

A CONSTRUÇÃO DE SABERES ATITUDINAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A BUSCA DA COERÊNCIA ENTRE O QUE SE FALA E O QUE SE FAZ

Ilma Maria Fernandes SOARES¹

Resumo

O objetivo deste estudo é discutir as concepções e práticas dos formadores de professores em relação à construção de saberes atitudinais nos licenciandos. A abordagem de pesquisa é de natureza qualitativa, o procedimento metodológico foi a entrevista semiestruturada. Os sujeitos contribuintes são onze docentes, das diferentes áreas, de dois cursos de licenciaturas, História e Letras, de uma universidade pública. Conclui-se, a partir de algumas denúncias, que ainda há uma fragilidade dos saberes atitudinais na práxis do formador de professores e que esses saberes quando trabalhados ocorrem quase que exclusivamente através do discurso, mas, também, observa-se que há, por parte de alguns profissionais, a preocupação em basear seu trabalho numa perspectiva ética.

Palavras-chave: Formação de Professores. Docentes do ensino superior. Saberes Atitudinais.

¹ Doutora em Educação e Contemporaneidade/PPGEduC/UNEB. Mestre em Educação/UNEB. Docente do Departamento de Ciências Humanas da Universidade do Estado da Bahia/UNEB. Coordenadora do Grupo de Pesquisa EDDUC. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2076-8389>. E-mail: ilma100@hotmail.com.

THE CONSTRUCTION OF ATTITUDINAL KNOWLEDGE IN TEACHER TRAINING: THE SEARCH FOR COHERENCE BETWEEN WHAT SAY AND WHAT IS DONE

Ilma Maria Fernandes SOARES

Abstract

The purpose of this study is to discuss the teacher trainers' conceptions and practices in relation to the construction of attitudinal knowledge in undergraduate students. The search approach is of a qualitative nature and the methodological procedure the semi-structured interview. The contributing individuals are eleven professors of different areas of two undergraduate courses, History and Modern Languages, of a public university. It concludes that, starting from some complaints, that there is still a fragility of attitudinal knowledges in the trainer's praxis and that this knowledge is worked almost exclusively through discourse, but also, it is observed that there is, on some professionals part, the concern to base their work in an ethical perspective.

Key words: Teacher training. Higher education professors. Attitudinal knowledge.

LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO ATTITUDINAL EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO: LA BÚSQUEDA DE LA COHERENCIA ENTRE LO QUE SE DICE Y LO QUE SE HACE

Ilma Maria Fernandes SOARES

Resumen

El objetivo de este estudio es discutir las concepciones y prácticas de los formadores de profesores en relación a la construcción de saberes actitudinales en los alumnos de licenciatura. El abordaje de investigación es de naturaleza cualitativa, el procedimiento metodológico fue la entrevista semiestructurada. Los sujetos que contribuyeron son once docentes, de las diferentes áreas, de dos cursos de licenciaturas, Historia y Letras, de una universidad pública. Se concluye, a partir de algunas denuncias, que aún hay una fragilidad de los saberes actitudinales en la praxis del formador de profesores y que esos saberes cuando trabajados ocurren casi que exclusivamente a través del discurso, pero, también, se observa que hay, por parte de algunos profesionales, la preocupación en basar su trabajo en una perspectiva ética.

Palabras clave: Formación de Profesores. Docentes de la enseñanza superior. Saberes Actitudinales.

Introdução

O presente texto traz, como objeto de estudo, a docência universitária nas licenciaturas. Tal escolha justifica-se porque alguns entraves presentes na Educação Básica estão relacionados à atuação do professor. Dificuldade de aprendizagem, indisciplina, ensino descontextualizado, diferentes tipos de preconceitos são alguns aspectos que requerem mudanças de compreensão do processo ensino-aprendizagem, os quais demandam profissionais mais preparados e, deste modo, os estudos e pesquisas sobre a qualidade da educação enveredam, muitas vezes, na discussão da formação destes profissionais.

A importância da licenciatura é inegável e está associada à ideia de democratização do ensino. Embora concordemos com García (1999) e Imbernón (2011) quando afirmam que não podemos restringir à formação de professores à etapa inicial, ela é relevante, pois é quando inicia o momento da profissionalização na docência. Especificamente, sua importância pode ser entendida enquanto

[...] uma fase instituída e também instituinte de uma identidade profissional que se estrutura a partir de saberes teóricos e práticos da profissão; de modelos didáticos de ensino e de uma primeira visão sobre o meio profissional docente. É um momento importante na construção da identidade docente, já que os sujeitos se transformam nas interações que ali se estabelecem. Considerada como uma fase de socialização mais formal, é na formação inicial que o futuro docente vai se deparar com os chamados conhecimentos teóricos ou saberes curriculares acadêmicos (TARDIF, 2002) e também com modelos ideais de profissionalidade, advindo muitas vezes das teorias educacionais (NASCIMENTO e HETKOWSKI, 2007, p.230).

Concebemos, assim, que a contribuição desta etapa ocorre por, a partir dos conhecimentos científicos e pedagógicos ofertados, questionamento e transformação de atitudes, valores e funções que os estudantes conferem à profissão, de modo a incorporar elementos que sejam relevantes para formar e formar-se na contemporaneidade. É neste sentido que a apreensão de atitudes, a qual requer reflexões e vivências que estimulem a abertura para o diálogo, o respeito pelas diferenças, a realização de trabalho colaborativo, a ética, dentre outros valores, demanda um trabalho efetivo dos formadores de professores das diferentes áreas. Destacamos, contudo, que para desenvolver esses valores é essencial que os futuros profissionais também vivenciem em seu processo formativo essas mesmas atitudes, o que requer um olhar atento ao modo como realizam sua práxis pedagógica.

É a partir deste entendimento que objetivamos neste texto discutir as concepções e práticas dos formadores de professores em relação à construção de saberes atitudinais nos estudantes, posto que as licenciaturas são concebidas neste estudo como espaço de vivências e reflexões que abrange os conteúdos disciplinares, pedagógicos e de fundamentos, mas também valores e normas diante da formação de profissionais que atuarão com seres humanos no ato de educar.

Optamos neste estudo por destacar o termo “formadores de professores” ao invés de docente, considerando que, conforme pesquisa realizada por Soares (2015), muitos desses profissionais atuam nas licenciaturas negligenciando essa modalidade de ensino e, assim, efetivam seu trabalho em sala de aula, no que se refere, por exemplo, ao conteúdo e à metodologia, sem relação com o exercício profissional no magistério.

A efetivação do ensino e sua relação com a formação de atitudes

Zabalza (2003), Tardif (2002) e Tardif e Lessard (2008) afirmam que o ensino é uma atividade essencialmente humana. A partir de tal entendimento, Tardif e Lessard (2008, p.8-9) declaram que a docência é “[...] uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu ‘objeto’ de trabalho, que é justamente outro ser humano, no modo fundamental da interação humana”. Acrescenta, ainda, que “[...] Com efeito, *ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos*. Esta impregnação do trabalho pelo ‘objeto humano’ merece ser problematizada por estar no centro do trabalho docente” (TARDIF e LESSARD, 2008, p.31 – grifos dos autores).

Morin (2001, p.15), a partir deste mesmo entendimento, afirma que “[...] a condição humana deveria ser o objeto essencial de todo o ensino”, o que, muitas vezes, é esquecido, tanto pelas políticas educacionais mais amplas quanto pelos professores em sala de aula, em prol dos objetivos econômicos.

O destaque dado à questão humana, exposta pelos supracitados autores, é de grande relevância em nosso estudo, posto que percebemos, em especial na formação de profissionais, que esse aspecto é menosprezado e, até mesmo, desconsiderado em prol da questão cognitiva e técnica.

A contribuição desses autores justifica-se no sentido de sublinhar que o trabalho docente envolve elementos cognitivos, procedimentais, mas, também, emocionais e atitudinais. Especificamente Beraza (2000, p.23 –, grifos do autor) em seus estudos traz inúmeras contribuições ao definir e caracterizar as atitudes. O autor elucida que “Trata-se de uma *‘disposição pessoal ou colectiva a actuar de uma determinada maneira em relação a certas coisas, ideias ou situações’*”. A partir da análise de alguns estudos na área, ele elenca três características básicas das atitudes: “a) são aprendidas; b) preparam para acção; c) são favoráveis ou desfavoráveis para o objeto” (BERAZA, 2000, p.26). Acrescenta, ainda, que “[...] as atitudes são geralmente consideradas como sendo *adquiridas*, mas do que *inatas*, e que tendem a ser *duradouras*, ainda que sejam modificáveis pela experiência e pela persuasão” (BERAZA, 2000). Outros aspectos salientados pelo autor é que

se trata de um fenômeno complexo, estruturado a partir de três componentes: o cognitivo, o emocional e o comportamental.

A partir das contribuições do supracitado estudioso percebemos que a atitude se refere a uma disposição interior, na qual o indivíduo assume determinada conduta ou comportamento diante de determinadas situações. Esse comportamento é apreendido, influenciado e modificado a partir das normas e valores sociais. É diante deste aspecto que a dimensão atitudinal é bastante presente nas teorias atuais que discutem os saberes necessários ao exercício da docência e à formação de professores (TARDIF, 2002, SAVIANI, 1996, MASETTO, 1998; NÓVOA, 2002), pois, como discute Soares (2009, p.82) “Assumir a docência universitária como profissão pressupõe compreender que a formação de pessoas é sua função primordial” e, desta maneira, contribuiremos para que o magistério seja exercido com ênfase também nestes saberes.

Especificamente sobre a importância do saber atitudinal na formação de professores, recorreremos a Masetto (1998, p.16) quando afirma: “Por aprendizagem de atitudes e valores queremos dizer a necessidade de os cursos superiores se preocuparem com o fato de que seus educandos valorizem o conhecimento, a atualização contínua desse conhecimento, a pesquisa, o estudo dos mais diversos aspectos que cercam um problema, a cooperação, a solidariedade, a criticidade, a criatividade e o trabalho em equipe”.

A aprendizagem desse saber é indispensável à pedagogia universitária e configura-se enquanto resistência a práticas fundamentadas no abuso do poder docente, pois, esse influencia “[...] diretamente no fazer pedagógico, na formação dos profissionais, nas atitudes dos sujeitos que interagem na dinâmica educativa, em suma, interferem na questão da qualidade do ensino universitário (SOARES & OLIVEIRA, 2014, p.149). Contudo, apesar de sua importância, como afirma Estrela (2010, p. 12) “[...] as dimensões éticas no ensino superior têm sido bastante ignoradas na literatura que se lhes refere” e, deste modo, é relevante investigações que contribuam para que os docentes possam refletir sobre tais questões. Essa autora (ESTRELA, 2010, p. 12) busca explicar as razões para esse silêncio:

[...] os termos “ética” e “pedagogia” são polissêmicos e originam facilmente diálogos de surdos; estes termos têm assumido frequentemente conotações pejorativas, um porque se confunde com o convencionalismo da moral social, o outro porque, pela sua etimologia associada à criança, sugere uma infantilização do ensino superior que a pedagogia é acusada de promover relativamente a outros níveis de ensino; “ética” e “pedagogia” tendem a ser consideradas assuntos estritamente pessoais. Além disso, tratar-se-ia de um debate desnecessário face a certezas bem firmadas no mundo acadêmico tradicional [...] (ESTRELA, 2010).

Essa crítica fundamenta-se na desvalorização do aspecto pedagógico da prática do docente, o qual, salvo algumas iniciativas isoladas de formadores de professores, entende que o domínio do conteúdo acadêmico, no sentido mais restrito à formação universitária e um pouco de competência comunicativa, é bastante para trabalhar com adultos (SOARES, 2015), demonstrando assim, o entendimento sobre o ensino como algo simples e mecânico, o que requer reflexão crítica, pois, como salienta Freire (1997, p.153) [...] é necessário

Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente. A razão ética da abertura, seu fundamento político, sua referência pedagógica; a boniteza que há nela com viabilidade do diálogo (FREIRE, 1997).

Tal ponderação, portanto, nos remete a atenção ao trabalho docente, o qual se materializa na feita da aula, a qual precisa ser bem-organizada e coerente entre o discurso e a prática. Sobre essa questão, Fernandes (2008, p.152) nos esclarece:

Dessa perspectiva, concebo a *aula* como essa *teia de relações* em um espaço-tempo privilegiado da comunicação didática – comunicação multidimensional e pluriépistêmica –, por onde transitam diferentes concepções e histórias de ensinar e de aprender, constituindo um território demarcado por conflitos, encontros e desencontros e possibilidades de construir a capacidade humana, mediada por relações dialógicas entre professores e alunos e por um projeto de nação justa e solidária (FERNANDES, 2008).

Esta perspectiva dialógica da supracitada autora coaduna com o entendimento de Rios (2008, p.75 – grifos do autor) quando afirma que “[...] *uma aula não é algo que se dá, mas algo que se faz*, ou melhor, que professores e alunos fazem, juntos. [...]” e que, portanto, para ser, de fato, formativa, requer que seja baseada no respeito, na cooperação e na consideração da diversidade.

Tais valores, contudo, não excluem a possibilidade da presença do conflito e de manifestações de resistência aos trabalhadores e as suas ações, mas de saber como lidar com tais questões, pois, como defendem Tardif (2002, p.132). “[...] a pedagogia é feita essencialmente de tensões e de dilemas, de negociações e de estratégias de interação. [...]” Neste mesmo sentido, Nóvoa (2002, p.23) declara que uma das dimensões da complexidade da docência é a relação com o educando pois, contrário ao que acontece com os demais profissionais “[...] o trabalho do professor depende da colaboração do ‘aluno’. [...] Ninguém ensina quem não quer aprender.” A partir dessas ponderações dos autores, é possível entender que o processo educativo requer que o formador de professores assuma atitudes e práticas que estimulem os estudantes a aderirem subjetivamente à tarefa proposta por aqueles e, para isso, precisam reconhecer as contribuições decorrentes do esforço dedicado aos estudos daquela matéria, estabelecer relações dialógicas e éticas.

A necessidade de mudanças na cultura docente, tanto no que se refere à relação estabelecida com os estudantes quanto com seus pares, solicita que se rompa com o caráter de isolamento, de individualismo e de concorrência, aspectos bastante presentes nos estudos pedagógicos (RAMALHO, NUÑEZ e GAUTHIER, 2004; CUNHA, 2007; TARDIF e LESSARD, 2008; THERRIEN, 2012). A partir dessa denúncia, os autores defendem a necessidade dos docentes mudarem suas condutas, pois, o que a contemporaneidade requer são profissionais que dialoguem com seus pares, que saibam planejar em conjunto, que ultrapassem as fronteiras disciplinares, que se disponibilizem a discutir o processo de aprendizagem dos estudantes e a sua própria formação, que tenham uma compreensão mais complexa de suas funções, reflitam sobre os problemas encontrados no exercício da profissão e procurem, conjuntamente, possíveis soluções. Essa defesa da capacidade comunicativa do docente é enfatizada por Therrien (2012, p.114) que argumenta sobre a relevância deste aspecto para diferentes aprendizagens.

A intersubjetividade dialógica é essencial para a abertura aos saberes e às concepções do “outro” e, portanto, para a aprendizagem tanto de “conteúdos/matérias” de ensino como de saberes do convívio cotidiano. Esses encontros/diálogos geram aprendizagem para o professor e para o aluno (THERRIEN, 2012).

É enriquecedor o trabalho nesta perspectiva, pois o poder coletivo da categoria é maior do que o poder de um professor isoladamente (IMBERNÓN, 2011). Deste modo, tanto no aspecto pessoal quanto profissional a dimensão coletiva é essencial no fazer pedagógico e precisa ser desenvolvida a partir de uma concepção dialógica. Educar nessa perspectiva requer atenção para uma série de aspectos, haja vista que:

Trata-se de educar para compreender melhor aos demais e saber-se comunicar com autenticidade, com exigência de entendimento mútuo e de diálogo. Educar com o objetivo de aprender a viver juntos conhecendo melhor os demais seres humanos enquanto indivíduos e enquanto coletividade, sua história, suas tradições e suas crenças e, a partir daí, criar as condições para a busca de projetos novos ou para a solução inteligente e pacífica de inevitáveis conflitos. Conhecimento e busca de projetos e soluções que promovam valores, atitudes e condutas que respeitem o pluralismo e a diversidade, seja de procedência, de cultura, de gênero ou de idade, tornando compatível o enriquecimento das pessoas uma a uma e das idiosincrasias culturais de cada grupo, comunidade ou etnia (ZABALA e ARNAU, 2010, p.79).

Os valores e atitudes elencados pelos autores são elementos necessários à melhoria da convivência social e precisam fazer parte do acervo formativo dos educadores, de modo a pautarem suas práticas na flexibilidade, na escuta atenta e compreensiva do aluno, possibilitando a criação de ambiente favorável ao posicionamento respeitoso diante da divergência.

A partir desta discussão, embasada nos teóricos da área da educação, podemos compreender a necessidade dos cursos de licenciatura, a partir dos diferentes componentes disciplinares,

debruçarem-se sobre a formação de saberes atitudinais, diante do contexto social em que esses futuros professores irão atuar, o qual requer, enquanto pessoa e profissional, incorporar valores e atitudes que possibilitem construções educativas e sociais mais democráticas, participativas e respeitadas. É nesse sentido que consideramos relevante analisar as concepções e práticas dos formadores de professores sobre essa questão.

A ética na formação de professores: como essa se apresenta nas concepções e práticas dos docentes

A pesquisa que gerou esse trabalho foi realizada a partir do viés da abordagem qualitativa, cujo procedimento metodológico foi a entrevista semiestruturada. Os sujeitos contribuintes são onze formadores de professores, das diferentes áreas do conhecimento, de dois cursos de licenciaturas, História e Letras, de uma universidade pública. Esses colaboradores serão denominados em nosso texto por pseudônimos escolhidos pela autora, no sentido de preservar a identidade dos contribuintes. A construção dos dados fundamenta-se na Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977).

Ao nos propormos a discutir a práxis pedagógica do formador de professores um aspecto estudado foi o saber atitudinal e, neste sentido, emergiu a dimensão ética, a qual se apresentou, dentre outras questões, a partir de valores como o respeito e o compromisso profissional. Nos dias atuais, essas atitudes vêm sendo muito enfatizadas como relevantes no labor, especialmente daquelas que têm caráter de desenvolvimento humano, visto ser uma dimensão fundante do trabalho efetivamente competente.

Esses elementos colhidos na pesquisa de campo articulam-se com outros saberes – relacionais, contextuais e pedagógicos – visto que é partir deles que surge a necessidade da ética docente, a qual não se limita a uma determinada disciplina ou área específica, como podemos perceber no depoimento a seguir:

Não como professor daquela área específica em que está trabalhando. [...] Ele é um formador profissional. Tem uma série de questões éticas, de cidadania, de comportamento que estão implicadas (Água-Marinha).

O destaque do entrevistado à formação de profissionais com a junção das dimensões éticas e o ensino de campo específico do saber justifica-se porque existe, na pedagogia universitária, uma preocupação com o ensino e a aprendizagem dos conhecimentos acadêmicos no sentido mais restrito e, por isso, abdica-se, muitas vezes, de discutir aspectos essenciais para a formação pessoal e profissional do futuro professor, isentando-se de contribuir para que esse possa, no seu exercício,

atuar efetivamente, na apreensão de valores essenciais para melhoria da convivência social e da construção da democracia. Moraes (1997, p.30) argumenta que “[...] o verdadeiro problema está no fato de a maioria dos intelectuais que integram o mundo acadêmico e suas instituições subscrever percepções estreitas da realidade, inadequadas para resolver os principais problemas de nosso tempo” e, nesse sentido, a convivência social é uma questão séria a ser enfrentada.

A relação entre profissionalismo, respeito ao estudante e empenho no trabalho pedagógico realizado pelo formador de professores foi destaque entre vários entrevistados. Todos consideram essencial para o exercício de qualquer profissão.

Eu me esforço mais pra ter essa postura de respeito aos meus alunos, uma postura correta de ser responsável por aquilo que eu estou fazendo [...]. Cumprir minha tarefa, meu papel [...] (Esmeralda).

Percebe-se que o depoente enfatiza o respeito enquanto elemento característico do fazer profissional, demonstrando, assim, a necessidade do formador de professores se empenhar na construção de vínculos que tenham como base esse valor. Sobre tal questão Morales (1999, p.10 – grifos do autor) salienta:

O modo *como* se dá nossa relação com os alunos pode e deve incidir positivamente tanto no aprendizado deles, e não só das matérias que damos, em nossa própria satisfação pessoal e profissional, porque nossa relação com os alunos deve ser considerada uma relação *profissional*. Precisamente por se tratar de uma tarefa profissional, não podemos deixar de lado um aspecto que diz respeito diretamente à *eficácia* do que fazemos (MORALES, 1999).

Desse modo, ao considerarem que cabe também à universidade desenvolver esses aspectos, pois a postura ética é uma dimensão fundante do trabalho competente.

Eu acho que essas características devem ser apreendidas na universidade a partir dos próprios professores universitários (Opala).

Como defende Masetto (1998, p.16), tanto valores pessoais quanto valores profissionais, coletivos e políticos requerem ser apreendidos nos cursos de ensino superior, visto que a formação ultrapassa o momento da aula. Neste mesmo sentido, Rios (2008, p.82) afirma que “[...] enquanto acontecimento pedagógico, ela [a aula] tem uma duração que ultrapassa o lugar geográfico e se instaura num espaço temporalizado pelo gesto cultural”. Desse modo, preocupar-se com a formação de atitudes é relevante num sentido mais complexo.

Mesmo diante do reconhecimento do respeito enquanto importante na relação pedagógica constatamos, a partir das declarações dos formadores participantes, que há uma lacuna na práxis de alguns docentes das licenciaturas.

[...] mas tem uns colegas nossos, [...] que não respeitam o aluno. [silêncio] [...] não respeita o que está fazendo ali. Não é respeitar desacreditando no aluno, é isso

também, mas é desrespeitar no sentido de não dar importância ao que está fazendo, de fazer bem-feito, de achar que porque o aluno é o aluno pobre você pode fazer qualquer coisa, dizer qualquer coisa, levar qualquer coisinha [...] (Esmeralda).

Atitudes como a desvalorização do estudante; falta de empenho com o trabalho pedagógico de qualidade, cumprindo as exigências mínimas; autoritarismo, construção de projetos de trabalho democráticos, participação na construção coletiva do projeto pedagógico dentre outras, foram citadas pelos nossos depoentes como presentes no fazer docente. A declaração dos entrevistados denota a presença do amadorismo e descompromisso com a formação do profissional ao abdicar do respeito e do compromisso e tais aspectos influenciam no processo formativo do estudante de modo mais amplo.

O modo *como* se dá nossa relação com os alunos pode e deve incidir positivamente tanto no aprendizado deles, e não só das matérias que damos, em nossa própria satisfação pessoal e profissional, porque nossa relação com os alunos deve ser considerada uma relação *profissional*. Precisamente por se tratar de uma tarefa profissional, não podemos deixar de lado um aspecto que diz respeito diretamente à *eficácia* do que fazemos (MORALES, 1999, p. 10 – grifos do autor).

Quando o foco do trabalho pedagógico for, especialmente, a aprendizagem do estudante e a contribuição para o exercício profissional no magistério de forma efetiva, a valorização de conteúdos atitudinais e relacionais virão à tona na feitura da aula no ensino superior, deixando de ser considerado como debate desnecessário diante das certezas bem estruturadas no mundo acadêmico tradicional. O respeito faz parte da conduta ética do formador e demanda investimento tanto deste quanto da universidade para que seja desenvolvido em diferentes aspectos. Desse modo, empenhar-se na construção de atitudes adequadas para o convívio social, a partir do seu próprio comportamento é algo primordial, pois, como sinaliza Imbernón (2011, p.16) “[...]é necessário destacar a convivência de desenvolver uma formação em que trabalhar as atitudes seja tão importante quanto o restante dos conteúdos”.

Sobre o abuso de autoridade, decorrente do suposto domínio do saber, Soares e Oliveira (2014, p.149) afirmam que “Na universidade, espaço de produção e socialização do conhecimento, as relações de poder estabelecidas influenciam na forma como os sujeitos lidam com o saber e vice-versa”. Contudo, essa relação carece ser analisada, visto interferir, diretamente, no trabalho realizado com os estudantes.

Quanto aos motivos que justificam tais posturas dos docentes, três entrevistados buscam explicar:

[...] levaria uma falsa projeção desse professor. A intimidação o levaria a um *status* de destaque, de poder (Ametista).

Eu acho que, na verdade, o autoritarismo, é uma falha, é uma vontade de esconder alguma coisa: orgulho ou alguma coisa que você não sabe [...] (Água-Marinha).

Diante dessas denúncias, é necessário atentar para as ações presentes na sala de aula, pois, como esclarecem Soares e Oliveira (2014, p.166), “[...] Se quisermos uma melhor qualidade de ensino na universidade precisamos então cuidar melhor do nosso agir, das nossas relações que precisam superar a nossa posição autoritária, hierárquica e heterônoma.” Essa concepção autoritária carrega, como destaca Penin (1994, p.17) “[...] marca das experiências concretas de seus participantes na organização social e na cultura”. Diante desta constatação, é que precisamos observar melhor nossas ações e refletirmos sobre elas, de modo a não perpetuar práxis antidemocráticas. Desse modo, é importante ser disponibilizadas vivências mais justas e respeitadas, especialmente, se considerarmos que nossas atitudes influenciam mais na formação do que as teorias que apresentamos.

Tem que ter concepções de valores, tem que ter uma postura ética também, passar isso pra eles [estudantes]. [...] Tem que mostrar pro seu aluno sua postura ética, tem que ser responsável com seu aluno. Tem que estar atento a respeitá-lo mesmo, no sentido de não enrolar, fazer sua parte, fazer jus ao que você está fazendo ali [...] (Esmeralda).

Essa coerência a qual nos falam os entrevistados deve estar presente em todos os momentos da aula, sendo nossa prática testemunha e enaltecida do que defendemos.

Ainda sobre como exercem atitudes de éticas no trabalho que executam nos chamou atenção o destaque que todos entrevistados deram ao fato de considerarem avisar aos estudantes das suas ausências antecipadamente como algo relevante. O trecho, abaixo, é característico deste entendimento:

[...] Eu digo sempre a eles: eu nunca falto aula, porque eu sei que várias pessoas onde eu trabalho, a maioria dos alunos são de fora, eles vêm de longe e quando a gente não vai e não avisa, além da decepção e da quebra de confiança, gera todo um gasto financeiro, [...] gera todo um desgaste emocional, um desgaste físico, do deslocamento longo [...] (Topázio).

As questões mencionadas acima são denunciadas constantemente pelos estudantes que relatam não serem informados com antecedência sobre o não-comparecimento de alguns formadores nos dias de aula. A relevância dada pelos depoentes em relação a essa questão é justa, visto que os relatos dos estudantes demonstram inúmeros empecilhos para frequentarem a universidade: dificuldades financeiras para custearem os estudos (transporte, alimentação dentre outros); tempo para estudos, pois a grande maioria já encontra atuando profissionalmente em algum setor; e a distância das localidades onde residem, zona rural, outros municípios *etc.*, da sede da instituição universitária. Sem contar as condições das estradas que são, muitas vezes, precárias, colocando, inclusive, a vida deles em risco. Avisar antecipadamente ou não influencia no respeito dos estudantes em relação ao formador.

Tal destaque é relevante e requer atenção do formador de professores posto que as teorias discutidas em sala de aula, muitas vezes, inclusive, baseadas em conceitos de democracia e de respeito à diversidade, precisam coadunar com ações respeitosas em relação aos estudantes, senão toda teoria torna-se inócua.

Essa discussão, a qual requer que o profissional repense seu lugar de autoridade nos remete à articulação com a alteridade, como estabelece Rios (2008, p.84): “[...] A *autoridade*, que é exercício de poder nas relações sociais, ganha seu sentido na articulação com a *alteridade*, o reconhecimento do outro”. Deste modo, não cabe ao docente, diante da função que ocupa, desconsiderar as peculiaridades e as dificuldades do outro, mas buscar meios que contribuam com a qualidade da formação, com a inclusão e sucesso dos sujeitos participantes.

Outro valor bastante destacado pelos formadores de professores foi o compromisso profissional. Tal ênfase ocorreu tanto no que se refere ao modo como esse se apresenta em suas próprias práxis como na necessidade de que haja, por parte dos demais docentes, a incorporação no seu fazer pedagógico.

Estou sempre disponível para orientar, inclusive alunos que não são meus, orientações rápidas, tirar dúvidas. Nunca tive nenhum problema. (Ametista)

A questão do compromisso, de sentar, de ouvir, de falar pra ele, de ser claro, de apontar. Eu acho que assim como alguns professores me influenciaram, eu acho que isso também influencia neles: eu ser assim vai, na verdade, influenciar a perceber que a relação professor-aluno não é uma relação de posições diferentes, mas uma relação lado-a-lado, de pessoas que têm trocas a fazer (Ametista).

Deste modo, percebemos que o compromisso se apresenta, na maneira como o docente assume suas obrigações profissionais, em como, intencionalmente, interfere na aprendizagem dos estudantes. Tais atitudes precisam ser requisitadas, visto que essas incidem diretamente no aprendizado, no interesse pela matéria e pela profissão por parte dos licenciandos. Nesse sentido, Rios (2008, p.83) afirma que “Ampliar o conhecimento é uma exigência ética, assim como o é respeitar o outro, reconhecendo-o como diferente e igual”.

Deste modo, como sinaliza o entrevistado abaixo, é necessário que o formador de professores desenvolva esses valores para que possa construir relações mais respeitosas e comprometidas com os estudantes:

Eu não preciso amar ninguém para ser um bom profissional, mas preciso respeitar aquela pessoa que está ali na frente como ser humano. Enquanto pessoas que têm direito, enquanto pessoas que veem você como exemplo (Citrino).

O entendimento deste colaborador converge com Contreras (2001) ao assinalar que a docência requer um exercício consciente das nossas opções pedagógicas, dos nossos compromissos e responsabilidades. Neste mesmo sentido, Rios (2008, p.89) destaca que:

O bom trabalho é um trabalho que faz bem, isto é, que fazemos bem, de uma perspectiva técnica e política, e que faz bem para nós e para aqueles com os quais trabalhamos, do ponto de vista estético e, principalmente, ético. Fazemos bem quando ensinamos o que é necessário ensinar, quando temos consciência do significado de nosso ensinamento no contexto social, quando procuramos conhecer aqueles com quem estamos envolvidos no processo, quando procuramos promover a construção da cidadania.

Não é possível realizarmos um trabalho de qualidade pedagógica não assumindo uma boa conduta profissional, a partir de um conjunto de valores e princípios que orientam as nossas ações. Esse entendimento da ética, incorpora elementos como o respeito, o compromisso, a abertura para o diálogo dentre outros elementos que contribuem para a melhor convivência social e o respeito à dignidade humana.

A presença das questões éticas no trabalho profissional no magistério coaduna com o objetivo da educação, que abrange a formação do sujeito no aspecto pessoal, mas também social, de compromisso com o meio ambiente, com outros, com a sociedade em que faz parte. A atenção a esse aspecto apareceu em nosso estudo a partir de alguns depoimentos, o trecho que segue é emblemático deste entendimento.

Minha preocupação é essa de resgatar o compromisso, de fato, o compromisso de ser um educador e não meramente um professor profissional, não aquele que está pensando primeiro em salário ou aquele que está pensando em aposentadoria, incorporação de não sei o que no salário, mas eu vejo poucas pessoas preocupadas em realmente como fazer o outro aprender, de contribuir com a nação, no sentido de formar esse novo homem e essa nova mulher que o contexto atual requer (Topázio).

Ter clareza da intencionalidade do fazer pedagógico é algo complexo e requer do formador assumir o seu papel político, pois, como afirma Freire (1997), nenhum fazer educativo é neutro, exigindo, assim, que tenhamos a consciência da nossa intervenção no mundo. Isso requer, portanto, que o docente tenha uma preparação adequada nas áreas dos conhecimentos específicos e pedagógicos, mas, também, requer compromissos e sensibilidade. Nesse sentido, Edgar Morin (2001) afirma que o conhecimento deve ser trabalhado levando em consideração o que, de fato, é pertinente para a condição humana e para todo o planeta.

Esse compromisso em contribuir para o desenvolvimento do estudante é reconhecido por esses e interfere na relação e respeito que estabelecem com o docente. Esse interesse do docente em contribuir para o processo formativo do estudante, de se disponibilizar para ouvi-los e ajudá-los,

contribui no seu processo formativo como professor, visto que esses, ao vivenciarem tais experiências, saberão quão marcante e relevante são e estarão mais dispostos a também se comprometerem com a melhoria da formação do estudante. A construção de vínculos, que tenham como base os valores supracitados, é fundamental na formação de professores, visto que esse é consideração essencial para o exercício da profissão.

Constatamos, nos depoimentos dos formadores, o compromisso no que se refere à discussão de informações atualizadas e críticas. Todavia, quando se refere à relação dessas informações com a futura prática profissional do estudante há um silenciamento, um negligenciamento enquanto formador de professores. Entendemos que a ética também está presente quando ensinamos o que precisamos ensinar e, nesse sentido, constatamos uma lacuna na maioria dos formadores de professores, como sinaliza um dos depoentes:

Eu acho importante que além do conhecimento, que isso é o que mais a universidade tem se preocupado em dar, um compromisso desse professor e a preparação que o professor da escola básica tem que ter [...] (Ametista).

No sentido específico de narrar alguma experiência formativa, que tenha como objetivo desenvolver a formação de valores, somente quatro sujeitos mencionaram, de forma mais contundente, dois através da fala e o segundo utilizando um jogo que buscava desenvolver valores nos estudantes. Segue o depoimento referente ao jogo:

[...] Vou observando as estratégias que eles usam. Tem indivíduos que abrem mão do que têm e passam tudo pros outros pra ver como fazem, outros querem todas as peças para fazer o quadrado. Aí depois eu pergunto: o que vocês perceberam ao fazerem esse quadrado. [...]. Vocês estão planejando juntos, vocês são diferentes, mas vocês vão construir um sentido no projeto, [...] para que todos os indivíduos se unam e que, cada um com suas diferenças, deem o melhor de si. [...] Aí eu trabalho atitudes, capacidade de conviver em grupo, características que as pessoas têm que desenvolver para trabalhar numa escola, para ser um educador, não chegar na escola com ar de arrogância, mas ser humilde, buscando aprender, investigar (Topázio).

A partir das falas dos depoentes percebemos que valores como compromisso, respeito, ética, formas de se relacionar, plágio na produção das atividades acadêmicas, modos de se comportar socialmente e de se vestir, respeito às diferenças são trabalhados em sala de aula. Desse modo, preocupar-se com a formação de atitudes é relevante, todavia precisamos questionar a apreensão desses valores quase que exclusivamente através do discurso, da transmissão oral, como sinaliza nosso colaborador:

[...] Você educa não só com as palavras, mas também com as atitudes. [...] (Esmeralda)

Percebemos, diante das experiências relatadas pelos formadores, a dificuldade dessa categoria em vivenciar estratégias que possibilitem aos estudantes procedimentos que versam sobre valores.

Vivenciar em sala de aula, especialmente, no processo formativo de professores, experiências que possibilitem refletir coletivamente sobre o trabalho em equipe e os valores presentes nessa atividade, a postura de cada um é de grande relevância, especialmente na atualidade, as atribuições deste profissional também englobam “[...] participar dos projetos curriculares da escola e interagir com os diferentes interlocutores – os alunos, pais, colegas, direção da escola, coordenadores pedagógicos, profissionais de outras áreas, etc. [...]” (CARBONNEAU, 2006, p.129).

Autores como Freire (1997), Rios (2008) e Cunha (2010) destacam a necessidade do deste profissional atentar com rigorosidade para corporificar, cada vez mais, os seus discursos nas suas ações, pois sem isso suas palavras têm pouca relevância. Como defende Freire (1997, p.152) “[...] É no respeito às diferenças entre mim e eles ou elas, na coerência entre o que faço e o que digo, que me encontro com eles ou com elas. [...]”.

Especificamente sobre a pedagogia universitária, Cunha (2010) demonstra que, a forma como ensinamos é tão ou mais importante do que o conteúdo, pois, muitas vezes, sem que os futuros profissionais atentem, ela é objeto de aprendizagem e configura o modo como exercerão o fazer profissional. Diante disso, no campo do compromisso moral, Rios (2008) defende a importância que o processo formativo esteja presente não somente pela via do discurso, mas também através das ações do docente, tendo em vista que, quando ensinamos, não transmitimos somente as informações próprias da nossa disciplina, mas, também, nossos gestos, atitudes, crenças, imagens e essas comunicam valores que podem não ser os mais adequados para a formação dos estudantes.

Essa mesma autora (RIOS, 2008, p.85) nos adverte que “O gesto do professor ensina. A atitude autoritária ensina a desprezar o outro, a desconsiderar os direitos. De nada vale um discurso que pretende ensinar que ‘é importante respeitar as diferenças’, quando o gesto ensina a desrespeitá-las.” Diante da importância de atentarmos para nossas atitudes, Soares & Oliveira, (2014, p.166) esclarecem que “[...] Se quisermos uma melhor qualidade de ensino na universidade precisamos então cuidar melhor do nosso agir, das nossas relações que precisam superar a nossa herança autoritária, hierárquica e heterônoma.” Deste modo, as autoras destacam a necessidade de atentarmos para o modo como, muitas vezes, o poder e a autoridade se apresentam no trabalho do docente, visto que, diante do suposto saber que os constituem, desconsideram dimensões como afetividade, respeito, cordialidade, empatia, empenho no processo de desenvolvimento do estudante como relevantes em diferentes aspectos.

Diante da lacuna nas licenciaturas no sentido de fazer frente à cultura do isolamento, empenhando-se em desenvolver saberes atitudinais e relacionais, essas atribuições são, muitas

vezes, difíceis de serem realizadas no exercício profissional, o que requer empenho dos formadores de professores nesse sentido.

Nóvoa (2011), ao elencar as cinco propostas de trabalho que devem inspirar os programas de formação de professores, destaca a valorização do trabalho em equipe e o exercício coletivo da profissão como uma delas. No entanto, este mesmo autor alerta que a colegialidade, a implementação de uma cultura colaborativa não é algo que se impõe por via administrativa ou por decisão superior, mas sim, através de uma preparação adequada, onde ocorra possibilidade de convivência e de partilha com o intuito de desenvolver as relações interpessoais, a cooperação, o respeito e a comunicação dentre outros aspectos relevantes para o exercício profissional responsável e adequado ao momento atual.

Constatamos, também quanto ao modo de entender o respeito ao estudante uma visão embutida de boas intenções, de organização, de planejamento das atividades, de cumprimento dos prazos, mas que requer maiores questionamentos:

Olha, eu trabalho muito com prazos, datas de atividades propostas. Uma das estratégias que eu tenho em todas as disciplinas que eu faço eu sempre apresento o programa da disciplina para eles e elaboro uma proposta e discuto isso com eles. Desde os instrumentos de avaliação, as atividades que serão feitas e as datas (Ametista).

Percebemos que a compreensão do depoente relaciona respeito à organização do trabalho pedagógico, o que, de fato, é coerente. Todavia, a carência de uma análise crítica mais apurada dar-se ao não perceber que levando todo o planejamento organizado unilateralmente cristaliza-se os papéis de dominador e dominado, de quem manda e quem obedece, tão naturalizada na universidade. Considerando a universidade lidar com estudantes adultos a possibilidade deles se posicionarem diante de uma proposta flexível e aberta é algo altamente educativo, posto que os possibilitam a tomada de decisões refletidas coletivamente.

Assim, esse processo tem um potencial educativo para os estudantes e tem um potencial de transformação psicossocial do professor na medida em que mediar à construção das leis do grupo é renunciar a exercer um poder unilateral, é conseguir renunciar ao narcisismo para contemplar desejos e necessidades dos outros atores em cena na perspectiva da criação de um contexto favorável para aprender e viver em conjunto (SOARES & OLIVEIRA, 2014, p.160).

Desse modo, entendemos que essa postura do docente é decorrente de uma cultura de ensino universitária que, mesmo pautada no discurso da autonomia, da participação, da denúncia do poder instituído, ainda não conseguiu vivenciar relações verdadeiramente democráticas, por falta de maiores discussões e reflexões. No entanto, a presença de valores como respeito, compromisso, ética influenciam no modo como os estudantes avaliam os docentes e se relacionam com eles. Essa

questão pode ser constatada na descrição do entrevistado Ametista em relação às características que admirava nos seus docentes:

Esses professores tinham entusiasmo por aquilo que faziam, o compromisso em todos os sentidos, desde a pontualidade, a obrigação de comunicar ao aluno, de respeitar o aluno, de se preocupar em dizer “não venho amanhã”, [...] e também essa coisa do acompanhamento (Ametista).

Assim, ao relatar atitudes marcantes vivenciadas em seu processo formativo a entrevistada apresenta alguns valores que devem pautar o trabalho profissional docente, mas que, infelizmente, ainda requerem maior atenção de alguns profissionais da área. Além do mais, a eficácia do que ensinamos diz respeito à formação do sujeito em suas múltiplas dimensões e, especificamente, nas licenciaturas, a relevância deste aspecto dar-se ao abranger a formação de pessoas que irão participar do processo educativo de crianças, jovens e/ou adultos.

Essa reciprocidade dos estudantes ao comportamento dos docentes demanda ser considerada por esses de modo a refletirem sobre as atitudes que eles consideram reprováveis dos educandos. Falta de compromisso com sua formação, através de compras de trabalho ou cópias da *internet*, não leitura do material indicado para discussão em sala de aula, não participação dos debates dentre outros, foram mencionados pelos depoentes. No entanto, é necessário saber que a relação estabelecida com os formadores é algo que influencia no aprendizado, pois, como constata Cunha (1996), a percepção dos estudantes sobre o bom professor está atrelada à relação satisfatória que esses estabelecem com os estudantes. Desse modo, entendendo que para ocorrer a aprendizagem é necessário que o sujeito esteja disposto a aprender, a relação afetiva com o docente se entrelaça e se influencia mutuamente.

Discutir essa questão nos cursos de licenciaturas é essencial, visto que os estudantes, a partir dos relatos ou até mesmo de suas experiências como professores e/ou estagiários, criam resistências de se aproximarem dos alunos da Educação Básica, com medo da repercussão ou da reação deles. Todavia, como salienta Suanno (2010, p.221) “[...] A possibilidade de intervenção na aprendizagem do outro deve procurar uma aproximação e estabelecer uma relação afetiva entre duas pessoas, neste caso o professor e o aluno”. Deste modo, trazer à tona discussões sobre aspectos relacionais e atitudinais e sua relação com a aprendizagem é essencial.

Entendendo que ensinamos mais pelo que somos e como agimos do que pela teoria que professamos, a prevalência de posturas autoritárias, como denunciam os supracitados depoentes, não contribuem para o desenvolvimento de pessoas autônomas, com capacidade de posicionamento crítico e participativo.

Por fim, dois dos nossos colaboradores arriscam em justificar que a fragilidade da formação de atitudes de modo mais sistematizado e intencional nas licenciaturas decorre da compreensão de alguns docentes de que, ao atuarem na qualificação de adultos, essa questão é secundária, pois já deverão, ao ingressarem nesse nível de ensino, terem desenvolvido condutas éticas. Deste modo, centram-se, especialmente àqueles responsáveis pelos componentes disciplinares da formação, na apreensão dos conteúdos específicos, sem correlação à atividade profissional do graduando, como destaca Soares (2015).

É necessário salientar, todavia, que não é tarefa fácil mudarmos o paradigma que orienta nossas práticas pedagógicas, visto que durante séculos o homem vivencia modos de pensar, sentir e agir fragmentados, sem atinar sobre a importância e possibilidade da relação entre estes aspectos. Para, além disso, consideramos que a mudança é um processo, como destaca Goodson (2008, p.119), portanto, não se dá num passe de mágica. Assim, a competência do formador para fazer a religação entre diferentes dimensões requer investimentos, tanto do próprio sujeito – nos seus aspectos profissionais e pessoais – quanto da instituição. Ainda sobre o processo de mudança, é necessário, como destaca Vieira (2014, p.37) predisposição para correr riscos. O pesquisador salienta ainda essa autora, em prol da mudança, que “[...] aquilo que dificulta uma mudança profunda da pedagogia é também aquilo que a justifica e reclama, importando denunciar constrangimentos e lutar pelo direito de sermos melhores educadores”. Desse modo, o nosso compromisso e desejo em mudar precisa ser maior e mais forte do que as dificuldades para transformar.

Considerações finais

As discussões desenvolvidas neste estudo, a partir dos elementos coletados e das inferências suscitadas, colocaram em evidência os sentidos atribuídos pelos docentes participantes em relação à formação de atitudes. A partir de suas colocações e da literatura na área, constatamos a fragilidade dos saberes atitudinais na práxis do formador de professores, visto que o desrespeito e a falta de compromisso se encontram ainda presentes no fazer profissional, conforme os entrevistados.

A preocupação com a erudição, fundamentada na hegemonia dos conteúdos científicos, o fato de ser direcionada à formação de adultos esbarram na necessidade de atenção à formação de atitudes e valores neste nível de ensino. Destacamos ser legítima a importância dada ao acesso do licenciando aos saberes epistemológicos, posto que, para o exercício da profissão, o domínio desses conhecimentos é relevante. Contudo, resumir o papel de formador à transmissão desses conteúdos é limitado, pois abdica-se, muitas vezes, de discutir sobre aspectos essenciais para a formação pessoal

e profissional do futuro professor, isentando-se de contribuir para que esse possa, no seu exercício profissional, atuar efetivamente, na apreensão de valores essenciais para a melhoria da convivência social e da construção da democracia.

Importante destacar que o ensino superior objetiva formar profissionais e a preocupação com os aspectos éticos é essencial para o exercício de qualquer labor. No que se refere à formação de professores, responsáveis por educar sujeitos diversos para viver na sociedade, tal importância torna-se ainda maior, requerendo dos docentes atenção às teorias e práticas disponibilizadas e vivenciadas. É relevante, pois, vivenciar, junto com os estudantes, experiências éticas em sala de aula, facultará para que esses possam incorporar tal atitude no exercício profissional e como valor pessoal, pois somente com atitudes de flexibilidade, de negociação, disposição para rever suas concepções, diálogo, desenvolver continuamente a compreensão e ressignificação da própria identidade profissional, refletir sobre suas ações e seu modo de aprender e ensinar que o docente poderá contribuir efetivamente para a melhoria da qualidade do ensino.

Dessa forma, enfatizamos ser necessário que os docentes vivenciem, juntos com os estudantes, experiências respeitadas em sala de aula para que esses possam incorporar tal atitude em sua prática profissional e como valor pessoal. Assim, para além das culturas é necessário respeitar cada indivíduo em si, o que não é uma unanimidade na concepção dos docentes sobre a relação pedagógica. Apesar das limitações, também observamos o empenho, de alguns formadores, em incorporar em sua práxis valores como respeito e compromisso.

Percebe-se ainda, que o compromisso com a formação moral, quando ocorre no trabalho pedagógico caminha, na maioria das vezes, pela via do discurso, porém, é relevante que também ocorra através de suas ações. De modo geral, não há entre os docentes a clareza de que se ensina para além dos conteúdos, ou seja, as estratégias, atitudes, comportamentos utilizados em sala de aula, de modo explícito ou implícito, também são apreendidos pelos estudantes e, muitas vezes, acabam constituindo o rol de concepções que nortearão o trabalho do egresso no seu exercício profissional.

Foi possível perceber, nos depoimentos dos diferentes sujeitos participantes, o teor de denúncia dos colegas formadores, mesmo o foco da investigação sendo o relato da sua própria práxis. Esse aspecto em muito nos intrigou e nos fez questionar se tal postura é decorrente da necessidade de transmissão de uma imagem positiva de si e do trabalho realizado por eles – o que é comum no terreno da pesquisa científica – ou de denúncia do incômodo causado diante do posicionamento assumido pelos demais. Sabemos que inúmeras são as concepções e práticas que norteiam o campo da formação de professores e essas não são, simplesmente, diversificadas, mas, também, divergentes e conflitam

diuturnamente. É importante mencionar também, que outros docentes desta instituição foram convidados a participar da pesquisa, mas, ao saberem do objetivo, esquivaram-se explícita ou implicitamente, o que, no campo da pesquisa qualitativa, já nos remete a algumas considerações. Assim, muitos dos nossos participantes, em graus diferentes, de alguma forma, identificam-se com a temática de estudo, o que justifica algumas declarações positivas sobre si mesmo.

O estudo ora apresentado contribui no campo da pedagogia universitária ao trazer à tona elementos pouco discutidos neste nível de ensino. Contudo, é relevante que haja investigações com o foco mais direcionado nesse aspecto de forma que consiga ser elemento de reflexão individual e coletiva da categoria docente.

Referências

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Traduzido por Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro, Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARIANI, Isabel Cristina Dib; PAVANI, Renatha. Sala de aula na universidade: espaço de relações interpessoais e participação acadêmica, **Estudos de Psicologia I** Campinas125(1) I 67-75 I janeiro - março 2008.
- BARNETT, Ronald. **A Universidade em uma era de supercomplexidade**. São Paulo: Editora Anhembi Morumbi, 2005.
- BERAZA, Miguel Zabalza. O discurso didático sobre atitudes e valores no ensino. In: TRILLO. **Atitudes e valores no ensino**. Lisboa: Piaget Editora, 2000
- CARBONNEAU, Michel. Modelos de formação e profissionalização do ensino: análise crítica de tendências norte-americanas. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**. Tradução: Marinalva Lopes Ribeiro & Sandra Regina Soares, Revisão da tradução: Eric Maheu, Salvador, v. 15, n. 26, p. 115-134, jul./dez., 2006.
- CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2001.
- CUNHA, Maria Isabel. Relação ensino e pesquisa. In VEIGA, Ilma, Alescastro (Org). **Didática: o ensino e suas relações**. Campinas: Papirus, 1996.
- CUNHA, Maria Isabel da (Org.) **Reflexões e prática em pedagogia universitária**. Campinas, SP: Papirus, 2007 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)
- CUNHA, Maria Isabel da. **Trajetórias e lugares da formação universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. Araraquara/SP: Capes/CNPq/Junqueira & Martins Editores, 2008.
- CUNHA, Maria Isabel da (org). **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. Araraquara, SP: Junqueira & Martins; Brasília, DF: CAPES: CNPq, 2010.
- ESTRELA, A. **Teoria e Prática de Observação de Classes: uma estratégia de Formação de Professores**. Portugal, Porto: Porto Editora, 1994.

- FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. A procura da senha da vida – de-senha a aula dialógica? In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.) **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas, SP: Papyrus, 2008 (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa** – São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Portugal: Porto, 1999 (Coleção ciências da educação – século XXI).
- GOODSON, Ivor F. **Conhecimento e vida profissional: estudos sobre educação e mudança**. Porto, Portugal: Porto, 2008 (Coleção Currículo, políticas e práticas, 31)
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9 ed. Cortez, 2011 (Coleção questões da nossa época; v. 14).
- MASETTO, Marcos (Org.). **Docência na universidade**. 8 ed. Campinas, SP: Papyrus, 1998 (coleção Práxis).
- MORAES, M^a Cândida. **O Paradigma educacional emergente**. 7 ed. Campinas: Papyrus, 1997. (Coleção Práxis).
- MORALES, Pedro. **Relação professor-aluno: o que é? Como se faz?** São Paulo, Loyola, 1999.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à Educação do Futuro**. 3 ed. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO, 2001
- NASCIMENTO, Antônio Dias; HETKOWSKI, Tânia Maria. **Memória e formação de professores**. Salvador: EDUFBA, 2007.
- NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: (Educa. Fora de Coleção) 2002.
- NÓVOA, António. **O regresso dos professores**. [S.l.: s.n.], 2011.
- PENIN, Sonia T. Souza - **A aula: espaço de conhecimento, lugar de cultura**. Campinas, Papyrus, 1994 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- RAMALHO, Betania L., NUÑEZ, Isaura B. & GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. Porto Alegre: 2 ed. Sulina, 2004.
- RIOS, Terezinha Azerêdo. A dimensão ética da aula ou o que nós fazemos com eles. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.) **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas, SP: Papyrus, 2008 (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).
- SAVIANI, Dermeval. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, Maria Aparecida; SILVA JÚNIOR, Celes Alves (Orgs.). **Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade**. São Paulo: UNESP, 1996.
- SOARES, S. R. A profissão professor universitário: reflexões acerca da sua formação. In: In: CUNHA, M^a I.; SOARES, S. R. & RIBEIRO, M. L (Orgs). **Docência universitária: profissionalização e prática educativa**. Feira de Santana: UEFS Editora, 2009.
- SOARES, Sandra Regina; OLIVEIRA, Ana Lise Costa de. Relações de poder no exercício da docência universitária. In: SOARES, Sandra Regina; MARTINS, Édiva de Souza. **Qualidade do ensino: tensões e desafios para os docentes universitários na contemporaneidade**. Salvador:EDUFBA, 2014.

SOARES, Ilma M. F. Soares. **O papel de formador de professores na perspectiva de docentes de licenciaturas**. 2015. 226p. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia. Salvador-BA.

SUANNO, João Henrique. Práticas inovadoras em educação: uma visão complexa, transdisciplinar e humanística. In: MORAES, M^a Cândida; NAVAS, Juan Miguel B. (Orgs.) **Complexidade e Transdisciplinaridade em Educação: teoria e prática docente**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice & Claude LESSARD. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interação humanas**. 4.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TERRIEN, Jacques. Docência profissional: a prática de uma racionalidade pedagógica em tempos de emancipação de sujeitos. In: D'ÁVILA, Cristina Maria; VEIGA, Ilma P. A. (Orgs.) **Didática e docência na educação superior: implicações para a formação de professores**. Petrópolis: Papyrus, 2012. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

VIEIRA, Flávia. Para uma mudança profunda da qualidade da pedagogia na universidade. **REDU**. Revista de Docencia Universitaria, Vol. 12 (2), Agosto 2014,23-39

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências**. Tradução de Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ZABALZA, M. A. **Ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2003.



Os direitos de licenciamento utilizados pela revista Educação em Foco é a licença *Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0)*

Recebido em: 12/07/2020
Aprovado em: 10/02/2021