



SER PROFESSOR E SER PROFESSORA: OS SENTIDOS E SIGNIFICADOS DA DOCÊNCIA PARA OS(AS) PROFESSORES(AS) QUE ATUAM NAS LICENCIATURAS

Marilândia Sabino de Oliveira Silva¹

¹Instituto Federal de Goiás/Câmpus Jataí/ marilandia.silva@estudantes.ifg.edu.br

Resumo

Este artigo é um recorte da dissertação de mestrado que foi realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Acre. A pesquisa teve como objetivo geral analisar as concepções que estão presentes na base das práticas pedagógicas dos(as) professores(as) que atuam nos cursos de licenciatura do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre (IFAC). O caminho teórico-metodológico ancora-se nos pressupostos do materialismo histórico-dialético. Para realizar o levantamento dos dados, selecionou-se como instrumento de coleta o questionário. Os dados obtidos foram conduzidos à Análise de Conteúdo. Os resultados demonstram que os (as) professores(as) que atuam nas licenciaturas têm um perfil de formação inicial bem diversificado entre licenciados, bacharéis e tecnólogos. As concepções de ensino que norteiam as práticas pedagógicas dos(as) professores(as) revelam a compreensão da docência como vocação, atividade relacionada ao ensino-aprendizagem e atividade de transmissão de conhecimentos. Os sentidos que eles(as) têm sobre a docência ressaltam a consciência da complexidade que envolve a profissão. E os sentidos sobre ser professor(a) formador(a) evidenciaram elementos diferenciados e específicos. Conclui-se que, as concepções presentes na base das práticas pedagógicas dos(as) professores(as) apontam diferentes sentidos e significados sobre o trabalho docente ancoradas em diferentes perspectivas pedagógicas.

Palavras-chave: Concepções e Práticas Pedagógicas. Sentidos e significados da docência. Professores de Licenciatura.

Introdução

O desafio em buscar compreender a docência como profissão tem resistido ao tempo posto que, é uma discussão que não se esgota. Somam-se a esse desafio, as tensões, as lutas e as resistências que marcam inevitavelmente o percurso histórico do trabalho do(a) professor(a) e aprofundam ainda mais o debate sobre a docência como profissão.

De acordo com Azzi (2002, p.56) o contexto sócio-histórico revela que o “trabalho docente apresenta particularidades que o distinguem do trabalho material, embora, da mesma forma que este, tenha sofrido a destruição do trabalho autônomo e a transformação nas suas formas de relações sociais”. Nesse sentido, o trabalho docente é um trabalho concreto que é desenvolvido numa instituição escolar dentro de um contexto político, social e econômico e carrega no seu bojo traços, configurações e singularidades que precisam ser de fato compreendidos.

Assim, elegeu-se como questão problematizadora, a seguinte indagação: Quais concepções estão na base das práticas pedagógicas dos professores que atuam nos cursos de licenciatura do IFAC? No âmbito dessa problemática definiu-se como objetivo geral: analisar as concepções que estão presente na base das práticas pedagógicas dos professores que atuam nos cursos de licenciatura do IFAC.

A pesquisa teve como base a abordagem qualitativa de pesquisas em educação. O campo de investigação escolhido para realizar a coleta dos dados e informações foi o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre, sendo definido como campo empírico 4 (quatro) *campi* que ofertam cursos de licenciaturas. A razão para a escolha desse campo de investigação se deu pelo fato de que o IFAC é a única Instituição de Ensino que integra a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) localizada no Estado do Acre.

Foram convidados 94 professores(as) para fazerem parte da pesquisa. No entanto, deste total apenas 26 (vinte e seis) professores aceitaram fazer parte da pesquisa. Para o levantamento de dados optou-se pelo questionário autoaplicável com perguntas abertas e fechadas por meio da ferramenta *google forms*, disponível na web. A análise e interpretação dos dados obtidos foi realizada com base na Análise de Conteúdo de Bardin (1977), seguindo três etapas importantes: a) pré-análise; b) a exploração do material; c) o tratamento dos resultados, a interferência e a interpretação.

A busca em compreender a atuação dos(as) professores(as) nos cursos de licenciaturas do IFAC torna-se inquietante pela grande diversidade das formações acadêmicas do corpo docente, (entre licenciaturas e bacharelados), logo seriam esses os responsáveis em proporcionar a formação de futuros professores. Veiga (2008, p.14) enfatiza que formar professores implica “compreender a importância do papel da docência, propiciando uma profundidade científico-pedagógica que os capacite a enfrentar questões fundamentais da escola”.

Assim, este artigo tem como finalidade, apresentar parte da dissertação¹ de mestrado que foi realizada junto ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal do Acre, expondo a seguir as concepções sobre a docência, o ensino e os sentidos sobre ser professor(a) formador(a) para os(as) professores(as) da Educação Básica, Técnica e

¹ A dissertação pode ser consultada para maiores aprofundamentos, ver: SILVA, Marilândia Sabino de Oliveira. Concepções e práticas pedagógicas dos professores de licenciatura do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre. 2021, 219f. Disponível em: <http://www2.ufac.br/ppge/banco-de-dissertacoes/dissertacoes-2021/marilandia-sabino-de-oliveira-silva.pdf>

Tecnológica que atuam nas licenciaturas.

A docência, o ensino e ser professor(a) formador(a): aproximações teóricas

Expressar os sentidos e significados de uma profissão, em particular da profissão docente, talvez seja uma tarefa extremamente desafiadora, especialmente porque o ato de dar sentidos e significados envolve o conhecimento profundo de tudo o que rodeia essa profissão. É preciso antes de qualquer coisa, compreender que o significado envolve os conceitos compartilhados pelos(as) sujeitos(as), ou seja, “o significado das palavras é construído pelos indivíduos ao longo da história da humanidade com base nas relações deles com o mundo social em que vivem, permitindo a comunicação e socialização de experiências. Ele é, porém, mutável” (Cericato, 2017, p.731). Portanto, concebe-se que os significados são produções do sujeito a partir de um contexto histórico e social. Em relação a conceituação de sentido, Cericato (2017, p.731) esclarece que:

o sentido habita um plano mais próximo da subjetividade, um plano que permite ao sujeito expressar seus aspectos cognitivos e afetivos. O sentido das palavras é resultante e resultado do confronto entre os significados sociais vigentes e a vivência de cada sujeito particular ao longo da sua trajetória de vida. São construções subjetivas que envolvem emoções, afetos, sentimentos de prazer e desprazer, entre outros. O sentido é pessoal, embora seja constituído a partir do significado, que é social.

Tomando por base os conceitos trazidos por Cericato (2017), compreende-se que o sentido toma uma dimensão mais ampla que o significado das palavras, pois o sentido é individual, subjetivo e baseado nas vivências do próprio sujeito.

Por outro lado, buscar o significado etimológico da palavra docência ajuda na compreensão das amálgamas que envolvem essa profissão. Veiga (2008, p.13) traz essa definição de maneira muito objetiva: “no sentido etimológico, docência tem suas raízes no latim *docere*, que significa ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender”. Para além da compreensão do sentido etimológico da palavra docência é preciso reconhecer que esta palavra se refere ao trabalho dos professores e as suas atribuições que vão além da tarefa de ministrar aulas.

Neste aspecto, os elementos que permitem pensar sobre o ensino estão indissociavelmente relacionados ao trabalho do(a) professor(a) no cotidiano da sala de aula. Azzi (2002, p.36) revela de maneira singular que “o professor imprime uma direção própria a

seu trabalho, que ele é o responsável direto, juntamente com seus alunos, pelo processo de ensino-aprendizagem que ocorre na sala de aula”. Portanto, depreende-se que o processo de ensinar é uma ação mútua entre professor-aluno e o espaço da sala de aula é o lugar privilegiado para que essa ação se revele.

A seguir serão apresentados os dados e as discussões sobre as concepções que fundamentam as práticas pedagógicas dos(as) professores(as) que atuam nas licenciaturas: sobre a docência, sobre o ensino e os sentidos sobre ser professor formador manifestadas nos significados e sentidos de sua práxis formadora de futuros professores.

As concepções sobre a docência: o que dizem os(as) professores(as) das licenciaturas

A resposta dada pelos professores ao questionamento: “o que é a docência para você?” foram sucintas, objetivas, outras mais elaboradas e aprofundadas. Observou-se que os sentidos demonstrados incidem sobre diversos aspectos: ato ou ação de ensinar, prática ou atividade de ensino e aprendizagem. A resposta² dos(as) sujeitos(as) identificados por C1P2, C1P5, C1P6 chama a atenção:

A docência para mim é uma disposição ao diálogo e a crítica (pesquisa como princípio pedagógico), ao compartilhamento de saberes e práticas, uma disposição para a construção de sonhos, de utopias e de propostas ainda que mínimas de intervenção social (extensão/comunicação), mas também uma luta, uma militância, um lugar de resistência. (C1P2).

Docência é o ato de se dedicar a ensinar algo para alguém. Mas a docência não significa que deve ser algo sistematizado e que ela só ocorre no ambiente escolar e na sala de aula. Também não vejo a docência como algo meramente de se passar conteúdo para o aluno, mas sim, entendo a docência como um ato de encorajar esse aluno a desenvolver a criticidade, o poder de decisão, as comparações do que aprende em sala com a sua vida real. E não apenas impor conteúdos para incentivar somente a decorar. Eu penso que é algo mais amplo. Envolve ato de amor também. Porque se o professor não se identifica o mínimo que seja com a profissão ele acaba por deixar os alunos mais afastados da escola e desencorajados a aprender. (C1P5).

É um ato de amor e responsabilidade na formação para o trabalho e para a cidadania das pessoas que buscam a educação. (C1P6)

Identifica-se nas escritas dos(as) professores(as) C1P5 e C1P6 a expressão “ato de amor”, o que leva a entender que a concepção de docência para estes professores pode ter uma relação com a ideia de “vocação ou sacerdócio”, sendo percebido ainda um “romantismo” em relação ao trabalho docente levando-o a compreensão de que este estaria predestinado à

² As respostas dos professores participantes foram transcritas em um parágrafo com recuo menor na página, assim por não se tratar de citações longas não foram submetidas às normas da ABNT.

docência devendo cumprir essa missão independentemente de qualquer situação. Para Rios (2008, p. 77) “muitas vezes, os professores, em nome de um rompimento com uma visão racionalista ou tecnicista, caminham na direção de um irracionalismo, uma concepção romântica e adocicada do trabalho educativo e da tarefa docente”. Brzezinski (2002, p.16) ao analisar a identidade e a profissionalização docente destaca que o aspecto da vocação foi durante algum tempo associado à ideia de fé e sacerdócio, ou seja, a “vocação coincide com o imaginário social que relaciona a profissão professor com a fé, como um chamado para prestar um serviço ao bem comum”. Pimenta e Anastasiou (2002, p.183) ao analisarem alguns modelos que têm marcado a prática docente destacam que no modelo *tradicional ou prático* a “docência é considerada um ‘dom inato’: o professor já nasce pronto e deve tão somente ser treinado na prática profissional”. Essa ideia de conceber a docência como dom, sacerdócio ou vocação é algo que precisa ser urgentemente superado.

Por outro lado, quando se identifica as expressões “*luta, militância, um lugar de resistência*” na escrita do(a) professor(a) C1P2, se percebe que há um sentido mais crítico sobre a docência. Veiga (2008 p.13) deixa bem claro que a “docência é o trabalho dos professores; na realidade estes desempenham um conjunto de funções que ultrapassam a tarefa de ministrar aulas”. A autora também defende enfaticamente a necessidade de considerar a docência como uma atividade especializada e, portanto, deve ser compreendida no âmbito profissional.

Cunha (2013, p.4) afirma que o professor “exercita sua atividade em locais específicos: a escola e a universidade. Essa condição induz à reflexão a qual é improvável poder abordar a temática da docência separada do lugar em que se produz enquanto profissão”. Nesse sentido, a defesa de que a docência é uma profissão permanece como um aspecto inabalável diante dessa tentativa de buscar romper com a visão da docência como vocação e, por outro lado, também é preciso ver a docência enquanto prática social.

As respostas dos(as) sujeitos(as) identificados(as) por C2P1, C2P2, C2P4, C3P1, C4P1, C4P2, C4P3 apresentaram outros sentidos para eles sobre a docência:

Docência é promover o processo ensino aprendizagem sabendo envolver o aluno como protagonista. (C2P1).

É um fardo. (C2P2).

Uma troca de aprendizagem. A gente ensina e também aprende. Não detenho todo o conhecimento e nem posso ignorar os conhecimentos dos meus alunos. É doação, dedicação, compromisso, empatia, acolhida, conhecimento inacabado, transformação, ressignificação. (C2P4).

É a arte de ensinar e aprender. (C3P1).

Formar cidadãos conscientes, e com senso crítico, e que entendam a importância de ter curiosidade pelo mundo que nos cerca. (C4P1).

Atividade relacionada a transmissão de conhecimentos, que geralmente ocorre em ambiente escolar. (C4P2).

É troca de conhecimentos e experiências entre docentes e discentes. (C4P3).

Os aspectos em comum citados pelos professores participantes em relação à docência foram: *arte de ensinar e aprender, uma troca, um processo, um ato de ensinar*. Esses aspectos levam a compreensão de que “não há professores no vazio [...] O professor se faz professor em uma instituição cultural e humana depositária de valores e expectativas de uma determinada sociedade, compreendida em um tempo histórico” (Cunha, 2013, p.4). Tendo em vista esses aspectos, as falas dos(as) professores(as) demonstram que não há como existir neutralidade no processo educativo.

As respostas dadas pelos(as) sujeitos(as) C2P2 e C4P2 chamaram bastante atenção. Para o professor C2P2 a docência “*é um fardo*”. Quando um(a) professor(a) descreve a docência como um “fardo” é um fato preocupante e que gera muitas dúvidas sobre que fatores ou elementos o levaram a fazer essa afirmação: estaria esse(a) professor(a) passando por uma das fases descritas por Huberman (1992)? Essa fase corresponderia a um choque real com a profissão ou a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional? Ou seria um desencantamento pela profissão?

Flores (2011) ao analisar os aspectos relacionados a burocracia, o gerencialismo e o controle do trabalho dos professores revela que as mudanças sociais, o aumento de tarefas burocráticas e administrativas tem intensificado o trabalho do(a) professor(a) que “se traduz, muitas vezes, na experiência dos professores em fazer mais do que uma coisa ao mesmo tempo e em estar sempre a pensar no seu trabalho” (Flores, 2011, p. 166). Por isso, esse “*fardo*” atribuído pelo sujeito C2P2 pode estar relacionado ao aumento significativo de sobrecargas no trabalho docente. Para além dessas possibilidades apontadas existe também o fato de que as condições sociais e materiais do trabalho docente podem ter influenciado de maneira acentuada o(a) professor(a) para atribuir esse sentido de que a docência é “fardo”, pois muitas vezes o professor não dispõe de um espaço adequado e/ou recursos materiais necessários para desenvolver o seu trabalho. Ora, há nesse caso uma complexidade de tentar encontrar respostas que deem conta de explicar esse conflito, por isso a preocupação sobre essa questão permanece ecoando.

A resposta dada pelo sujeito C4P2 diz que a docência: *é uma “atividade relacionada a transmissão de conhecimentos, que geralmente ocorre em ambiente escolar”*. Essa situação traz à tona às análises de Pimenta e Anastasiou (2002, p.183), quando apresentam que na

perspectiva do modelo *tradicional ou prático* “ensinar se identifica com transmitir, de geração a geração, os valores, os modos de pensar, os costumes e as práticas”.

Portanto, se faz necessário indagar: seria a docência uma atividade que apenas transmite conhecimentos? É certo que não. Segundo Paulo Freire (1996, p.47) “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção”. Portanto, atribuir como sentidos sobre a docência a ideia de que é uma atividade que apenas transmite conhecimento é algo que precisa ser urgentemente repensado considerando.

Diante do exposto, se percebe que para muitos professores não é uma tarefa fácil estabelecer os sentidos que eles têm sobre a docência, pois muitos elementos apontados por eles(as) ressaltam a consciência da complexidade que envolve a docência enquanto profissão. Por fim, foram reveladas situações que leva a acreditar que muitos(as) professores(as) ainda permanecem arraigados(as) em sentidos que se distanciam de concepções críticas que traduzem o sentido e significados da docência para além da mera transmissão de saberes.

As concepções sobre o ensino

O conjunto das respostas dos(as) professores(as) ao serem indagados sobre sua visão do que é ensinar entrelaçam-se a esse elemento primordial: a relação professor(a)-aluno. Foi possível identificar nos argumentos dos(as) sujeitos(as) que ensinar é uma troca, uma construção de conhecimento, como se observa em algumas das respostas:

é a possibilidade de construir o conhecimento juntamente com os estudantes, a partir de métodos e técnicas adequadas (C1P1).

Ensinar é doação, é troca. É doar o que temos um pouco, que adquirimos com as aulas na faculdade, mas também o que adquirimos com os anos de trabalho. E de troca, porque o professor deve saber a hora de aprender também e de trocar experiências com alunos, colegas, professores para que possa aprender a ensinar cada vez mais. Não ficar estagnado. (C1P5).

Ensinar é compartilhar, é trocar, é aprender. Sempre falo para os meus alunos que aprendemos ainda mais quando ensinamos. (C2P5).

Observa-se nas respostas dos(as) professores(as) investigados uma compreensão de que o aluno também é parte significativa do trabalho docente. Paro (2012, p.41) ao analisar a natureza e as especificidades do trabalho pedagógico, o aluno também é incluído como parte do processo pedagógico “em vista disso, o papel do educando no processo de produção pedagógico se dá não apenas na condição de consumidor e de objeto de trabalho, mas também na de sujeito, portanto de ‘produtor’ (ou coprodutor) em tal atividade”. Destaca-se nas respostas

uma compreensão de que no seu fazer pedagógico o aluno não é uma matéria inerte, bruta, pronta para ser modelada, mas são sujeitos(as) com vontades e percepções em processo de formação de si mesmos, é o que revela a resposta de um(a) professor(a):

Ensinar é me reconhecer no mundo a partir do outro, é dialeticamente ensinar e aprender, é o meu momento de crítica, de reflexão, de anúncio e denúncia das condições postas, é um lugar de construção coletiva e de construção de autonomia. Ensinar é ter empatia e afeto, é se colocar na posição do outro. Para explicar sobre educação Rubem Alves diz que há escolas que são gaiolas e escolas que são asas. Ensinar para mim é tão somente isso, encorajar o vôo e de alguma forma, entendendo meu ensino como minha arte, me eternizar naqueles que voaram (C1P2).

Pimenta e Anastasiou (2002, p.189) descrevem que “o ensino, fenômeno complexo, enquanto prática social realizada por seres humanos com seres humanos, é modificado pela ação e relação desses sujeitos, que, por sua vez, são modificados nesse processo”. Por isso, é necessário ao(a) professor(a) das licenciaturas estar atento e consciente de que está formando futuros professores. Outros(as) professores(as) apresentaram uma concepção de ensinar diferente dos demais colegas, estes concebem que ensinar limita-se apenas a transmissão de conhecimentos, conforme se observa abaixo:

Repassar o que foi aprendido. (C2P2)

Repassar da melhor forma o conhecimento adquirido. (C3P3)

Transmitir conhecimentos capazes de influenciar as decisões de quem os recebe. (C4P2)

Essa visão que concebe o ensino apenas como uma ação de transmissão de conhecimentos remonta a uma herança deixada pelo paradigma da racionalidade técnica que influenciou fortemente a educação brasileira por um longo período. De acordo com Contreras (2002, p. 90), nesse modelo de racionalidade técnica a ideia é que “a prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que procede da pesquisa científica”. A esse respeito, Pimenta e Anastasiou (2002, p.184) enfatizam que no enfoque técnico, “o ensino é compreendido como um campo de aplicação de conhecimentos, sendo tarefa do(a) professor(a) traduzi-los em um fazer técnico para transmiti-los aos alunos”. Se faz necessário portanto, superar os limites do individualismo e do imediatismo olhando para o fenômeno educativo sob uma nova ótica que vá para além dos muros da escola.

Observando esse contexto cabe destacar duas fascinantes indagações feitas por Rios (2008): a) o que fazemos quando fazemos a aula, juntos? b) o que nós fazemos com eles e o que eles fazem conosco? A autora dá algumas pistas e responde: “Ensinaamos e aprendemos,

juntos. Construimos, reconstruimos, destruimos, inventamos algo, juntos. Construimo-nos, reconstruimo-nos, destruimo-nos, inventamo-nos juntos” Rios (2008, p.76).

Diante do exposto, as respostas mostraram que para alguns(mas) professores(as) o sentido de ensinar envolve a oportunidade de propiciar aos alunos momentos de criticidade e reflexão sobre o seu processo de aprendizado, bem como se veem diante de uma grande responsabilidade com a formação de futuros(as) docentes, enquanto para outros(as) ensinar se restringe apenas ao cumprimento de uma exigência do seu fazer pedagógico ou a transmissão de conhecimentos que é reflexo de uma visão baseada na racionalidade técnica do trabalho.

Os sentidos sobre ser professor(a) formador(a)

Com o objetivo de conhecer os sentidos que os(as) professores(as) atribuem sobre serem formadores(as) de futuros(as) professores(as) da educação básica, foi realizada a seguinte indagação: “Como você se vê enquanto formador de futuros professores da Educação básica?” Algumas respostas deram uma ênfase similar aos aspectos da *responsabilidade e preocupação* conforme se observa abaixo:

Com muita preocupação e senso de responsabilidade. Vivemos tempos difíceis de negação da ciência e da história, de reafirmação de dualidades históricas (formação técnica para pobres e propedêutica para elites) e de total entreguismo a ideia de capitalismo como fim de história. Apenas fazer os alunos refletirem sobre como essas discussões foram se construindo social e historicamente já tem sido um desafio grandioso para mim (C1P2).

Tenho plena ciência que estou formando futuros educadores, então procuro compartilhar minhas experiências práticas com eles, alertando sobre o quão essa profissão é séria, pois forma não apenas para o trabalho, mas para exercer a cidadania. Eu me sinto capaz de contribuir com os alunos a partir de minha paixão e responsabilidade pelo ato de ensinar (C1P6).

Alto grau de responsabilidade. Gosto de pensar que aquele Professor de Física e Matemática será professor dos meus filhos, assim tenho um laço de comprometimento com as gerações futuras. Não são somente professores formação, são transformadores de vidas e vidas que são caras para o futuro do nosso país, estado e cidade (C2P3).

Fica evidente nas respostas dos participantes da pesquisa que estes concebem a sua atuação enquanto professores das licenciaturas com grande responsabilidade e compromisso em formar bons docentes. Essa concepção de responsabilidade direciona a compreensão de que é preciso ver a formação de professores a partir de sua dimensão social, pois de acordo com Veiga (2008, p.15), “a formação de professores entendida na dimensão social, deve ser tratada como direito, superando o momento das iniciativas individuais para aperfeiçoamento próprio, partindo da esfera da política pública.” Essa tarefa não é tão simples, pois envolve diversos

condicionantes no percurso desse processo, porém o reconhecimento e o compromisso por parte dos(as) professores(as) já é um grande passo para alcançar essa finalidade.

Outros sentidos também foram atribuídos por alguns dos(as) professores(as) participantes, dentre as palavras mais citadas destaca-se: *importante, exemplo, privilégio, aprendiz, facilitador, multiplicador, preparado, motivado*, conforme se nota nos argumentos abaixo:

Me sinto privilegiada e busco desenvolver o máximo potencial e sensibilidade nos estudantes. (C1P9).

Apenas como uma professora em constante aprendizagem, em constante troca e com uma responsabilidade gigantesca. (C2P4).

Vejo-me como um facilitador na construção da autonomia do futuro docente. (C3P4).

Preparado e motivado, e sempre buscando me capacitar para o trabalho docente. (C4P4).

Percebe-se que está imbricado nas respostas destes sujeitos(as) que ser professor(a) das licenciaturas é uma oportunidade de contribuir com uma educação pública de qualidade, posto que demonstram um orgulho em representar uma instituição pública. Sentem-se também privilegiados, mas, ao mesmo tempo, compromissados com tamanha responsabilidade enquanto formadores de professores, tendo em vista que ao buscarem desenvolver uma postura crítica neles mesmos pode ter reflexos junto aos discentes. No âmbito dessas questões Pimenta (1999) esclarece que sendo a natureza do trabalho docente contribuir com a humanização dos alunos “espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazer docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca” (Pimenta, 1999, p.18).

Em que pese os sentidos positivos que foram descritos pela maioria dos(as) professores(as) investigados, evidencia-se uma oposição nas respostas dos sujeitos C4P2 e C4P3:

Minha atuação é muito restrita devido minha área de atuação, não sendo formação de professores o foco principal da disciplina que ministro. (C4P2)

Parcialmente realizado. (C4P3)

O que se percebe na resposta do sujeito C4P2, é uma confusão ou contradição da definição de suas atribuições, pois um(a) professor(a) que atua nas licenciaturas, independentemente da disciplina que leciona tem o compromisso com a formação de docentes. Essa afirmação é particularmente perigosa, pois se não é possível vislumbrar a finalidade de ser

professor(a) formador(a) corre-se o risco de esbarrar numa interpretação muito difundida no magistério de que estar apenas transmitindo conhecimento.

O sentido dado pelo professor C4P3 como “parcialmente realizado” se traduz em alguns questionamentos sobre, que fatores o(a) levaram a expressar esse sentimento? Ser professor(a) formador(a) é se sentir “parcialmente realizado”? Flores (2011) analisa as tendências e tensões no trabalho docente a partir das vozes dos(as) professores(as) e revela um conjunto de dimensões que tem causado efeitos no trabalho dos(as) professores(as). Flores (2011, p.162) destaca que “o trabalho dos professores têm sofrido alterações no sentido de uma maior prestação de contas e performatividade que têm afetado o modo de estar e viver a profissão docente”. Olhando para essas dimensões apresentadas pela autora, se pode pensar que talvez aí reside uma das razões que têm afetado o sentido de ser professor(a) formador(a) para esse(a) professor(a).

Por tudo isso, constata-se que os sentidos sobre ser professor(a) formador(a) apresentados pelos(as) sujeitos(as) investigados(as) evidenciaram elementos diferenciados e específicos, enquanto alguns(mas) professores(as) destacam empatia, responsabilidade, compromisso em atuar como formadores(as), outros se distanciam, se sentem descompromissados com essa grande responsabilidade apontado que suas práticas pedagógicas não passam de um fazer meramente mecânico e repetitivo.

Considerações Finais

Os sentidos e significados trazidos pelos(as) professores(as) nesta investigação foi um terreno fértil de posicionamentos, sobretudo político. As múltiplas visões que os(as) professores(as) das licenciaturas do IFAC compartilharam sobre a docência, sobre o ensino, sobre a formação de professores(as) trouxe uma riqueza de subsídios que possibilitaram uma compreensão sobre a prática pedagógica desses protagonistas.

As questões apresentadas direcionam a reflexão sobre a enorme responsabilidade que está nas mãos dos(as) professores(as) formadores(as), considerando que os sentidos que hoje estes dão sobre o ensino traduzirá, provavelmente, impactos significativos na atuação profissional dos(as) alunos(as) que futuramente serão professores(as).

É preciso compreender que o trabalho do(a) professor(a) deve ter um sentido formativo comprometido com a aprendizagem dos(as) alunos(as), assegurando-lhe espaços de discussões para que possam ter uma formação crítica e transformadora.

Referências

AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. *In:* NASCIMENTO, Campos (*et al.*); PIMENTA, Selma Garrido (org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRZEZINSK, Iria. Profissão Professor: Identidade e Profissionalização Docente. *In:* ZRZEZINSK, Iria. Org. **Profissão professor: Identidade e profissionalização docente**. Brasília: Plano, 2002, p. 7-19.

CERICATO, Itale Luciane. Sentidos e Significados da Docência, segundo uma Professora Iniciante. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 729-746, abr./jun. 2017. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/edreal/a/XjNJJdLYfqHfWg8vn8BzVkp/?format=pdf&lang=pt>.
Acesso em: 10 out. 2021.

CONTRERAS, José. **A autonomia de Professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, Maria Isabel da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educ. Pesqui**, n. 3, p.1-17. 2013.

FLORES. Maria Assunção. Tendências e tensões no trabalho docente: reflexões a partir da voz dos professores. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 29, n. 1, 161-191, jan/jun. 2011.

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

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. *In:* NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1992. p. 31-62. (Coleção Ciências da Educação).

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

RIOS, Terezinha Azerêdo. A dimensão ética da aula ou o que nós fazemos com eles. *In:* VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org). **Aula: gênese, dimensões, princípio e práticas**. Campinas: Papyrus, 2008. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho pedagógico).

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência como atividade profissional. *In:* VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (org). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas: Papyrus, 2008. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho pedagógico).