também projeto de extensão junto à comunidade externa, do quadro efetivo da Instituição, com dedicação de tempo integral, demonstra em sua fala, preocupação com os rumos da universidade no que se refere à qualidade da educação e influência na vida dos acadêmicos. O professor se diz satisfeito em estar em sala de aula, preocupando-se enfaticamente com a preparação da aula e organização desse espaço. O que chama a atenção neste profissional é ter cursado duas vezes a mesma graduação, em instituições diferentes, para conseguir “resolver as falhas na sua formação”.

Professora Carla – Sexo feminino, 38 anos, mestre na área de Educação, 11 anos de prática docente, professora convocada. Demonstra interesse pela vida acadêmica, embora deixe bem claro saber que a educação por si só não vai mudar as nossas condições nas relações sociais, mas ela pode construir um cidadão reflexivo que mude esta situação. Consciente das relações desiguais da sociedade em que vivemos e das dificuldades encontradas dentro das licenciaturas para a formação de um sujeito crítico. Autodenomina-se professora tradicional e acredita estar numa caminhada inicial, pois, segundo a mesma, há muito que aprender.

Professor Richard – Sexo masculino, 45 anos de idade, doutor em Engenharia Mecânica, do quadro efetivo da Instituição, com tempo integral, 15 anos de atuação no ensino, pesquisador, desenvolvendo também projeto de extensão junto à comunidade externa. Diz ter clareza no papel do professor que, ao ensinar, aprende junto com os educandos, respeitando os conhecimentos vivenciados por eles fora do espaço da universidade. Porém, atento à articulação entre esses conhecimentos e a formação do licenciado para sua atuação na sociedade.

Professor Osmar – Sexo masculino, 59 anos, 34 anos atuando em sala de aula, doutor em Ciências e Tecnologia, professor efetivo da Instituição com tempo integral. Preocupado com uma sólida formação do educando, destaca o diálogo na relação professor/aluno como um de seus princípios. A distância entre os conhecimentos produzidos dentro da escola e a vida do educando é uma preocupação constante para esse docente, atribuindo esta falha à conjuntura da educação brasileira.

Professor Juvenal – Do sexo masculino, 44 anos, 26 anos de docência, com mestrado em educação e doutorando em sua área de Letras, professor efetivo da instituição com tempo integral de dedicação. O docente diz que se sente muito preocupado com a formação na área da educação. Atento para os problemas de acesso pelos educandos à bibliografia da disciplina procura superá-los de forma criativa, utilizando recursos de outras instituições, buscando na internet, na tentativa de proporcionar ao aluno acesso à literatura. Diz ser apaixonado pelo que faz e não se vê noutro lugar senão em sala de aula.

Professor Ricardo – Sexo masculino, 47 anos, com 20 anos de magistério, professor efetivo da universidade com tempo integral, doutorando na área de Letras. Demonstra preocupação com a formação geral do educando. Enfatiza o clima de respeitabilidade entre professor/aluno, o que acredita ser a forma dos acadêmicos compreenderem que aquele espaço é para formação profissional e que deverão atuar na sociedade como bons profissionais. Faz questão de reforçar as dificuldades de sua formação, quer seja por condições de sua origem ou por falhas na estrutura do curso onde se formou. Segundo o mesmo, “o esforço no sentido de superação dessas dificuldades o forjaram professor”.

Professora Marília – Sexo feminino, professora convocada, 38 anos, doutora na área de Letras. A professora considera preocupante a atual forma de promoção da profissionalização do professor, seu papel na sociedade e às políticas de formação do profissional. Considera que a maior dificuldade para a formação do professor são os acadêmicos das licenciaturas serem oriundos das classes sociais menos favorecidas e por isso ter o acesso restrito a uma formação básica de qualidade.

Professor Mariano – Sexo masculino, 39 anos, oito anos de atuação em sala de aula, doutor na área de Química Orgânica, professor efetivo da instituição com tempo integral de dedicação, pesquisador na área. Considera-se um professor bastante exigente, no entanto demonstra certa timidez, com um tom de voz controlado, teve um cuidado na descrição de como os conteúdos de ensino são ministrados na disciplina que leciona, e situa a importância da atuação do professor diante dos desafios imposto à profissão na Instituição.

4.2 A Formação inicial e continuada

É certo, pois, que a formação inicial ou continuada de professores desempenha um papel importante na construção da prática profissional dos professores, não desconsiderando outros fatores de interferência, tais como o incentivo dos familiares, professores, necessidades sociais e culturais do seu meio social, ou até mesmo o ato de perceber a importância de estar desenvolvendo estudos sobre um determinado conhecimento e divulgá-lo de forma mais específica que é por meio da prática docente.

A opção pela profissão de professor é mencionada pela maioria dos professores pesquisados como feita por vontade própria, podendo ainda ter ou não a influência da família nessa escolha, como descrevem os professores Osmar e Ricardo

Não, meu pai e minha mãe não tinham estudos. Nunca me impuseram especificamente para a escolha de ser professor. Mas o gosto por matemática do meu pai foi uma influência positiva, na escolha da profissão. (Professor Osmar) Não, influência da família não. Mas muito apoio como estudante, os sobrinhos os parentes sempre respeitaram muito a profissão que escolhi (Professor Ricardo)

Pode-se depreender que, ao assumir a escolha da profissão, esses professores, eleitos como “bons professores”, o fizeram investindo num projeto de profissão que, além de inseri-los no mercado de trabalho, também gerasse realização pessoal.

Isso é descrito pelos professores pesquisados ao serem indagados a respeito da realização profissional, o que sugere o sentimento de bem-estar com sua profissão.

Eu me sinto realizado. Eu gosto de dar aula, estar trabalhando, fico realizado se estiver trabalhando junto com os jovens, participando. (Professor Osmar)

Eu acho que não tenho nenhuma frustração, ser professor universitário, ser professor das Letras eu não tenho nenhuma frustração (Professor Ricardo)

Esta verbalização foi feita de forma enfática pelo professor Juvenal: “tenho orgulho de ser professor. Eu tenho orgulho, orgulho, mas orgulho mesmo eu acho muito digno e gosto, gosto do que faço”.

Em que pesem as dificuldades que são pertinentes à profissão, como sobrecarga de trabalho, baixos salários, pouco tempo para a vida familiar, sentimento de impotência diante da precariedade das condições materiais de trabalho, proletarização do trabalho docente, crise de identidade profissional, os professores entrevistados demonstram gostar do que fazem, o que está explicitado na fala do professor Moacir:

Eu achava que a experiência de dar aula era legal e aí me contaminei, e assim, me contaminei e eu gosto de dar aula. Às vezes estou só o pó, fico cansado, esgotado, mas faço com prazer, eu gosto, não faço demagogia não, eu gosto de dar aula, é um prazer.

Os professores Moacir, Richard e Juvenal demonstram, durante toda a entrevista, entusiasmo por aquilo que fazem, e afirmam envolver os acadêmicos neste clima de deslumbramento com o conhecimento, haja vista que estes professores, ao serem entrevistados, iniciaram a fala sem que se fizesse qualquer questionamento, falando de sua prática, de aspirações, projetos, formas diferenciadas de ensinar, por uns 40 minutos, sem interferência. Apesar de todas as dificuldades da profissão, em atualizar-se nos conhecimentos e na prática, os professores em suas falas levam a percebê-los como pessoas falantes e conscientes de sua atuação profissional.

Em suas falas, fica evidenciado também que esta realização advém da escolha da profissão não somente pela docência; ao escolher ser professor, este alia à docência a parte da ciência que o instiga, que lhe dá satisfação. Ele escolhe ser professor, mas também escolhe a área do conhecimento que o impulsiona.

O menino que olhava o céu e se perguntava sobre os fenômenos naturais tornou-se professor de astronomia,

Eu ficava na calçada, vendo o céu, as estrelas e acabei gostando, e hoje trabalhando em astronomia. Tenho um livrinho que escrevi aos 13 anos de idade de como eu via as coisas, parecia uma coisa boba, mas hoje tem um valor muito mais que quando escrevi (Professor Richard)

O adolescente que gostava de plantas tornou-se professor de biologia,

Eu achava que ia ser agrônomo, quando eu era moleque quando estava na 8ª. Série do primeiro grau eu vim para o Mato Grosso do Sul, para ser agrônomo eu achava que ia trabalhar com plantas, que ia plantar todas essas coisas (Professor Moacir)

Apesar de dizer que não foi influenciado pelo pai, o professor Osmar, indiretamente teve essa influencia familiar, pois o fato do pai gostar de matemática contribuiu para que esse desde pequeno percebesse facilidades em sua compreensão, fator esse que o levou a torna-se professor de matemática e física:

Meu pai gostava muito de matemática e acho que isso influenciou eu gostar de matemática, (um homem bem simples nunca foi numa escola), meu pai também estudou até o terceiro ano, mas gostava de matemática (Professor Osmar).

A adolescente que gostava de escrever hoje é professora de língua portuguesa,

Iniciei fazendo jornalismo, porque sempre gostei de escrever. Depois fui fazer letras porque quis ser professora (Professora Marília).

Apesar de não ser muito comum a mudança de profissão na vida adulta, segundo Dulce Helena Penna Soares (2002) algumas pessoas conseguem mudar de profissão por perceberem que não é aquela atuação profissional que desejam para a sua vida, podendo ainda a reescolha ser decorrente da constatação do pouco retorno que a sua escolha oferece como é o caso da profissão do professor.

Para Soares (2002) são 6 os fatores que influenciam na escolha de uma profissão, os quais são: fatores políticos, econômicos, sociais, educacionais, familiares e psicológicos. A influência política decorre do incentivo que o governo oferece para a população, que no Brasil, foi por décadas deixadas de lado, pois o período da Ditadura Militar não incentivava a formação de universitários, o oposto dos governos que se seguiram a essa época que consideram necessário a formação da população em cursos superiores. Ressaltando para essa questão, a questão econômica, que é o segundo fator segundo Soares (2002), que leva as pessoas a decidirem sobre um ou outro curso diante de sua ascensão ou declínio na possibilidade de conseguir um emprego, logo que deixe a faculdade.

O terceiro fator apontado por Soares (2002) é o social, que leva as pessoas a buscarem por uma ascensão social que pode ser obtida pela formação universitária, ou mesmo pela percepção atual da necessidade dessa formação para a manutenção ou obtenção de um status social relevante. Podendo nesse caso também a família influenciar nessa escolha. Por questões de busca pela permanência de negócios da família ou mesmo de uma profissão que se mantém por gerações nesse contexto social. A escolha da profissão também recebe influencia do fator educacional, o qual é o resultado dos investimentos tanto do setor público como do privado em cursos de nível universitário à população. O fator psicológico também exerce grande influencia na escolha da profissão, pois pode influir diante de uma habilidade, um convívio com pessoas ou mesmo o exemplo de um profissional que exerça fascínio sobre o jovem e resulta na sua busca por essa profissão, e na tentativa de ser um profissional semelhante ao seu modelo.

A escolha da profissão pode também ser resultado da influência do meio social e cultural, o que para Marúcia Patta Bardagi *et al* (2003) no Brasil, por séculos, as melhores profissões eram de médico e advogado. As quais continuam a exercer fascínio sobre muitos pais que por sua vez influenciam os filhos.

Outro tipo de influência é o da família, o qual segundo Soares (2002) é exercida ao longo dos anos da infância e adolescência do filho, lentamente passam a informação de que determinada profissão é interessante, até mesmo descobrindo no filho interesses sobre a tal escolha. Assim, como na decisão de escolha de uma profissão por meio de um curso superior. Destacando nesse tipo de escolha a questão econômica, que por décadas foi o fator principal que permitia a apenas as pessoas de classes de poder econômico maior conseguir esse tipo de acesso, fator esse que na atualidade vem sendo atenuado pela oferta de vagas para pessoa carentes e de etnias diferenciadas como negros e índios.

Ressaltando que programas sociais incentivam a entrada e permanência na faculdade com a oferta de bolsas de ensino superior, como também na escolha de profissões, segundo a necessidade de profissionais em uma determinada área profissional. Como por exemplo, no Brasil há um déficit de mais de 1 milhão e 200 mil profissionais apenas para o ensino médio (SHIROMA *et al.*, 2004), dado esse que enseja o desenvolvimento de políticas voltadas para o incentivo governamental tanto na melhoria das condições de trabalho, como na percepção de ser uma profissão interessante, apesar das constates divulgações negativas sobre o ser professor no Brasil. Esse quadro negativo da profissão de professor no país decorre das políticas efetuadas ao longo das décadas passadas que nunca incentivaram ou valorizaram esse profissional.

Fator esse decorrente das políticas públicas de formação de professores, bem como a história da educação no Brasil, as quais foram marcadas por reformas, ora atendendo a um grupo da sociedade ora, atendendo a outros. O que inviabiliza uma continuidade nas ações para formação do professor com um projeto nacional que seja do interesse da sociedade, a qual enseja um direcionamento para um ensino de qualidade para todos. O que leva os professores a perceberem a sua importância nesse contexto.

Por entender as implicações na sociedade de suas ações enquanto professores, demonstrando preocupação com a qualidade do ensino e da formação geral dos licenciados, bem como com o papel do futuro professor como agente de mudança social, conforme proposta por Veiga (2006), os sujeitos da pesquisa compreendem que a formação do professor deva acontecer numa perspectiva de educação crítica e emancipadora, conforme indicam em suas falas:

Não sou aquele cara que se está assim ou não, tanto faz, eu acho que deixo transparecer pra eles que estou preocupado em colaborar com a formação deles então sempre que possível, que estou discutindo alguma coisa em sala de aula eu coloco esta preocupação e, esta responsabilidade que o aluno tem que está num ensino público (Professor Moacir)

O aluno de física precisa desenvolver, ele tem que chegar no final do curso e ter esta visão holística, não a parte de física somente, a sociedade, o professor aí sim acho que é o cidadão, você não vai formar o físico mas o profissional de física. É o cidadão dentro desta sociedade que tem o papel dele (Professor Richard)

Esses depoimentos vão ao encontro do que afirma Freire (1996), pois veem na formação do professor a necessidade de uma participação crítica em relação à sociedade e interventiva na busca por mudanças reais, tentando superar a formação que aliena o homem, uma vez que a sociedade é movimento. Segundo Libâneo (2003) a mediação pedagógica deve ajudar na formação do aluno a transformá-lo num sujeito pensante de forma a que aprenda a usar seu potencial, usando os meios cognitivos para a construção e reconstrução dos conceitos, atitudes, valores e habilidades.

Percebe-se que o discurso dos professores evidencia o engajamento político dentro da instituição e fora dela; isto pode indicar que este profissional tem uma visão política crítica da profissão e dos conhecimentos, conforme propõem Veiga (2006), Freire (1996) e Vasconcelos (1998), Pimenta (1999), Tardif (2010), Goergen (2000), Libâneo (2003), entre outros, proporcionando uma leitura diferenciada da sociedade e, por conseguinte, da educação. Para estes autores o ensino mais que promover transmissão de conhecimento precisa criar forma de colocar os acadêmicos a se colocarem diante da realidade para refletir sobre como atuar neste contexto. Isso requer do acadêmico a internalização dos conteúdos e relacioná-los com os problemas do cotidiano. Assim a prática do professor reflexivo crítico poderá interferir na forma de apropriação crítica dos conteúdos pelos acadêmicos de forma a compreender a relação entre este conhecimento e as várias esferas da vida social.

Ao serem perguntados, durante as entrevistas, se participam ou participaram de organizações políticas na trajetória profissional, metade dos professores entrevistados respondeu que sim, em sindicatos ou associações docentes, quer durante o curso de formação inicial ou no exercício profissional. Isso pode ser verificado em suas falas:

Eu fundei o centro acadêmico de Biologia em minha cidade, e indo para São Paulo eu fundei e fui o primeiro presidente do centro acadêmico, fui representante discente na graduação, fui representante no colegiado então eu tava sempre envolvida nas questões políticas do curso, da universidade, em greves e tal (Professor Moacir)

Aqui não me sindicalizei ainda, em São Paulo e Porto Alegre eu participava ativamente. Sem dúvida para colaborar para ser um professor mais crítico e compreensivo. (Professora Carla)

Sindicato eu participo aqui desde que cheguei de sindicato. O sindicato é importante dependendo como você trabalha, se você trabalha buscando melhoria para sua classe (Professor Osmar)

No entanto, é mais perceptível a influência desta participação nos depoimentos, nos quais se pode perceber esta visão crítica e sua articulação com a prática pedagógica do professor pesquisado, pois, como afirma Cunha (1995) não há neutralidade na educação, portanto todo ato pedagógico é um ato político.

Tenho uma visão extremamente crítica da sociedade que vivemos. Eu sou marxista, eu acredito que a educação por si só não vai mudar as nossas condições nas nossas relações sociais, mas ela pode construir um cidadão reflexivo que mude esta situação (Professora Carla)

Eu faço com que eles leiam o mundo e consigam reter as informações e analisar as propostas este é meu papel de cidadão e de professor (Professor Richard)

Eu sou uma pessoa política pelas ações, respeitabilidade, respeitar as ideologias, mas nunca vesti uma camisa assim de cores partidárias. (Professor Ricardo)

Eu acredito que o fato de eu estar vinculado a uma instituição pública na qual eu tenha vivenciado e colaborado para formar pessoas, formar cidadãos, eu penso que eu também sou um elemento de mudança, eu também sou elemento propiciador de reformas propiciador de alterações no que diz respeito à sociedade eu penso que eu sou influenciado por aquilo que vivenciei e também sou um elemento modificador (Professor Moacir)

Esta postura profissional sugere um sujeito que busca conhecer sempre mais, como propõe Freire (1979), quer seja pela produção do conhecimento dentro da instituição, por meio de projetos, como também pela qualificação em outras instituições, através da participação em programas de pós-graduação, eventos, cursos, apresentação de trabalhos, produção científica, pois entende esta busca como investimento no ser humano.

Eu vejo o investimento em capacitação da UEMS uma coisa legal porque é investimento em gente não se pode perder isto, você quer ir você vai busca o melhor para sua formação e volta faz o melhor, investir em gente eu acho legal (Professor Moacir)

Você é profissional, tem que se investir você, tem que criar isto, se você investir agora você sobrevive mais, tudo que você investe em você ninguém tira, tira-se a roupa, tira-se o carro ou a casa, mas o saber ninguém tira, então de repente essa disposição de ir buscar para melhorar, não pra se exibir, não pra ser o melhor, mas pra melhor servir a quem chegar a você (Professor Ricardo)

Daí é que esta busca, trabalho é isto mesmo, é você se aprimorar para oferecer um melhor serviço (Professor Richard)

A partir desta postura de comprometimento com a formação dos acadêmicos e envolvimento com a profissão, os professores pesquisados veem a pesquisa como uma fonte importante de aprendizagem, como uma forma de instigar o aluno na busca pelo conhecimento.

Professor tem que estar além do manual. Por que se eu não consigo fazer isto, vou pegar só um item. É importante o aluno pesquisar? É como ele vai fazer pesquisa se este professor não estimula o ato de pesquisar. O ato desta busca, o estímulo... É muito cômodo ficar no manual, alias é confortável (Professor Richard)

Esta relação causa efeito dialógico na vida e aí os conteúdos realmente não é mérito do professor é dever do professor pesquisar, virar lei, trazer coisas do momento, trabalhar o texto propedêutico, da literatura clássica, um texto de jornal, um texto da charge, fazer com que o aluno tenha polifonia das vozes sociais do encontro do mundo (Professor Ricardo)

Veiga (2006), ao discutir a formação profissional do professor como agente social, refere-se à pesquisa numa perspectiva de educação crítica e emancipadora, como um princípio formativo, onde a pesquisa torna-se um “instrumento de integração do aluno com a realidade social, econômica e do trabalho pedagógico” (VEIGA, 2006, p. 87). No que se refere à formação inicial, a pesquisa deve subsidiar uma “sólida base de conhecimentos construídos pelo estudo e pela análise crítica das práticas pedagógicas” (VEIGA, 2006, p. 87), e na educação continuada a pesquisa deve contribuir para solucionar situações de conflitos e o repensar os fundamentos da prática pedagógica.

O subsidio da pesquisa como fonte de conhecimento ligada à capacidade de atualização do professor pode contribuir para a ampliação dos conteúdos em sala de aula, pois o conhecimento necessário para ensinar vai além dos conteúdos programáticos. O que se pode perceber na fala dos professores é a necessidade desta ampliação dos conteúdos.

Olha, o domínio do conteúdo tem que ser geral, porque quando você entende uma disciplina no meu ponto de vista ela não fica reduzida a uma coisa simples. Eu acho que dominar o conteúdo tem que ter uma visão bem ampla. (Professor Osmar)

Conteúdo vai além daquilo que colocamos como conteúdos programáticos, que nós colocamos lá no plano (Professor Moacir)

E o bom professor tem que ter conteúdo, tem que ter compreensão, estar se atualizando. (Professor Juvenal)

Nós não podemos ficar numa visão única temos que além de dar conta disso vamos ter que conversar fazer com que o aluno extrapole esta visão apenas normativa gramatical estrutural da língua, mas até que ponto esta língua de elemento de comunicabilidade de melhor ser humano, melhor pessoa, o aluno tem que perceber isso e a gente percebe também que, além de dar conteúdo que atende a todo o cronograma proposto e as discussões humanísticas filosóficas universais fruto da linhagem da linguagem (Professor Ricardo)

Para Kenski (2002), “professor [...] é alguém que quer sempre aprender” (KENSKI, 2002, p. 96). Isto é perceptível em todos os docentes pesquisados, a busca pelo conhecimento; por isso, dos professores apontados como “bons professores” pelos acadêmicos das licenciaturas da UEMS/Dourados, todos os concursados na Instituição desenvolvem pesquisa e extensão voltadas para sua área e nesses projetos envolvem acadêmicos. Isso demonstra que o ensino dos conteúdos para estes professores não se dá apenas de forma abstrata, mas na produção do conhecimento, articulando a pesquisa, que possibilita a ampliação dos conhecimentos, com o ensino, que difunde estas descobertas,

socializando estes conhecimentos com a sociedade através da extensão, amparado assim, pelo tripé ensino, pesquisa e extensão, pelo qual o professor busca superar a dicotomia teoria/prática.

Este panorama na educação exige uma reflexão crítica a respeito da formação do professor. Observou-se, no discurso dos professores, uma postura reflexiva a respeito da formação inicial e continuada, uma vez que, ao pensar a formação dos alunos levam em conta o perfil do profissional da educação inserido nesta sociedade, no sentido de prepará-los para o exercício da profissão, como mostra a fala da Professora Carla:

Pelo menos o que tenho visto na universidade é formação do professor para o mercado do trabalho, com determinadas habilidades e competências para perpetuar as relações que nos já temos, eu não tenho visto, não tenho percebido pode até que exista nas licenciaturas, assim uma vontade clara de formar professores realmente reflexivos e que combatam essa precariedade que nós temos na educação.

Como afirma Veiga (2006), professor reflexivo é aquele que age dentro do contexto social no sentido de compreender esta realidade e procura, através da reflexão e do pensamento crítico, identificar a atual situação de sua prática como docente, identificando o saber que está sendo construído, verificando, assim, sua legitimidade, sua validade enquanto ato que proporciona conhecimentos significativos para os alunos envolvidos. Para tanto, pensar sua formação contextualizada requer do professor uma reflexão para a prática e na prática, como se pode observar na fala do professor Osmar,

As exatas trabalham muito as coisas teóricas, as coisas lá do século XVIII sem relacionar com o cotidiano, o aluno fica meio perdido, está estudando uma coisa que não tem nada com a vida dele, para ele não tem sentido o que está fazendo.

Perceber essa dicotomia entre a formação e a realidade do aluno exige do professor uma postura reflexiva, como afirma Pimenta (2005), pois é neste contexto de confronto entre as experiências práticas vivenciadas pelo professor e as trocas coletivas da experiência que vão se construindo seus saberes, e isto demanda estar aberto para mudanças, como indica o professor Osmar: “procurei consertar quando eu vi que tinha erro no meu trabalho, procuro sempre consertar, conversar com eles para que indicassem os erros”. Ele reconhece a necessidade da formação inicial contemplar esta habilidade, “a universidade também tem que formar o professor para que ele tenha esta habilidade, de mudar, mudando sempre”.

Os professores apontados pelo grupo de acadêmicos como “bons professores” demonstram preocupação em relação às dificuldades enfrentadas pelas licenciaturas e à necessidade de repensar a formação inicial. Estas dificuldades mencionadas pelos docentes advêm do

distanciamento dos conteúdos abordados na formação e a realidade vivenciada pelos alunos, pela formação do professor universitário se dar em cursos de bacharelado, no tratamento das licenciaturas como bacharelado, desconsiderar o conhecimento que o aluno já construiu, conhecimento em dissintonia com o cotidiano do acadêmico (Professor Osmar)

Diferentes pesquisadores têm contribuído para a reflexão da formação docente a partir dos saberes e competências que envolvem a complexidade da prática pedagógica, conforme já apontado. Esses pesquisadores tentam desvendar quais saberes os docentes mobilizam ao ensinar. Além dos saberes disciplinares, das ciências da educação, da tradição pedagógica, experienciais e da ação pedagógica, Gauthier et al. (1998), Tardif (2010), referem-se aos saberes curriculares, que contemplam os conteúdos programáticos, em que os conhecimentos produzidos pelas ciências são transpostos em conteúdos de ensino. Pimenta (1999) refere-se a esses saberes como pedagógicos, significando que os docentes precisam ter conhecimentos de outras ciências que estão relacionadas a estes conteúdos.

É importante salientar, como afirma Sacristán (1998), que os conteúdos vão muito além de conhecimentos produzidos científica e culturalmente, estão evidenciados inclusive no que Tardif (2010) e Pimenta (2005) chamam de conhecimentos experienciais. Para Tardif (2010), esses saberes são adquiridos na vida prática do professor no exercício de suas funções, enquanto, para Pimenta (2000), os saberes da experiência se originam de duas formas; nas experiências enquanto alunos e na experiência no exercício da profissão.

A maioria dos docentes elencados como “bons professores” pelos acadêmicos são oriundos de uma classe social baixa e frequentaram escola pública, o que condiz com estudos que demonstram que as licenciaturas são destinadas às classes pobres da população, bem como os dados da pesquisa de Gatti (2009), que utilizou-se dos dados do Exame Nacional de Cursos (Enade) aplicado nas licenciaturas em 2005 e constatou, em relação à situação socioeconômica, que o grupo majoritário se concentra nas faixas de renda entre três e dez salários mínimos. A pesquisadora chama a atenção ainda para o fato de ser “muito expressivo o percentual de alunos com renda familiar de até três salários mínimos, e escassa a frequência de sujeitos nas faixas mais elevadas de renda” (GATTI, 2009, p.164).

Os professores pesquisados mencionam, ainda, uma preocupação com o processo de formação dos acadêmicos das licenciaturas, conforme indicam os professores Osmar, Moacir e Richard.

A licenciatura trabalhada como se fosse um bacharelado, perde o sentido da licenciatura, porque acho que é diferente, você trabalhar no bacharelado é um conhecimento e lá na licenciatura tem que ter outro perfil (Professor Osmar)

Eu conversava bastante com os outros coordenadores, como eu posso melhorar o meu curso e a gente melhorar a graduação na universidade. Então eu identificava naquela oportunidade, que um dos problemas dos cursos, entre “n”, era ter dentro dos cursos professores dando aula, ministrando disciplinas em diferentes áreas que não a dele de formação (Professor Moacir)

Porque em geral na física quem ministra aulas são bacharéis, é uma realidade nossa isso não deveria ser assim, mas é nossa realidade. O bacharel não tem contato com as principais teorias, discutir as questões relativas a aprendizagem, ter o domínio do conteúdo (professor Richard)

Essas falas podem sugerir que estes docentes têm uma leitura crítica da realidade acerca da formação do professor. Essas reflexões a respeito da formação inicial têm subsidiado, conforme Veiga (2006), uma ampla discussão por movimentos ligados à educação, na tentativa de buscar novos caminhos na formação do professor. A reflexão na e da prática poderá apontar caminhos, diagnosticar as falhas e procurar superar essas falhas, na busca do professor como um agente social, como propõe Veiga (2006).

A formação do professor neste contexto de mudança vivenciadas no sistema de ensino tem gerado muitas discussões acerca de que competências, saberes e habilidades seriam necessárias para um bom desempenho na ação docente.

Refletir sobre a realidade diante do novo papel do professor neste contexto pode colaborar com propostas de superação dos limites encontrados nos cursos de licenciaturas, visando sempre uma construção coletiva de projetos que possam contribuir para uma educação de qualidade.

As entrevistas dos professores pesquisados no que se refere a formação do professor evidenciam esta concepção de educação, pois estes professores conduzem suas práticas pedagógicas permeadas por uma leitura crítica da realidade, cientes da importância da formação inicial e continuada para si e para os licenciados. Por refletirem a respeito dos limites e possibilidades dos cursos em que estão inseridos partilham estas inquietações com seus alunos, tornando-os partícipes das discussões a respeito da profissão.

A carreira do magistério é escolhida pelos professores pesquisados diante de diferentes fatores que os motivaram e que os levam a assumir um compromisso com a

causa da educação, uma vez que tem uma participação ativa nas organizações de classe, onde fortalecem as discussões em torno da profissão.

Ao expressarem em suas entrevistas que gostam do que fazem e de sentirem-se realizados profissionalmente pode sugerir que os professores pesquisados fazem uma avaliação positiva do seu trabalho e das condições que tem para realizá-lo, gerando assim um sentimento de bem-estar. Este sentimento de bem-estar pode ser outro fator indicador do sucesso destes profissionais na prática em sala de aula.

Na verbalização dos professores pesquisados, foi possível identificar que os professores indicados pelos acadêmicos como “bons professores tentam evitar, na sua prática, as experiências vivenciadas enquanto alunos que não tiveram êxito em sua aprendizagem, conforme explicita o professor Moacir: “quando o professor, mesmo durante o dia, ligava lá o *data show* e ficava lá falando, falando, nossa, era mortal, era um crime, eu penso sempre nisto; o que eu não gostava na graduação eu tento evitar na minha prática”, o que pode sugerir que os saberes das experiências enquanto alunos subsidiam a reflexão da experiência no exercício da profissão desses professores.

4. 3 As Práticas Pedagógicas

Compreender as práticas pedagógicas no contexto das mudanças operadas na sociedade atual é um exercício necessário para a reflexão sobre o ato de ensinar, pois entendemos que a prática pedagógica sofre influência dos aspectos conjunturais e estruturais da sociedade. Como afirma Veiga (1992), a prática pedagógica é “uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social. A prática pedagógica é uma dimensão da prática social” (VEIGA, 1992, p. 16). O que indica que arriscar-se na análise das práticas dos professores pesquisados não é tarefa que poderá ser feita isoladamente.

As práticas pedagógicas sofrem influências da formação inicial e continuada e das condições reais de trabalho e são permeadas pela relação professor/aluno, pois o ato pedagógico é um movimento dialético composto por uma série de condicionantes que interagem entre si. Portanto, diferenciar nas análises estas categorias é um exercício exigente, requer esforço para separá-las.

A fala da maioria dos professores possibilita perceber que estes assumem como sua responsabilidade o processo de ensino, utilizando-se da aula expositiva como a principal

forma de interlocução com os acadêmicos, como se pode perceber na fala da Professora Carla, “faço uma apresentação geral do texto e depois vamos discutindo o texto ponto a ponto”, e também do Professor Juvenal, “uso a metodologia tradicional expositiva, dou espaço para eles arguirem, questionarem, faço atividades, síntese, análise para a gente discutir, faço alguns seminários em que eles apresentam determinados conteúdos”.

No entanto, percebe-se em suas falas que, apesar do uso da aula expositiva, garantem aos acadêmicos o espaço como sujeito ativo na construção do conhecimento. Além da preocupação com os conteúdos, demonstram também estar atentos à clareza da linguagem quando ministram suas aulas, como mostram a Professora Carla: “procuro deixar este conteúdo mais próximo possível da vivência daquele aluno do linguajar, sem perder a característica acadêmica”, e o Professor Moacir: “é o que eu sempre faço, dou uma olhada, estruture o que eu vou querer, coloco no papel o que eu vou discutir com eles, pra não chegar lá e bem agora eu vou falar disso ou daquilo”.

Verifica-se ainda que alguns dos professores sujeitos da pesquisa reconhecem a necessidade de estar em constante mudança, refletir sobre a prática e mudar se necessário. Conforme menciona o Professor Osmar: “sempre procurei fazer o meu trabalho da melhor maneira possível, procurei consertar quando eu vi que tinha erro no meu trabalho, procuro sempre consertar”. O que pode indicar uma postura comprometida com o que faz, pois, segundo Freire (1987), “a primeira condição para que um ser possa assumir um ato comprometido está em ser capaz de agir e refletir” FREIRE, (1987, p. 16); no entanto, alerta que esta ação-reflexão não pode estar fora da relação homem e realidade, por tratar-se de um ser histórico.

Na fala do Professor Richard, fica explicitada a valorização do processo de construção de conceitos a partir daquilo que o aluno conhece numa relação dialógica, pois, segundo Freire (1987), “o homem deve ser o sujeito da sua própria educação” (FREIRE, 1987, p. 28).

Eu faço um trabalho totalmente inverso da maioria dos colegas, o pessoal chega bota a equação lá e ai vai trabalhar a partir dela, eu não, vou partir do conceito e da palavra, então quando alguém fala “força” como eu falei, primeiro eu vou tentar eleger, mostrar o que a palavra força tem a ver para cada um deles, escrevo, a frase, vamos escrever na lousa e vamos ver como cada um esta enxergando força e vamos tentar construir algo comum, este comum eu não estou falando de física estou trabalhando o tempo todo no senso comum deste aluno. A idéia é que depois pra todos eles o que estou tentando fazer é o mesmo processo que faço com a ciência, mas tentar uma sistematização do próprio senso comum (Professor Richard)

Essa reflexão da ação comprometida com a mudança só é possível, segundo Freire (1987), porque o homem é um ser inacabado e sabe desta condição. Para o autor, é por esta

condição de inacabamento que o homem está sempre buscando saber mais, portanto o saber é relativo, pois “o saber se faz através de uma superação constante. O saber superado já é uma ignorância” (FREIRE, 1987, p. 28).

Esse comprometimento com a formação do profissional, do acadêmico, também é percebida na fala do Professor Moacir,

Eu defendo que os conteúdos da disciplina, vivenciar o que está acontecendo, mas sempre com objetivos, e o objetivo é a formação, não pode ter outro objetivo é a formação do cara que tá lá, se aquilo que está tratando na sala de aula não tiver nenhuma colaboração para a formação dele é perda de tempo, e eu abomino isto na sala de aula, perda de tempo então desde o primeiro momento que entro na sala de aula até o último que eu saio e evito não perder tempo (Professor Moacir)

Em sua maioria, os professores apontados como “bons professores” se utilizam de recursos como o *data show*, laboratórios, filmes. O docente professor Juvenal afirma não usar as TICs (tecnologias de comunicação e informação) e chama a atenção para o fato de que muitos de seus alunos, por serem oriundos de classes de baixa renda, não têm acesso a computadores e internet. No entanto, reconhece que, algumas vezes, utiliza-se da internet para suprir a falta de livros na biblioteca da Instituição. Porém, observamos que os professores pesquisados, em seus discursos, fornecem pistas que indicam a utilização de tecnologias da comunicação em suas práticas, como se pode ver em suas falas:

Então os alunos me mandam, por exemplo, o artigo que é para discutir eles me mandam por e-mail, aí eu leio o artigo e devolvo e digo olha este aqui pode, este não pode, a gente faz troca de e-mails (Professor Moacir)

É um romance, que fizemos vamos ler na tela, baixa da internet isto está no domínio público faz mais de 70 anos, e nisto a tecnologia ajuda, porque está lá uma obra, não vai custar nada (Professor Juvenal)

A tecnologia pra mim ela é sempre bem vinda, agora evidente que ela tem que ser bem orientada para que as pessoas saibam trabalhar com ela (Professor Osmar)

Os saberes da experiência mobilizados na prática pedagógica, conforme explicitado por Pimenta (1999) podem ser construídos na experiência enquanto acadêmico de curso superior ou produzidos na prática pedagógica do cotidiano. Os professores pesquisados explicitam essa experiência, quando dizem ter fortes influências de seus professores, quer pela experiência positiva ou não. Conforme relatam abaixo:

Espelhei-me neste professor e assim tento me espelhar em outros professores que tive, e tento evitar aquilo que eu não gostava na sala de aula (Professor Moacir)

Eu peguei um pouco do bom que passou por mim do mal ou das falhas de quem passou, procurei melhorar estas falhas e procurei eliminar estas falhas adequando a cada série cada grau talvez faça com que eu erre menos hoje (Professor Ricardo)

Tem o professor que assim “pra mim é “o professor” que é o Fulano de tal. Eu posso até ficar emocionado, ele é o divisor de água, hoje eu sou um professor que me inspiro muito nele (Professor Richard)

Durante muito tempo me espelhei eu pegava em dois professores, um era gramatiquero e outro era da literatura. Então me espelhava assim um da gramática quando dava aula no ensino médio me espelhava muito nele me lembrava das explicações... e o outro era um poeta da literatura trabalhava literatura mas hoje não lembro mais deles mas no começo de minha profissão sim. Espelhava-me muito nestes dois professores que eram bons professores. (Professor Juvenal)

Na profa. X fiz uma disciplina como aluna especial na universidade Y – metodologia do ensino superior. Acho que atualmente ela é reitora na Universidade Z –a mulher é um show de conhecimento e elegância (Professora Carla)

Essa influência de práticas positivas de ex-professores também é mencionada na pesquisa de Cunha (1988), onde 70% afirmam ter sua prática pedagógica influenciadas por vivências de seus mestres.

Quando os professores entrevistados mencionam a influência de seus professores em sua prática pedagógica, pode indicar mobilização dos saberes experienciais que se originam como acadêmicos e futuros professores.

A preocupação com a preparação da aula é outra característica muito enfatizada pelos professores pesquisados, que manifestam a necessidade de sistematizar a ação, como afirmam os professores Moacir e Ricardo.

Toda vez que vou dar aula eu preparo a aula. Por mais que tenha a aula dominada, eu posso dar a aula agora, só que tem uma coisa que acho importante, por mais que o professor domine o conteúdo, é o que eu sempre faço, dou uma olhada, estruturo o que eu vou querer, coloco no papel o que vou discutir com eles , pra não chegar lá e bem agora eu vou falar disso ou daquilo e acho que não pode ser assim, por mais que domine o conteúdo, tem que organizar a aula senão fica complicado (Professor Moacir)

Eu vou trabalhar na semana que vem tal conteúdo. Eu deixo material teórico na pasta com referência bibliográfica do texto, o aluno lê e estudam pra que aquela aula seja interativa, que eles tragam dúvida, que eles tragam conceitos quando nós fizermos a discussão que a nossa leitura seja sob a ótica da teoria, mas a ótica também filtrada por cada um e o professor é mediador do processo (Professor Ricardo)

Isso pode indicar que esses professores compreendem que a organização é necessária, evitando, assim, a improvisação, uma vez que a ação docente é intencional na busca por atingir os objetivos a que se propõe. Ainda que seja exigente e demande tempo, como revela o Professor Richard, “dá mais trabalho fazer isto, dá porque assim a gente gasta um tempão na preparação, pensando o material, mas o retorno é muito bom”.

No que se refere à avaliação, para a maioria dos professores pesquisados, esta é vista como um elemento constitutivo do processo educativo, como se pode perceber nas falas dos professores Moacir e Juvenal.

Porque precisa saber como está o andamento dos trabalhos para mim saber como está indo os trabalhos. Inclusive depois após a avaliação comentar com os alunos onde estão os percalços, onde tem problemas e resolver os problemas porque eu fico incomodado com isto, ter um problema e depois passa por isso só que aí tem aquela coisa tem que seguir o programa... eu sou capaz de rever a avaliação, uma questão, a gente conversa mas tem que me convencer e se não me convencer aí é esta que está valendo de boa (Professor Moacir)

Faço, explico como vai ser minha avaliação, peço sempre que eles têm dúvida eles perguntem, entendo que você explica hoje ele entende uma coisa hoje daqui uma ou duas semanas ele vai ter esquecido, é necessário que retome (Professor Juvenal)

As falas dos professores confirmam o que diz Melchior (1999), que a avaliação não é apenas um instrumento para quantificar, mas permite ao professor perceber onde há falhas, podendo-se redimensionar as estratégias.

Como foi possível observar, as práticas pedagógicas dos professores pesquisados vislumbram a mobilização de variados saberes, como mostram Tardif (2010), Guathier et al. (1998), Pimenta (1999) bem como outros pesquisadores. Denotam uma postura crítica, sugerindo, em seu discurso, que buscam desenvolver suas práticas num espaço democrático, no qual o acadêmico tem um papel importante nas relações interpessoais mediadas pelo diálogo, porém mantêm-se atentos para uma formação sólida do aluno, mesmo reconhecendo os limites da profissão.

4.4 A relação professor/aluno

A relação professor/aluno, para os professores pesquisados é mediada pelo diálogo, como afirma o Professor Richard, “você precisa conversar com os alunos e que às vezes no domínio de outras coisas, não de saber só as três leis de Newton, mas como que eu me relaciono com ele”, bem como o Professor Osmar, “eu procuro ser amigo dos alunos em qualquer lugar, claro que tem que ter respeito, mas procuro ter um relacionamento de amigo, brincando, sempre procurei ser deste jeito”. Na fala do Professor Moacir, percebe-se esta compreensão da necessidade do diálogo, mas também a percepção da falta de tempo, que é vista com preocupação: “O espaço que é aquele espaço de conversar, mas o espaço que tenho para conversar com eles... não tenho muito tempo para conversar e vejo isto como problema porque me distancia dos alunos”. Estas reflexões dos professores Richard, Osmar e

Moacir vão ao encontro da teoria de Vygotsky, que afirma que construir conhecimento decorre de uma ação partilhada, implicando num processo de mediação entre sujeitos. Nessa perspectiva, a interação social é condição indispensável para a aprendizagem.

Freire (1974) corrobora essa visão, quando afirma que a relação sujeito-sujeito e sujeito-mundo são indissociáveis. Como afirma o autor (1974, p. 79), "Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo".

Por isso, a relação professor/aluno deve ser permeada por uma visão de sujeito que constrói o conhecimento nas relações estabelecidas no meio social, numa relação de respeito mútuo, pois é dialogando, que o sujeito entenderá a importância de suas atitudes. Para o Professor Juvenal, a relação dialógica, de respeito pelo outro, não implica ser “bonzinho” com o aluno; “é uma relação de respeito, de compreensão, procuro ser profissional, mas isso não quer dizer que não sou rigoroso, rigoroso comigo mesmo inclusive”.

Essa postura de respeito pelo acadêmico também é percebida na fala dos professores pesquisados, quando estes mencionam que se colocam no lugar do aluno, procurando não repetir práticas que vivenciaram em sala, as quais percebiam, como alunos, que não favoreciam a aprendizagem, como explicita Professor Moacir em sua fala, “tento evitar aquilo que eu não gostava na sala de aula”, bem como o professor Ricardo, “aquele professor que pecou conosco na condição de aluno com alguma displicência, negligência, didática, teórica etc., também repercuti para não ser igual, não posso ser assim com meu aluno porque se foi falho comigo não posso perdurar, dar continuidade a esta falha”.

O que reafirma a educação dialógica proposta por Freire (1974, 1987, 1996), na qual professor e aluno são construtores de sua própria educação, numa relação em que não há conhecimento pronto e acabado e o homem está em constante busca por saber mais. O que nos leva à fala dos Professores Juvenal, Osmar e Carla:

Eu tenho observado que eu aprendo muito com eles, deixa ver se consigo me expressar direito, às vezes tenho muita dificuldade de entender alguma coisa e quando eu pego eu consigo explicar melhor então eu entendo a dificuldade do aluno. Às vezes determinado conteúdo eu fico lendo, vendo e eu tenho dificuldade e penso que esta dificuldade deve ser a deles também (Professor Juvenal).

Conversar com eles para que indicassem os erros, pode ser que o trabalho tenha sido bom por isso, dialogar, saber por que que está acontecendo, o que eles pensam disso, pra gente consertar, também ouvir a opinião deles, o que pode ser melhor ou pior isto é uma coisa muito importante (Professor Osmar).

Eu procuro transmitir segurança, não sei se consigo. E parto do princípio que todos, aliás, não que todos somos iguais, mas que nós temos experiências diferentes e que estas experiências podem contribuir muito pro conhecimento que a gente precisa construir (Professora Carla).

Ao mencionarem em seus discursos a postura de aprender com os acadêmicos, os professores pesquisados indicam, confirmando o que aponta Freire (1996), que ensinar não se restringe à transferência de conhecimento, por isso o ensino não depende exclusivamente do professor e nem exclusivamente do aluno, mas sim de uma cooperação, pois os sujeitos inseridos no processo são humanos mediados pela realidade social que vivenciam.

A visão de educação dialógica em Freire (1974, 1987, 1996), pela qual o aluno tem um papel ativo na sua formação, tem, na sua essência uma educação libertadora, que deve formar cidadãos capazes de refletirem a sociedade a partir de sua realidade, na perspectiva de se tornarem sujeitos autônomos e reflexivos.

Os professores pesquisados, como se vê nas citações a seguir, indicam ter uma visão de serem agentes formadores de opinião,

Eu acredito que o fato de eu estar vinculado a uma instituição pública na qual eu tenha vivenciado e colaborado para formar pessoas, formar cidadãos, eu penso que eu também sou um elemento de mudança, eu também sou elemento propiciador de reformas propiciador de alterações no que diz respeito a sociedade de eu penso que eu sou influenciado por aquilo que vivenciei e também sou um elemento modificador (Professor Moacir).

Tenho a obrigação de mostrar que a sociedade está dividida em aqueles que possuem os meios de produção e aqueles que vendem a força de trabalho intelectual ou braçal, nós estamos daqueles que vendem (Professora Carla).

Eu faço que eles leiam o mundo e consigam reter as informações e analisar as propostas, este é o meu papel de cidadão (Professor Ricardo).

A fala dos professores pesquisados sugere que estes estão conscientes de seu papel na busca da transformação social, pois podem contribuir no desenvolvimento do senso crítico reflexivo e participativo de seus alunos na sociedade.

Conclui-se que os professores indicados como “bons professores” pelos acadêmicos das licenciaturas da UEMS/Dourados, em sua prática pedagógica, confirmam que o processo educativo não se dá de forma unilateral, mas, como indica Vygotsky (1994), entre outros, são as relações estabelecidas com o outro, primeiro no social e depois no individual, que possibilitam a apropriação do conhecimento.

4.5 As condições de trabalho e as políticas educacionais

Embora as condições de trabalhos descritas nos documentos oficiais deem para os professores efetivos da instituição, estabilidade, acesso a progressão funcional, qualificação, acesso necessário para o desempenho de suas funções, as condições concretas postas à

instituição está diretamente ligada a sua fonte de financiamento, ou seja, ao Governo do Estado do Mato Grosso do Sul.

Como já apontamos no texto, o investimento do governo na UEMS tem sofrido, especialmente nos últimos sete anos, um enxugamento nos recursos repassados à instituição, o que ocorre inversamente proporcional à crescente demanda da sociedade pelo acesso ao ensino superior.

Diante do quadro anteriormente descrito, os professores pesquisados mencionam dificuldades encontradas na infraestrutura para o exercício da profissão, como podemos perceber nas transcrições abaixo:

Muitas vezes a gente não encontra o que procura por conta que não tem mesmo, não tem um bom laboratório para o pessoal trabalhar as línguas, não tem equipamentos, quer passar um documentário, um filme alguma coisa, a gente tem (Professor Juvenal).

Nós não temos livros de publicação nova, nós não temos um laboratório de políticas mesmo onde tenha sistematizado todas estas leis, é todo um marco teórico, um marco legislativo de como esta se encaminhando a política educacional do país (Prof^a. Carla).

Eu já trabalhei muitos anos com instrumentação que todo material são meus, eu não consegui até hoje material da universidade (Professor Osmar)

Outros dois professores pesquisados também mencionam estas dificuldades, porém, acreditam que as dificuldades das condições de infraestrutura não são fator limitador para suas práticas pedagógicas.

Mas não é fato de ter uma sala ampla ou menor que você vai atender com qualidade, mas que se tivermos ambiente adequado com certeza facilitaria. Acho que é uma questão de todas a universidades, que não temos uma estrutura ainda que gostaríamos de ter (Professor Ricardo).

Embora tenha uma visão você pode ser pianista sem piano, mas ter o piano não o torna um pianista, então por isso eu acho que o que faz um curso, o que faz uma universidade, é as pessoas e estas não pode abandonar também. É bom ter um laboratório é bom, é bom ter equipamentos é bom, mas se derrubar tudo e se ficar só as pessoas, as pessoas fazem acontecer (Professor Moacir).

Os professores indicados como “bons professores” pelos alunos de licenciaturas da UEMS/Dourados demonstram conhecer a sua autonomia didático-pedagógica, como afirmam os professores Juvenal, “A universidade me dá autonomia, não tenho problema de o coordenador me chamar e dizer você precisa fazer isto”, e Ricardo, “A UEMS, tenho a universidade como universo que não cerceia e, tenho liberdade teórica e epistêmica”, indicando que a eles cabe a decisão “do que” e do “como fazer” em sala de aula.

Pode-se deduzir que os professores pesquisados não estão sob condições diferentes daquelas discutidas por Ludke e Boing (2004), onde a profissão docente sofre visível precarização e declínio e, afirmam esta condição com base na perda do prestígio, do poder aquisitivo e do respeito no exercício da profissão, bem como estão expostos também às complexas e profundas transformações da sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa propôs como objetivo geral identificar as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores apontados como “bons professores” pelos acadêmicos das licenciaturas da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul em Dourados, bem como analisar estas práticas e as condições de trabalho em que elas ocorrem. As inquietações advêm de uma prática de oito anos em sala de aula como professora de Didática nos cursos de licenciatura de três faculdades particulares na área da fronteira do Mato Grosso do Sul, bem como a experiência adquirida em sete anos na coordenação da Assistência Estudantil da UEMS. Procurou-se investigar as práticas que obtiveram sucesso no processo ensino/aprendizagem, dando voz aos professores das licenciaturas da UEMS/Dourados.

Entendendo a limitação da pesquisa por sua representação do grupo pesquisado, não podendo esta ser generalizada, espera-se, no entanto, contribuir, a partir dos dados coletados e das análises realizadas, para as reflexões acerca das práticas pedagógicas dos professores, bem como dos acadêmicos futuros professores.

Consideradas todas as contradições e avanços ocorridos no meio educacional nos últimos 20 anos, quer seja por imposição da legislação, por mudanças ocorridas na própria sociedade ou nas concepções de educação, observamos que o grupo de acadêmicos pesquisados das licenciaturas da UEMS/Dourados ainda se identifica com as práticas pedagógicas encontradas pela pesquisa de Cunha (1988), visto que concordam, em sua maioria, com as questões do questionário, independentemente da licenciatura que estejam cursando. Isto sugere que no grupo dos alunos em que foram aplicados os questionários ainda estão presentes valores e atitudes de práticas vivenciadas há duas décadas. Isto é possível uma vez que os processos educativos que vivenciaram foram estes, portanto, tendem a defendê-los, pois é mais cômodo e prático acomodar-se num modelo já consolidado. Como afirmam

Imbernón (2009) e Hargreaves (1998), as inovações na sociedade contemporânea ocorrem de forma rápida enquanto no campo educacional são operadas de forma muito lenta.

Com exceção do Curso de Matemática e do Curso de Ciências Biológicas, em que há uma pequena discrepância no grau de concordância entre os itens das características do “bom professor”, os demais cursos apresentam uma variação pouco significativa, o que pode indicar que não há uma diferença significativa nas licenciaturas denominadas “duras” (Física, Química, Matemática) em relação às outras licenciaturas (Pedagogia, Letras e Ciências Biológicas).

Salientamos aqui que esta pesquisa não tem a pretensão de criar categorias de professores ideais, mas procura subsidiar a discussão a partir dos acadêmicos de licenciaturas, futuros professores, não desconsiderando a subjetividade implícita em seu julgamento. Como aponta Cunha (1995), embora o acadêmico faça sua própria construção do “bom professor”, ainda assim esta construção localiza-se no contexto histórico-social.

No que se refere aos sujeitos da pesquisa, os professores pesquisados demonstram mobilizar os saberes disciplinares, os saberes curriculares, os saberes das ciências da educação, os saberes da tradição pedagógica, os saberes experienciais e os saberes da ação pedagógica, apontados por Gauthier et al (1988), entendendo aqui que os saberes de que trata Pimenta (1999) e Tardif (2010) estão contemplados nas seis categorias acima; entretanto, é perceptível em seus discursos que os saberes da experiência são acessados pelos professores pesquisados com mais frequência.

Esses professores dizem, em sua maioria, que têm uma preocupação bastante grande com a preparação da aula; mesmo quando lecionam a mesma disciplina por um longo período, acreditam haver necessidade de fazer anotações, alterar os recursos utilizados, rever os pontos a ser modificados. O que nos leva a concluir que estas práticas podem favorecer a clareza da exposição, dando um encadeamento aos conteúdos, o que possibilita para os acadêmicos visualizarem melhor o assunto tratado e a organização das ideias, facilitando, assim, a apreensão.

É possível observar a preocupação desses professores com a formação dos acadêmicos, não se restringindo apenas ao curso e à instituição, mas com relação à inserção deste profissional e com o papel de elemento de transformação que ele exercerá na sociedade, deixando o aluno perceber esta inquietação. O que nos remete a outra característica evidenciada nas entrevistas, o engajamento político desse profissional, a que Cunha (1995) se

refere como prática social. Os professores entrevistados, em sua maioria, têm, em sua trajetória, envolvimento com entidades de classe.

A escolha da profissão é apontada pelos professores pesquisados como uma escolha pessoal, embora se perceba em alguns a influência de alguma figura da família, indicando que, mesmo não interferindo diretamente na escolha, essas experiências de vida podem ter influenciado na escolha. Quanto à área específica da ciência que escolheu lecionar, é uma opção descrita como identificação, podendo-se deduzir que a trajetória de vida e as relações desenvolvidas durante a vida acadêmica influíram nessa escolha.

Pode-se observar, no discurso dos professores pesquisados, que as trajetórias profissionais são marcadas pelas influências do contexto familiar, do contexto escolar, das relações sociais, das experiências vivenciadas na formação inicial e continuada, bem como das experiências do e no fazer pedagógico.

Ao serem questionados sobre o que entendem por conteúdos de ensino, demonstram ter clareza que estes devem ser subsidiados por outras ciências além das contidas nas ementas de suas disciplinas, e dois dos professores pesquisados manifestaram sua preocupação com questões referentes aos conhecimentos relacionados ao ensino especificamente, o que vai ao encontro dos saberes curriculares em Gauthier et al. (1998) e Tardif (2010).

Ainda, ao referirem-se aos conteúdos de ensino, os professores pesquisados deixam transparecer que há necessidade de haver um encadeamento entre os mesmos, o que nos leva a considerar que estes professores possam ter uma visão geral da formação do acadêmico.

Observa-se que os professores pesquisados demonstram que aprendem com os alunos e entende isso como algo muito positivo, demonstrando humildade e respeito pelos acadêmicos. No entanto, são unânimes em afirmar que são bastante exigentes com os alunos e por isso mostram-se surpresos ao serem eleitos pelos acadêmicos como “bons professores”. O que pode demonstrar uma postura democrática no processo ensino/aprendizagem, uma vez que os professores constroem uma relação de diálogo, reconhecendo no acadêmico um sujeito em formação e isto, conforme Pimenta (1999) é o processo de construção do sujeito historicamente situado, que será incorporado nos saberes experienciais do futuro professor, o que ocorre durante a vida acadêmica.

Referindo-se à satisfação e realização profissional, a pesquisa aponta para a manifestação positiva dos professores quanto à profissão que exercem, o que pode sugerir

haver neste grupo de professores o bem-estar no trabalho conforme conceito em Picado (2009).

Utilizam-se da aula expositiva mediada por debate e o diálogo em suas aulas, auxiliados por recursos audiovisuais como data show, vídeo, filmes, DVD, imagens, entre outros. As TICs, tecnologias de informação e comunicações (e-mails, acesso a sites de informações e busca) também são mencionadas pelos professores como forma de interação com os acadêmicos, embora alguns professores digam não usar, evidenciam em outro momento da entrevistas este é um mecanismo utilizado para contornar as deficiências de bibliografias e comunicarem-se.

As entrevistas com os professores pesquisados evidenciam com unanimidade uma postura educacional permeada por uma visão crítica de educação, deixando explicitada a prática pedagógica voltada para a construção da autonomia do aluno. Isto é evidenciado quando mencionam comprometimento com o aluno enquanto sujeito ativo na construção do conhecimento, quando utilizam a avaliação como um processo para sanar as falhas, procura ouvir as dificuldades dos alunos e mudar se necessário, por entenderem que o conhecimento é mutável e por isso tem na pesquisa um recurso de busca por novos conhecimentos.

Desenvolvem uma relação afetiva de respeito e cordialidade com os acadêmicos contribuindo para sua formação, pois segundo Vygotsky (1991), são nas relações sociais que construímos nossa história e, necessariamente com a participação dos outros, o que implica numa forte influência no aprendizado e no comportamento dos alunos.

Concluindo-se ainda que as condições de trabalhos dos professores pesquisados não são diferentes do quadro delineado pelas condições apontadas pela profissão docente que sofre visível precarização e declínio e, nessa condição há perda do prestígio, do poder aquisitivo e do respeito no exercício da profissão, bem como estão expostos também às complexas e profundas transformações da sociedade. No entanto, entende que estas condições não podem ser empecilho para uma prática comprometida com a formação do profissional de educação.

Os resultados obtidos pela pesquisa embora não possa ser generalizado, indicam que os professores eleito pelos acadêmicos da UEMS/Dourados como “bons professores”, apresentam as seguintes características:

a) Em sua maioria são professores efetivos da instituição, do sexo masculino, idade média 44 anos, acima de 15 anos de docência, doutores em sua área de atuação, desenvolvendo atividades de ensino, pesquisa e extensão, o que confirma em parte com os achados na pesquisa de Maria Ramona Frielander e Maria Teresa de Arbués Moreira (2006),

onde o perfil dos professores é descrito como “um grupo de professores maduros, bem qualificados para o ensino, com sólida experiência na docência” (FRIELANDER E MOREIRA, 2006, p.12)

b) Desenvolvem uma prática pedagógica mediada por uma visão de sociedade, homem e educação crítica, onde entende o homem como um ser histórico, cultural, inacabado, portanto como afirma Freire (1987) consciente do inacabamento e em permanente movimento de busca do ser mais. O que se distancia da pesquisa realizada por Ellen Maria Reimberg da Silva e Vilanice Alves de Araújo Püschel (2010), onde mostra uma prática pautada “predominantemente na pedagogia de ensino tradicional [...] onde o professor é o detentor do conhecimento, sendo que os estudantes tem pouca interação na relação com a pessoa do professor e com o objeto do conhecimento” (SILVA e PÜSCHEL, 2010, p.43)

c) No fazer pedagógico, os professores pesquisados explicitam utilizarem-se predominantemente de aula expositiva mediada pelo diálogo e debates, fazendo uso de recursos audiovisuais, como data show, filmes, DVD, TV, vídeo, aproximando-se dos dados encontrados na pesquisa de Silva e Püschel (2010) e na pesquisa de Cunha (1995). A pesquisa de Cunha (1995) explicita segundo a autora que o ritual escolar observado estava organizado basicamente em cima da fala do professor. Cunha (1995) chama a atenção para o fato de “é provável que os professores e alunos assim se comportam por falta de vivência em outro tipo de abordagem metodológica” (CUNHA, 1995, p. 136)

d) Os professores pesquisados mencionam em sua maioria que utilizam tecnologias de informação e comunicação para interagirem com os acadêmicos na mediação com o conhecimento, bem como fonte de informação, e mesmo aqueles professores que declaram não utilizar as TIC's, num outro momento da pesquisa acabam revelando a utilização. Esta característica não foi evidenciada nas pesquisas anteriores.

e) Os “bons professores” mencionados pelos acadêmicos das licenciaturas UEMS/Dourados em sua maioria dizem ter feito a escolha pela profissão por vontade própria e sentirem-se realizados com o que fazem. Evidenciam, no entanto influência em sua prática de antigos professores o que parece ser uma unanimidade entre as pesquisas realizadas.

f) As relações desenvolvidas com os alunos pelos professores pesquisados são descritas como de respeito, cordialidade e amizade baseada no diálogo. Não deixando de ser exigentes com os alunos e consigo mesmo. Dados encontrados também na pesquisa de Frielander e Moreira (2006).

g) Estes professores entendem que o domínio dos conteúdos é uma habilidade essencial para o desempenho da função e entendem que ao ensinar estes conhecimentos precisam mobilizar outros saberes, apoiarem-se em outras ciências.

Conforme afirma Cunha (1995) a pesquisa realizada é contextualizada variando dependendo das condições histórico-sociais em que estão envolvidas e o professor a partir desta realidade é determinante e determinado ao mesmo tempo. Assim, a pesquisa realizada nas licenciaturas da UEMS em Dourados que teve como objetivo identificar as práticas pedagógicas que são utilizadas pelos professores apontados como “bons professores” pelos alunos de licenciaturas da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/Dourados, bem como caracterizar essas práticas e as condições de trabalho em que ocorrem, não tem a pretensão com já foi dito de criar categorias de professores ideais, mas contribuir para a reflexão acerca de da profissão professor.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Sandra Mara. *Os bons professores no ensino superior na percepção dos alunos dos cursos de graduação*. Disponível em: <http://rapes.unsl.edu.ar/congreso_2010/Rapes2010/04-Andrade,%20Sandra.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2010.
- ANDRÉ, Marli E. D. A. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, Ivani. (Org.) *Metodologia da pesquisa educacional*. 10. ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2006.
- ARROYO, Miguel G. *Ofício de mestre: Imagens e auto-imagens*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- AZEVEDO, Janete M. Lins de. *A educação como política pública*. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- BARDAZI, Marúcia Patta; LASSANCE, Maria Célia Pacheco; PARADISO Ângela Carina. Trajetória acadêmica e satisfação com a escolha profissional de universitários em meio de curso. *Rev. bras. orientac. prof.* v.4 n.1-2 São Paulo dez. 2003. Disponível em: <pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S16 ->. Acesso em: 3 jul. 2012.
- BECKER, Fernando. *Da ação à operação: O caminho da aprendizagem*. Porto Alegre: Palmarinca, 1993.
- BELTRÃO, Fernanda Barroso; MACARIO, Nilza Magalhães. O bom professor de educação física: visão de estado, visão do aluno. *Motriz*, v. 6, n. 2, p. 81-87, jul./dez. 2000. Disponível em: <<http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/06n2/Beltrao.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2010.
- BIACHETTI, Roberto G. *Modelo neoliberal e políticas educacionais*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- BRASIL, Ministério da Educação. *Sinopse Estatística do ensino primário fundamental comum*. Ministério de Educação e Cultura, 1972.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei nº 8.745*, de 9 de dezembro de 1993. Dispõe sobre a contratação por tempo determinado para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público, nos termos do inciso IX do art. 37 da Constituição Federal, e dá outras providências.
- BRZEZINSKI, Iria. Tramitação e desdobramentos da LDB/1996: embates entre projetos antagônicos de sociedade e de educação. *Trab. Educ. Saúde*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 185-206, jul./out.2010. Disponível em: <<http://www.revista.epsjv.fiocruz.br/upload/revistas/r295.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2011.
- BULGRAEN, Vanessa C. O papel do professor e sua mediação nos processos de elaboração do conhecimento. *Revista Conteúdo*, Capivari, v. 1, n. 4, ago./dez. 2010. ISSN 1807-9539.

CARVALHO, A. M. P.; PÉREZ, D. G. *Formação de professores de ciências: tendências e inovações*. São Paulo: Cortez, 2002.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Mudanças tecnológicas e suas implicações na política de formação do professor. *Ensaio: avaliação política pública*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 49, p. 469-486, out./dez. 2005. [online] Disponível em: <www.oei.es/docentes/articulos/mudanzas_tecnologias_implicaciones_formacion_profesor.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2010.

CASTRO, Amelia Domingues de; CARVALHO, Anna Maria Pessoa (Org.). *Ensinar a ensinar*. São Paulo: Pioneira/Thomson Learning, 2002.

CHAGAS, Anivaldo Tadeu Roston. *Metodologia da Pesquisa: O questionário na pesquisa científica*. Disponível em : <http://www.fecap.br/adm_online/art11/anival.htm>. Acesso em: 21 jun. 2011.

COLL, Cesar. A aprendizagem e o ensino de fatos e conceitos. In: COLL, Cesar; POZO, Juan Ignacio; SARABIA, Barnabé ; VALLS, Enric. *Os conteúdos na reforma: Ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes*. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

COSTA, Luciane Cristina Arantes da; NASCIMENTO, Juarez Vieira do. O “bom” professor de educação física: possibilidades para a competência profissional. *Revista da Educação Física/UEM*, Maringá, v. 20, n.1, p.17-24, 1º. trim. 2009.

CUNHA, Maria Isabel. *O bom professor e sua prática*. Campinas, São Paulo: Editora Papirus, 1995.

CUNHA, Maria Isabel. Aprendizagens significativas na formação inicial de professores: um estudo no espaço dos cursos de licenciaturas. *Interface*, Botucatu, v. 5, n. 9, ago. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832001000200007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 7 fev. 2012.

CUNHA, Maria Isabel. Diferentes Olhares Sobre as Práticas Pedagógicas no Ensino Superior: a docência e sua formação. *Revista Educação*. Porto Alegre – RS, ano XXVII, n. 3 (54), p. 525 – 536, Set./Dez. 2004. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/.../294>>. Acesso em: 5 jul. 2012.

CUNHA, Maria Isabel. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, Ago. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782006000200005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 7 fev. 2012.

DOWBOR, Ladislau. *A reprodução social: Tecnologia, globalização e governabilidade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. *Cad. Pesquisa*, São Paulo, n. 115, mar. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000100005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 13 jan. 2012.

FAZENDA, Ivani. Dificuldades comuns entre os que pesquisam educação. In: FAZENDA, Ivani. (Org.) *Metodologia da pesquisa educacional*. 10. ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2006.

FERENC, Alvanize Valente Fernandes e MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Formação de professores, docência universitária e o aprender a ensinar. Formação docente para o ensino superior. *VIII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores*. UNESP - Universidade Estadual Paulista - Pro-Reitoria de Graduação. 2005.

FEITOZA, Leonina Amanda et al. Representação do bom professor na perspectiva dos alunos de arquivologia. *Perspectiva em Ciências da Informação*, v. 12, n. 2, p.158-167, maio/ago. 2007. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/pci/v12n2/v12n2a10.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2010.

FILHO, José Camilo dos Santos; GAMBOA, Silvio Sanches (Orgs.). *Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000

FREIRE, Paulo. Novos tempos, velhos problemas. In: SERBINO, Raquel Volpato; BARBOSA, Raquel Lazzari Leite; RIBEIRO, Ricardo; GEBRAN, Raimunda Abou (Orgs.). *Formação de professores*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

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

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Novas políticas de formação: da concepção negada à concepção consentida. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). *Trajetórias e perspectivas da formação de Educadores*. São Paulo: Ed. UNESP, 2004.

FRIEDLANDER, Maria Romana; MOREIRA, Maria Teresa de Arbués. Formação do enfermeiro: características do professor e o sucesso escolar. *Rev. bras. enferm.* [online], v. 59, n. 1, p. 9-13, 2006. ISSN 0034-7167. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0034-71672006000100002>>. Acesso em: 17 fev. 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Ed. Cortez, 1996.

GALVÃO, Zenaide. Educação física escolar: a prática do bom professor. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, a. 1, n. 1, p. 65-72, 2002. Disponível em: <<http://www3.mackenzie.br/editora/index.php/remef/article/view/1350>>. Acesso em: 17 fev. 2010.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

GAUTHIER, C et al. *Por uma teoria da Pedagogia*. Ijuí: Unijuí, 1998.

GOERGEN, Pedro L. Competências docentes na educação do futuro: anotações sobre a formação de professores. *Nuances*, v. VI, out. 2000.

GÓMEZ, A. I. Perez, Ensino para a compreensão In: SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A.I. Perez. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre, RS: Ed. ArtMed, 1998.

GRADVOHL, Renata Furtado et al. *O perfil do bom professor de contabilidade: uma análise a partir da perspectiva de alunos de cursos de graduação*. Universidade Estadual do Ceará.

[on line]. Disponível em: <<http://www.congressosp.fipecafi.org/artigos92009/45.pdf>>
Acesso em: 16 fev. 2010.

HARGREAVES, Andy. *Os professores em tempos de mudanças*. Alfragide, Portugal: EMc Graw-Hill, 1998.

IMBERNON, Francisco. *Formação docente e profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LAPO, Flavines Rebolo. *Bem-estar docente*. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/estrado/cdrom_seminario_2008/textos/trabajos/BEM-ESTAR%20DOCENTE.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2011.

LEHER, Roberto. O contexto das reformas. Entrevista com Roberto Leher. In: BARRETO, Raquel Goulart. *Formação de professores, tecnologias e linguagens: mapeando velhos e novos (des)encontros*. São Paulo: Loyola, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. *Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente*. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LOMBARDI, José Claudinei (Org). *Globalização, pós-modernidade e educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

LÜDKE, Menga; ANDRÊ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

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

KRUG, Rodrigo de Rosso; KRUG, Hugo Norberto. As características pessoais do bom professor na opinião dos acadêmicos da licenciatura em educação física do CEFD/UFSM. *Revista Digital*, Buenos Aires, n. 126, a. 13, nov. 2008. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/>>. Acesso em: 9 mar. 2010.

MARTINS, Joel. A pesquisa qualitativa. In: FAZENDA, Ivani. *Metodologia da pesquisa educacional*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MARTINS, Vicente. Disponível em: <<http://www.construirnoticias.com.br/asp/materia.asp?id=1060>>. Acesso em: 15 ago. 2011.

MATO GROSSO DO SUL. UEMS. Relatório da Comissão Própria de Avaliação período de 2008/2010. [On line]. Disponível em: <http://www.uems.br/portal/cpa/documentos/RELATORIO_CPA_UEMS_2008_2010.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2012.

MELCHIOR, Maria Celina. *Avaliação pedagógica: Função e necessidade*. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1999.

MORAIS, Regis de. Entre a jaula de aula e o picadeiro de aula. In: MORAIS, Regis de (Org.) *Sala de aula: que espaço é esse?* 21. ed. São Paulo: Papirus, 2008.

NAIFF, Luciene Alves Miguez et al. *Habilidades do bom professor: comparação das representações sociais de professores do primeiro e segundo segmentos do ensino*

fundamental sobre aspectos de sua prática profissional. In: JORNADA INTERNACIONAL, 5;. CONFERÊNCIA BRASILEIRA SOBRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, 3., Brasília-DF, agosto 2007. Disponível em: <www.vjirs.com.br/completos/VJIRS_0307_0277.PDF>. Acesso em: 14 abr. 2010.

NOVASKI, Augusto João Crema. Sala de aula: uma aprendizagem do humano. In: MORAIS, Regis de (Org.) *Sala de aula: que espaço é esse?* 21. ed. São Paulo: Papirus, 2008.

NÓVOA, António. Relação escola – sociedade: “novas respostas para um velho problema” In: SERBINO, Raquel Volpato (Org.) *Formação de Professores*. São Paulo: UNESP, 1998.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. *Educ. Soc.* Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a03v2274.pdf>>. Acesso em: 11 jan. 2010.

PATRICIO, Patrícia. *São Deuses os Professores?: o segredo dos professores de sucesso*. Campinas, São Paulo: Papirus, 2005.

PESSANHA, Eurize Caldas. *Ascensão e queda do Professor*. São Paulo: Cortez, 1994.

PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PICADO, Luiz. *Ser professor: do mal-estar para bem-estar docente*. 2009. Disponível em: <<http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0474.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2010.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____ (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças C. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Ed. Cortez, 2002.

RIBEIRO, Ricardo; GEBRAN, Raimunda Abou (Org.) *Formação de professores*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

RODE, Elizabeth Dias. A função da avaliação no processo educativo. *Revista FIP*, Ponta Porã, v. 1, 2001.

RODRIGUES, Disnah Barroso e SOBRINHO, José Augusto de Carvalho Mendes. A formação de professores no Brasil: aspectos históricos. In SOBRINHO, José Augusto de C. Mendes; CARVALHO, Marlene de Araújo (Orgs). *Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ROSA, Maria Virgínia de Figueiredo Pereira do Couto; ARNOLDI, Marlene Aparecida Gonzalez Colombo. *A entrevista na pesquisa qualitativa: Mecanismo para validação dos resultados*. 1. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SÁ, Carolina Manfra de; ROSA, Walquíria Miranda. *A história da feminização do magistério no Brasil: uma revisão bibliográfica*. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Coord/Eixo5/477.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2011.

SACRISTÁN, J. Gimeno. O que são os conteúdos de ensino In: SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Perez. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre, RS: Ed. ArtMed, 1998.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A universidade no século XXI: Para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Mariangela Santana Guimarães. *Saberes da prática na docência do ensino superior: análise de sua produção nos cursos de licenciaturas da UEMA*. Teresina, 2010. Disponível em: <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/dissertacao/2010/disserta_Mariangeal_Santana.pdf>. Acesso em: 9 jan. 2012.

SARABIA, Barnabé. A aprendizagem e o ensino das atitudes. In: COLL, Cesar; POZO, Juan Ignacio; SARABIA, Barnabé; VALLS, Enric. *Os conteúdos na reforma: Ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes*. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782009000100012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 26 out. 2009.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. 40. ed. revisada. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHEIBE, Leda. *O projeto de profissionalização docente no contexto da reforma educacional iniciada nos anos 1990*. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/viewFile/2214/1857>>. Acesso em: 22 jul. 2010.

SHULMAN, Lee S. Those who understand: knowledge growth in teaching [Aqueles que entendem: aumento do conhecimento em ensino]. *Educational Researcher*, p. 4-14, 1986.

SEQUEIRA, Manuel; SILVA, Cristina. Perfil do um bom professor de física e química no contexto actual. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, v. 4, n. 2, p. 87-98, 2004. Disponível em: <http://www.cienciamao.usp.br/tudo/exibir.php?midia=rab&cod=_perfildeumbomprofessordefisicaequimica>. Acesso em: 11 fev. 2010.

SHIROMA, Eneida Oto. O eufeminismo da profissionalização. In: MARAES, Maria Célia Marcondes de (Org.). *Illuminismo às Avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SHIROMA, Eneida Oto *et al.* *O que você precisa saber sobre Política Educacional*. Rio de Janeiro: DP&A, 3ª edição 2004.

SILVA, Maria Reimberg da; PÜSCHEL, Vilanice Alves de Araújo. A prática pedagógica do professor de enfermagem: a perspectiva do estudante. *Sinergia*, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 38-44, jan-jun. 2010. Disponível em: <http://www.cefetsp.br/edu/prp/sinergia/complemento/sinergia_2010_n1/pdf_s/segmentos/artigo_05_v11_n1.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2010.

SILVA, Marilda da. *Como se ensina e como se aprende a ser professor: a evidência do habitus professoral e da natureza prática da didática*. Bauru, São Paulo: Edusc, 2002.

SILVA, Marilda da. O habitus professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula. *Revista Brasileira de Educação*. Maio /Jun /Jul /Ago 2005 No 29. Disponível em: < www.scielo.br/pdf/rbedu/n29/n29a12.pdf ->. Acesso em: 3 jul. 2012.

SOARES, Dulce Helena Penna. *Escolha Profissional, A: do jovem ao adulto*. São Paulo : SUMUS, 2002.

SOUZA, Félix de Araújo. *O bom professor: o olhar do estudante de Odontologia nas perspectiva das representações sociais*. PUCMG: Belo Horizonte, 2003. [on line] Disponível em: <http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_SouzaFA_1.pdf>. Acesso em 19 fev. 2010.

SPELLER, Paulo. Formação de professores no Brasil: notas para a formulação de novos caminhos. In: BICUDO, Maria Aparecida V. (Org.). *Formação do educador e avaliação educacional*. São Paulo: Editora da UNESP, 1999.

SZYMANSKI, Heloisa (Org.). *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. Brasília: Liber Livro Editora, 2004.

VASCONCELLOS, Celso dos S. *Para onde vai o professor?: Resgate do professor como sujeito de transformação*. 6. ed. São Paulo: Libertad, 1998.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *A prática pedagógica do professor de Didática*. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1992.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Professor: tecnólogo do ensino ou agente social? In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia (Orgs.). *Formação de professores. Políticas e debates*. 3. ed., Campinas, SP: Papirus, 2006.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CASTANHO, Maria Eugenia L. M. (Orgs.). *Pedagogia Universitária: a aula em foco*. Campinas, São Paulo: Papirus, 2000.

VIEIRA, Evaldo. *Democracia e política social*. São Paulo: Cortez, 1992.

VIEIRA, Sofia Lerche. *Política educacional em tempos de transição (1985-1995)*. Brasília, DF: Plano Editora Ltda, 2000.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. *Revista Brasileira de Educação*, n. 13, p. 1-18, jan/fev/mar/abr 2000.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

ZABALZA, Miguel A. O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: ARTMED, 2004.

ZANTEN, Agnés Van. *Pesquisa qualitativa em educação: pertinência, validade e generalização*. Perspectiva, Florianópolis, v. 22, n. 1, p. 25-45, jan./jun. 2004.

APÊNDICES E ANEXOS

APÊNDICE A

QUESTIONÁRIO DO ALUNO:

Curso: _____

Período: _____ Turno: _____ Turma: _____ Ano de Início Curso _____

01 – Entre os professores de seu curso, quem você elegeria como “bom professor”? (indique apenas um professor) _____**02 – Marque seu grau de concordância para cada uma das características abaixo que, em sua opinião, fazem desse professor um “bom professor”:**

	Características	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
01	Desenvolve o conteúdo de forma organizada.	1	2	3	4	5
02	Trabalha conteúdos que contribuem para o alcance dos objetivos da disciplina	1	2	3	4	5
03	Exige na avaliação conteúdos que correspondem aos que foram trabalhados em sala de aula.	1	2	3	4	5
04	Discute os conteúdos da avaliação em sala de aula após a divulgação dos resultados.	1	2	3	4	5
05	Desenvolve as atividades seguindo uma seqüência lógica.	1	2	3	4	5
06	Utiliza técnicas de ensino que facilitam a aprendizagem.	1	2	3	4	5
07	Propicia a participação dos alunos em sala de aula.	1	2	3	4	5
08	Utiliza nas avaliações critérios estabelecidos e divulgados de forma clara para os alunos	1	2	3	4	5
09	Atribui notas que expressam a aprendizagem do aluno.	1	2	3	4	5
10	Demonstra civilidade/respeito na sua relação diária.	1	2	3	4	5
11	É disponível para atender os alunos além do horário de aula.	1	2	3	4	5
12	Cumprir o horário das aulas do início ao fim.	1	2	3	4	5
13	Ressalta a importância da disciplina na formação acadêmica e profissional do aluno.	1	2	3	4	5
14	Demonstra capacidade de estimular discussões produtivas sobre a disciplina	1	2	3	4	5
15	Usa de linguagem clara na exposição do conteúdo	1	2	3	4	5
16	Demonstra domínio do conteúdo da disciplina	1	2	3	4	5
17	Trabalha de forma a superar a dicotomia teoria x prática	1	2	3	4	5
18	Qualidade de seu material didático	1	2	3	4	5
19	Cumprir o programa proposto	1	2	3	4	5
20	Valoriza o esforço do aluno	1	2	3	4	5
21	Enfatiza, valoriza e incentiva o pensamento e a criatividade do aluno na resolução de situações diversas	1	2	3	4	5
22	Demonstra estar envolvido com os problemas da universidade e da educação em geral, além das tarefas da sala de aula	1	2	3	4	5
23	Outras :					

APÊNDICE B

Roteiro de Entrevista do Professor		
01 - Nome:		
02 – Formação inicial (graduação):	03 - Em que Instituição se formou?	
04 - Idade:	05 - Sexo:	06 - Tempo de Docência:
07 - Tempo Docência no Ensino Superior:		08 – Sua titulação e a área:
09 -Você foi indicado (a) pelos alunos como “bom professor”. A que você atribui essa indicação? Em sua opinião, quais características pessoais e quais práticas docentes o (a) fazem um “bom professor”? Durante sua vida acadêmica e profissional você se espelhou em algum professor na sua prática?		
10 - Comente sobre sua formação inicial. A sua formação inicial contribuiu para que você se tornasse um bom professor? De que forma?		
11 - O que determinou sua escolha em ser professor? A família influenciou nesta escolha? Você acha que o modo como escolheu ser professor tem relação com o fato de você ser, hoje, um bom professor?		
12 - Qual sua avaliação sobre a licenciatura, ou seja, sobre a formação do professor, hoje? Você acha que as licenciaturas estão contribuindo para a formação de “bons professores”? Porque?		
13 - A Instituição que leciona possibilita o desenvolvimento de uma prática reflexiva? A universidade oferece condições (de infra-estrutura, de condições materiais, de autonomia, etc...) para uma prática reflexiva e autônoma? As condições oferecidas pela universidade (como local de trabalho) são importantes para que você seja um bom professor?		
14 - Quais as técnicas de ensino que mais utiliza em sala de aula?		
15 - Como é seu relacionamento com os alunos dentro e fora da sala de aula?		
16 - Em algum momento de sua carreira profissional participou de organizações políticas (associações, sindicato, partido político)? Essa participação tem alguma influência (relação) para que um professor se torne um “bom professor”?		
17 - Esteve em licença médica nos últimos 02 anos? Quantas? Por qual motivo?		

APÊDICE C

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)⁵

1 -- TITULO DO PROJETO DE PESQUISA: OS “BONS PROFESSORES” DAS LICENCIATURAS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL /DOURADOS: Uma reflexão sobre suas práticas pedagógicas.

2 - PESQUISADOR(A)

Nome: Elizabeth Dias Rode

CPF 270.849.900-97 - RG 001.803.284 SSP/MS - Telefone(67) 99713209

Endereço: Floriano Peixoto, 888_ Cidade_Dourados

3 ORIENTADOR (A):

Nome: Dra. Flavinês Rebolo

CPF_067.993.808-79 RG 11.854.971-6 Telefone (067) 9125.44.45

Endereço: Rua Enoch Vieira de Almeida nº 51, apt. 102 Cidade: Campo Grande-MS

4 OBJETIVOS DA PESQUISA:

Objetivo Geral

Analisar as práticas pedagógicas que são utilizadas pelos professores identificados como “bons professores” pelos alunos da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, bem como caracterizar a gênese dessas práticas e as condições de trabalho em que ocorrem.

Objetivos Específicos

Identificar e contextualizar as práticas dos professores eleitos pelos acadêmicos como “bons professores”;

Discutir a influência da formação inicial e continuada da trajetória profissional e das condições de trabalho na constituição do “bom professor”;

Contextualizar o professor no seu meio histórico/social e os determinantes que interferem em sua prática analisando sua formação, trajetória profissional e condições de trabalho.

5 JUSTIFICATIVA DA PESQUISA (SÍNTESE) :

Entendendo ser a formação do professor um dos determinantes mais importantes para o sucesso do processo ensino/aprendizagem, embora se tenha clareza quanto s impossibilidade de colocar a responsabilidade do sucesso ou fracasso unicamente no professor, pois esta inserida em um contexto muito mais amplo e complexo, este projeto de pesquisa, intitulado “Uma (re)leitura na prática do bom professor: algumas contribuições para (re)pensar a formação docente”, pretende discutir os desafios (ou “os limites e as possibilidades”) dos

⁵ O modelo do TCLE é de responsabilidade do pesquisador e seu conteúdo deve responder a dois critérios fundamentais: assegurar ao pesquisador a autonomia para publicação dos resultados alcançados pela pesquisa e assegurar aos sujeitos que serão submetidos à pesquisa o direito de se manifestar e apoiar ou não o que estiver sendo apresentado na posposta.

cursos de formação inicial – Pedagogia e Licenciaturas – visando contribuir para a formação de “bons professores” e para a melhoria da qualidade do ensino.

6 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:

O plano de coleta dos dados obedecerá aos seguintes procedimentos metodológicos:

(a) Mapear as condições de trabalho dos professores das licenciaturas da UEMS-Dourados, a partir da análise de documentos e observação da Unidade. (b) contato com os alunos do último ano dos cursos de licenciaturas da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul; (c) Elaboração e aplicação de questionários para identificar quem são os bons professores o que os caracteriza, sob o ponto de vista destes alunos; (d) após identificação levantamento de quem são “o bom professor” estes serão entrevistados com objetivo de conhecer sua trajetória acadêmica, sua história de vida, suas condições de trabalho e suas práticas pedagógicas; (e) descrição dos dados compilados (f) análise dos dados coletados.

Observa-se que o procedimento de seleção dos alunos a serem entrevistado serão do último ano do curso uma vez que este já cursou ou estarão cursando todas as disciplinas do curso, portanto entraram em contato com um número maior de professores.

As entrevistas serão realizadas atendendo um roteiro elaborado anteriormente, semi-estruturadas e com a autorização dos professores serão gravadas. A seguir serão transcritas e os dados submetidos a uma categorização conforme referencial teórico.

7 POSSÍVEIS DESCONFORTOS E RISCOS:

Entendemos que por tratar-se de investigação de boas práticas não haverá desconfortos por parte dos entrevistados.

8 POSSÍVEIS BENEFÍCIOS ESPERADOS:

Espera-se que a pesquisa possa:

- a) apontar o que diferencia os “bons professores” e os saberes que norteiam suas práticas, e como estas influenciam positivamente na relação ensino/aprendizagem. Conhecer esta realidade partindo dos sujeitos que vivenciam o processo e constroem, nesta dinâmica, conhecimentos, apontará caminhos na discussão das práticas docentes e seus reflexos no ensino do Estado de Mato Grosso do Sul;
- b) fortalecer as discussões sobre as práticas pedagógicas (adequadas) para a educação na sociedade contemporânea;
- c) oferecer subsídios para um (re)pensar da formação docente no Estado de Mato Grosso do Sul.

Considerando as informações constantes dos itens acima e as normas expressas na Resolução nº 196/96 do **Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde** consinto, de modo livre e esclarecido, participar da presente pesquisa na condição de participante da pesquisa e/ou responsável por participante da pesquisa, sabendo que:

1 A participação em todos os momentos e fases da pesquisa é voluntária e não implica quaisquer tipos de despesa e/ou ressarcimento financeiro. Em havendo despesas operacionais, estas deverão estar previstas no Cronograma de Desembolso Financeiro e em nenhuma hipótese poderão recair sobre o sujeito da pesquisa e/ou seu responsável;

2 É garantida a liberdade de retirada do consentimento e da participação no respectivo estudo a qualquer momento, sem qualquer prejuízo, punição ou atitude preconceituosa;

3 É garantido o anonimato⁶;

4 Os dados coletados só serão utilizados para a pesquisa e os resultados poderão ser veiculados em livros, ensaios e/ou artigos científicos em revistas especializadas e/ou em eventos científicos;

5 A pesquisa aqui proposta foi aprovada pelo **Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)**, da **Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)**, que a referenda e

6 O presente termo está assinado em duas vias.

Campo Grande-MS 05 de setembro de 2010.

1) _____
Elizabeth Dias Rode

2) _____
Profa. Dra. Flavinês Rebolo

⁶ Nos casos em que se fizer necessário o uso da voz ou da imagem (incluindo foto) do participante deve-se elaborar documento à parte, concedendo tal autorização.

ANEXO A



UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Valorizando talentos

Campo Grande, 17 de março de 2011.

DECLARAÇÃO

Declaramos para os devidos fins que o projeto **"UMA (RE)LEITURA NA PRÁTICA DO BOM PROFESSOR: ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES PARA (RE)PENSAR A FORMAÇÃO DOCENTE"** sob a responsabilidade de **ELIZABETH DIAS RODE**, orientação de **Prof.ª FLAVINÉS REBOLO**, protocolo nº **069/10** após análise do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Católica Dom Bosco, foi considerado **aprovado** sem restrições.

Profa. Dra. Susana Elisa Moren.
Presidente do Comitê de Ética em Pesquisa da
Universidade Católica Dom Bosco