

# **Trajetórias das licenciaturas da UnB: a experiência do Prodocência em foco**

Maria Lidia Bueno Fernandes (organizadora)



**Reitor**

José Geraldo de Sousa Júnior

**Vice-Reitor**

João Batista de Sousa

**Decanato de Ensino de Graduação**

José Américo Soares Garcia

**Diretoria Técnica de Graduação**

Sérgio Antônio Andrade de Freitas

**Diretoria de Ensino de Graduação a Distância e  
Gestão da Informação**

Iran Junqueira de Castro

**Coordenação Operacional de Ensino e Graduação a Distância -  
Coordenação Institucional do Programa Universidade Aberta do Brasil**

Maria Lidia Bueno Fernandes

Rui Seimetz - Coordenação Adjunta

EDITORA



**UnB**

**Diretora**

Lúcia Helena Cavasin Zabotto Pulino

**Conselho Editorial**

Angélica Madeira

Deborah Silva Santos

Denise Imbroisi

José Carlos Córdova Coutinho

Lúcia Helena Cavasin Zabotto Pulino – *Pres.*

Neide Aparecida Gomes

Roberto Armando Ramos de Aguiar

# Trajetórias das licenciaturas da UnB: a experiência do Prodocência em foco

Maria Lidia Bueno Fernandes (organizadora)

**Licenciandos bolsistas:** Aline C. Bocki, Ana Carolina Lima, Andressa Urtiga Moreira, Andrezza Romênia Lima de Abreu, Clara Braga de Oliveira e Silva, Elisabeth Vieira da Silva Lopes, Flavia Costa Lima, Igor Soares dos Santos, Jordana Timotheo Machado, Joseane Freitas, Juliana Barbosa Dantas da Silva, Karine Lopes Ribeiro, Loraine Borges Guimarães, Luana Maria Oliveira, Lucas Almeida Alencar, Maria Eugênia Matricardi, Mariana Xavier Pereira, Maynnã Barros do Amaral, Nayara dos Santos Nogueira, Raffael Almeida Dias Duarte, Roseane Freitas, Samara dos Anjos Costa, Tauana Macedo de Britto Pereira e Parreiras, Tayane Dias Gomes Pessôa, Viviane Farias, Washington Augusto da Cunha Pires.

**Professores:** Alice Melo Ribeiro, Belidson Dias, Cristiano Alberto Muniz, Cristina M. Madeira Coelho, Denise Imbroisi, Erika Zimmerman, Felícia Johansson Carneiro, Fernando Luiz Araújo Sobrinho, Flávia Narita, Márcia Abrahão Moura, Maria Clarisse Vieira, Maria Isabel Montandon, Maria Lidia Bueno Fernandes, Nina Laranjeira, Olgamir Amancia Ferreira de Paiva, Rosana Andréa de Castro, Rozana Reigota Naves, Waleska Valença Manyari.



UnB



50<sup>1962</sup><sub>2012</sub>

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB**  
Decanato de Ensino de Graduação  
Campus Universitário Darcy Ribeiro – Prédio da  
Reitoria - Térreo  
CEP: 70910-900 Asa Norte – Brasília – DF, Brasil  
Tel.: (61) 3368-4027 Fax: (61)3349-3730  
Home page: www.unb.br

**EDITORA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**  
SCS, quadra 2, bloco C, nº 78, edifício OK,  
2º andar, CEP 70302-907, Brasília, DF  
Telefone: (61) 3035-4200  
Fax (61) 3035-4230  
Site: www.editora.unb.br  
E mail: contato@editora.unb.br

**EQUIPE EDITORIAL**

**Editora de publicações**

Nathalie Letouzé Moreira

**Coordenação de produção gráfica**

Marcus Polo Rocha Duarte

**Revisão**

Ângela Sillos; Ramiro Galas Pedrosa; Sônia Margarida Ribeiro Guedes da Rocha;  
Vânia Barbosa

**Supervisão gráfica**

Elmano Rodrigues Pinheiro e Luiz A. R. Ribeiro

**Capa**

Rosana Andréa de Castro; Sanny Saraiva

**Diagramação**

Sanny Saraiva

Impresso no Brasil

Direitos exclusivos para esta edição: Editora Universidade de Brasília

Copyright © 2012 by Editora Universidade de Brasília. Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta publicação poderá ser armazenada ou reproduzida por qualquer meio sem a autorização por escrito da Editora.

Ficha catalográfica

T768 Trajetórias das licenciaturas da UnB : a experiência do  
Prodôncia em foco / Maria Lidia Bueno Fernandes, organizadora. \_ 2. ed. rev. ampl.  
- Brasília : Editora Universidade de Brasília, 2012.  
194 p. ; 22 cm.

ISBN 978-85-230-1058-4

1. Educação superior - Brasília. 2. Universidade de Brasília – licenciaturas. 3. Universidade de Brasília – programas de ensino. 4. Prodôncia. I. Fernandes, Maria Lidia Bueno (org.).

CDU 378(817.4)

À  
Professora Erika Zimmermann  
*In Memoriam*



# Sumário

<b>Apresentação</b> .....	<b>9</b>
Prof. <sup>a</sup> Dra. Denise Imbroisi, Prof. <sup>a</sup> Dra. Nina Laranjeira e Prof. <sup>a</sup> Dra. Márcia Abraão Moura	
<b>Cultura universitária e sentidos da docência: cursos de licenciatura da UnB frente às políticas públicas de expansão das universidades públicas</b> .....	<b>13</b>
Prof. <sup>a</sup> Dra. Cristina M. Madeira Coelho	
<b>Desafios e perspectivas para a formação de professores na UnB – a experiência da Coordenação de Integração das Licenciaturas</b> .....	<b>29</b>
Prof. <sup>a</sup> Dra. Maria Isabel Montandon	
<b>A formação docente na experiência do Prodocência na UnB</b> .....	<b>41</b>
Prof. <sup>a</sup> Dra. Maria Lidia Bueno Fernandes e Prof. <sup>a</sup> Dra. Rozana Reigota Naves	
<b>Aprendendo a lecionar Ciências no ensino fundamental: um trabalho colaborativo escola-universidade</b> .....	<b>61</b>
Prof. <sup>a</sup> Dra. Erika Zimmerman e Prof. Dr. Cristiano Alberto Muniz	
Relato das experiências: licenciandos da Pedagogia .....	<b>69</b>
<b>Formação docente e o ensino de Ciências Naturais</b> .....	<b>99</b>
Prof. <sup>a</sup> Dra. Alice Melo Ribeiro, Prof. <sup>a</sup> Dra. Maria Clarisse Vieira e Prof. <sup>a</sup> Dra. Olgamir Amância Ferreira de Paiva	
Relato das experiências: licenciandos da FUP .....	<b>109</b>
<b>Formação docente e o uso de novas tecnologias em sala de aula: a experiência do ensino da cartografia através do Google Earth</b> .....	<b>125</b>
Prof. <sup>a</sup> Dra. Waleska Valença Manyari e Prof. Dr. Fernando Luiz Araújo Sobrinho	
Relato das experiências: licenciandos da Geografia .....	<b>142</b>
<b>Arte/Fatos: cultura visual e formação de professores</b> .....	<b>147</b>
Prof. Dr. Belidson Dias, Prof. <sup>a</sup> Dra. Felícia Johansson Carneiro, Prof. <sup>a</sup> Msc. Flávia Narita e Prof. <sup>a</sup> Msc. Rosana Andréa de Castro	
Relato das experiências: licenciandos do IdA .....	<b>162</b>
<b>Minicurrículos dos autores</b> .....	<b>185</b>



## **Cultura universitária e sentidos da docência: cursos de licenciatura da UnB frente às políticas públicas de expansão das universidades públicas**

*Prof.<sup>a</sup> Dra. Cristina M. Madeira Coelho*

**A** preocupação com a formação de professores está na ordem do dia. Em qualquer veículo de texto ou imagem, pronunciamentos são feitos, exigências são debatidas, leis são promulgadas e providências são anunciadas para que a educação em nosso país garanta, a todos, o acesso ao conhecimento que decorre da relação educacional que se estabelece entre professores e estudantes, no cotidiano da sala de aula.

Organismos internacionais, instâncias político-administrativas, documentos legais, associações empresariais e econômicas, sindicatos e entidades civis organizadas se pronunciam, denunciam e enunciam condições, exigências, estratégias avaliativas, premiações, etc. para a melhoria da qualidade de ensino e da aprendizagem. Está nesses discursos a força que vai permitir as transformações sociais que esperamos? O que se estabelece entre esses diversos discursos e a efetivação da mudança qualitativa pretendida? Neles estarão configuradas estratégias suficientes para transformar culturas e configurar subjetividades? Que aspectos desafiam essas transformações? Como compreender essa nova (?) docência?

A universidade está diretamente implicada nessas questões por se constituir no contexto da formação inicial docente. Como parte desse complexo conjunto social, é diretamente chamada a encontrar respostas a essas perguntas. Respostas que se organizam para além de um mero discurso acadêmico, pois é resultado da ação e da reflexão que caracterizam suas práticas sociais de ensino, pesquisa e extensão.

Esse conjunto de questões circunscreve uma região de partida para o objetivo deste trabalho. Nele busca-se a dimensão reflexiva sobre os cursos de formação docente na Universidade de Brasília em face das políticas atuais de educação que articulam a expansão da universidade pública à formação de professores.

Para alcançar esse objetivo, o capítulo propõe uma análise crítica dos textos que dão embasamento legal à política pública, procurando identificar ambiguidades e compreender desafios da docência para a docência. Na parte final, amplia sentidos possíveis para as mudanças na cultura universitária, abordando as dimensões ética e subjetiva da docência.

## **O discurso legal: PDE e o Reuni**

O Plano de Desenvolvimento da Educação-PDE, lançado em abril de 2007 pelo Ministério da Educação-MEC, foi reconhecido como um conjunto de ações adequadas para o enfrentamento do problema da qualidade do ensino ministrado nas escolas de educação básica. Considera-se, no entanto, que a amplitude de aspectos que o documento apresenta reduz sua força para o alcance efetivo daquilo que anuncia, já que aborda os mais variados aspectos da educação em seus diversos níveis e modalidades (SAVIANI, 2009).

O item “IV - Magistério da Educação Básica”, do documento, norteador de políticas públicas, está distribuído em tópicos. O décimo tópico aborda a “Formação dos professores e valorização do magistério” e parte de um diagnóstico que tem por base dados estatísticos referentes ao funcionamento das redes escolares, da escola e dos instrumentos de avaliação construídos a partir de indicadores do aproveitamento dos alunos e expressos nas provas aplicadas regularmente sob a coordenação do INEP (SAVIANI, 2009). Em seguida, aborda diretrizes para organizar enfrentamento da situação diagnosticada. Finalmente, define 28 objetivos e metas para a formação docente e a valorização do magistério.

Entre o conjunto de orientações indicativas que o PDE anuncia, está declarado que a melhoria da qualidade de ensino somente poderá ser alcançada se for promovida, ao mesmo tempo, a valorização do magistério que implique formação profissional inicial e continuada com correspondente política sobre as condições de trabalho, salário e carreira.

Textualmente indica que a relação entre instituição formadora – a universidade – e a organização dos sistemas de ensino tem sido uma das dificuldades identificadas na tarefa de qualificar professores:

Esforços dos sistemas de ensino e, especificamente, das instituições formadoras em qualificar e formar professores tem se tornado pouco eficazes para produzir a melhoria da qualidade do ensino por meio de formação inicial porque muitos professores se deparam com uma realidade muitas vezes desanimadora. [...] Formar mais e melhor o profissional do magistério é apenas uma parte da tarefa (BRASIL, 2007).

Ao continuar desenvolvendo essa exigência sobre a melhoria da formação docente, duas interessantes concepções transparecem: a) a compreensão do processo de ensino-aprendizagem como uma continuidade histórica e que, portanto, a exigência da qualidade da formação docente deve alcançar todos os níveis de ensino; e b) a compreensão que pela via da formação técnica não vai ser possível desenvolver a qualidade que se espera. Veja-se o parágrafo:

Se de um lado, há que se repensar a própria formação, em vista dos desafios presentes e das novas exigências no campo da educação, que exige profissionais cada vez mais bem qualificados e permanentemente atualizados, *desde a educação infantil até a educação superior (e isso não é uma questão meramente técnica de oferta de maior número de cursos de formação inicial e de cursos de qualificação em serviço)* por outro é fundamental manter na rede de ensino e com perspectivas de aperfeiçoamento constante os bons profissionais do magistério (BRASIL, 2007, grifo nosso).

No entanto, a mensagem em relação às questões técnicas da formação do professor se torna ambígua ao longo desse texto.

Por um lado, conforme citação anterior, compreende-se que a acumulação de cursos de formação inicial com ênfase em técnicas e métodos não são diretrizes adequadas para o enfrentamento da qualificação do magistério. Por outro, a crença no progresso entendido como desenvolvimento infinito e alimentado pelo crescimento econômico e pelo desenvolvimento tecnológico, a que corresponde uma perspectiva tecnicista na compreensão da docência, serve de argumento no item das diretrizes para a valorização do magistério, como transcrito a seguir:

A implementação de políticas públicas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação é uma condição e um meio para o avanço científico e tecnológico em nossa sociedade e, portanto, para o desenvolvimento do País, uma vez que a produção do conhecimento e a criação de novas tecnologias dependem do nível e da qualidade da formação das pessoas. A melhoria da qualidade do ensino, indispensável para assegurar à população brasileira o acesso pleno à cidadania e a inserção nas atividades produtivas que permita a elevação constante do

nível de vida, constitui um compromisso da Nação. Este compromisso, entretanto, não poderá ser cumprido sem a valorização do magistério, uma vez que os docentes exercem um papel decisivo no processo educacional (BRASIL, PDE, 2007).

A ambiguidade é retomada pelo texto ao abordar a formação continuada dos professores como “parte essencial da estratégia de melhoria permanente da qualidade da educação”. Nesse aspecto, indica-se que “essa formação terá como finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de seu aperfeiçoamento técnico, ético e político”. Aqui a dimensão técnica é retomada como forma de aperfeiçoamento da prática em patamar de igualdade à dimensão ética e política.

Nessa dicotomização entre as azfilosófico-culturais e a abordagem tecnicista se sustentam polêmicas educacionais tradicionais. E, no texto do PDE, essa dicotomia é mantida em uma linha de ambiguidade discreta, sem que o assunto seja abordado diretamente ou sejam indicadas alternativas de superação para essa cisão.

A ambiguidade aqui indicada ainda pauta ideias e discussões sobre questões atuais da educação. Está, por exemplo, presente em um texto jornalístico atual do filósofo paulista Safatle que, ao criticar as tendências da política educacional atual, retoma a oposição entre os que defendem que a educação seja:

O processo de formação de um pensamento crítico, de desenvolvimento da criatividade e da força de mudança, de consolidação da capacidade de se indignar moralmente, de refletir sobre a vida social e de compreender reflexivamente as múltiplas tradições que nos geraram (SAFATLE, 2010).

Em contraposição à concepção de educação como processo de “formação de mão-de-obra para empregos precários e mal pagos” (SAFATLE, 2010). A própria força textual do autor se encarrega de dirimir qualquer dúvida que paire sobre sua opção na denúncia que o texto pretende fazer.

Nem por um momento considero que a educação deva ser reduzida à mera formação de mão de obra. Minha crítica se dirige à manutenção de um mesmo horizonte característico da agenda de discussões da década de 1960 e a incapacidade de gerar alternativas que nos levem a novos domínios e que organizem novas sínteses dialéticas, da forma como indica/exige Santos (2000, p. 322):

Reinventar o futuro, abrir um novo horizonte de possibilidades, cartografado por alternativas radicais às que deixaram de o ser. Com isso assume-se que estamos a entrar numa fase de crise paradigmática e, portanto, de transição entre paradigmas epistemológicos, sociais,

políticos e culturais. Assume-se também que não basta continuar a criticar o paradigma ainda dominante, o que, aliás, já está feito à saciedade. É necessário, além disso, definir o paradigma emergente. Esta última tarefa, que é de longe a mais importante, é também o mais difícil.

Como uma das ações decorrentes do PDE, o MEC lançou o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais-Reuni, instituído pelo Decreto presidencial nº 6.096, de 24 de abril de 2007. O programa se organiza como política pública em duas vertentes, a criação de condições de acesso e permanência na educação superior pública e pelo melhor aproveitamento da estrutura física e dos recursos humanos existentes nas universidades federais.

Em que pese os momentos turbulentos vividos no período entre o final de 2007 e início de 2008, a Universidade de Brasília-UnB foi capaz de discutir no âmbito da comunidade acadêmica sua proposta de adesão ao Reuni.<sup>1</sup> Esse documento foi aprovado na 339ª reunião do Conselho Universitário, realizada em 4 de julho de 2008.

Tal como disposto nesse documento de pactuação, o “Fortalecimento das licenciaturas” é a meta VIII assumida para o período de 2008 a 2012. Para alcançar tal meta, indicam-se as seguintes estratégias que a UnB se compromete a desenvolver: a) a oferta de disciplinas da área da educação nos ciclos básicos, estimulando a procura pelas licenciaturas; b) o estreitamento das relações dos professores das diversas licenciaturas, sobretudo aqueles ligados à prática de ensino e ao PIBID, com as comissões de ingresso por área de conhecimento; c) aumento do número de bolsas de iniciação à docência; d) a integração institucional e ampliação das diversas ações realizadas junto ao ensino básico público, promovendo melhoria da educação pública e formando professores sintonizados com a realidade da educação básica.

As metas acima descritas são desdobradas em estratégias que perpassam as cinco dimensões por meio das quais se implementa o programa Reuni na UnB. Assim, por exemplo, no desenvolvimento da dimensão “B - Reestruturação acadêmico-curricular”, há indicadores que permitem a avaliação da meta “VIII - Fortalecimento das licenciaturas”. Toda essa construção articulada é acompanhada

---

1 Documento aprovado disponível em: <[www.unb.br/administracao/decanatos/deg/downloads/doc\\_reuni\\_novo.pdf](http://www.unb.br/administracao/decanatos/deg/downloads/doc_reuni_novo.pdf)>. Acesso em: 23 fev. 2011.

na UnB pela Comissão Permanente do Programa Reuni, vinculada ao Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão-Cepe e constituída por membros designados pelo Cepe e pelo Conselho de Administração-CAD.

No período de dois anos de vivência do programa de reestruturação da UnB, foram criados três cursos de licenciatura, turno noturno: Física, História e Música, além do aumento de vagas em cursos já existentes, a saber: no diurno – Educação Física, Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Física, Letras-Português, Letras-Português segunda língua, Psicologia – e no noturno – Artes Cênicas, Artes Plásticas, Ciências Biológicas, Letras-Espanhol, Letras-Japonês e Letras-Português.

Na pluralidade que caracteriza a UnB, foram identificadas tendências desafiadoras para a formação docente dos cursos de licenciatura e que estão sendo enfrentadas no desenvolvimento das ações do Reuni. São aspectos característicos da cultura da organização dos cursos de formação docente e que, portanto, exigem que a coletividade se aproprie da discussão para que possa propor princípios comuns para uma política de formação docente da universidade

A primeira dessas tendências tem relação com os cursos de disciplinas que têm tradição da ciência “dura”. Identificam-se nestes uma cultura que transforma a licenciatura em uma “prima pobre” da ciência “nobre e pura”, em uma atualização de processos históricos que têm sua origem na Idade Média e que, segundo Le Goff (2003), decorrem de uma ruptura entre ciência e ensino que se manifesta em diversas outras dicotomizações, tais como a divisão entre atividade intelectual e atividade humanista, o embate entre conteúdo e forma, o divórcio entre pesquisa e ensino.

A dicotomia que vai reger a opção entre as atividades de pesquisa em detrimento de atividades de ensino não é neutra na constituição profissional do docente das licenciaturas.

Reflexo da referida tendência histórica de dicotomização entre ciência e ensino, essa cisão instaura para os sujeitos que buscam cursos de licenciatura uma crise precoce na vivência da formação profissional, já que prevalece para esses futuros professores a não integração do que creem como atividade “nobre”, a pesquisa, com o que lhes “sobra”, a docência.

Nessa compreensão cindida, *professores-a-ser* iniciam suas trajetórias fortemente marcados por uma percepção quantitativa de sua constituição profissional. Mais comprometedor ainda, nessa quantificação, se posicionam sempre como alguém, como de menos valor: a escolha por uma atividade menor, a profissão de menos reconhecimento social, do “eu não sou bom o suficiente para a pesquisa, então me sobra o ensino”, o “eu não estou preparado”.

Dessa forma, o exercício profissional do magistério deve se constituir a partir de uma amplitude de ações e reflexões na qual o exercício da pesquisa se torne parte constitutiva das atividades profissionais docentes desde os primeiros momentos de formação.

Em consonância com a primeira tendência identificada, mas, no entanto, abrangendo a quase totalidade dos cursos de licenciaturas, nota-se um grande atraso na incorporação de atualizações para a formação do futuro professor. Uma demora considerável na revisão dos projetos políticos pedagógicos em que seja atendido, por exemplo, um dos princípios mais característicos da formação docente, a relação teoria-prática.

A abertura de novos cursos noturnos de licenciatura tem ajudado nessa revisão, já que a implantação de um novo curso exige que o grupo docente do curso tenha uma nova postura frente à formação desse futuro profissional licenciado. Como tendência, verifica-se que essa reflexão termina por envolver e atualizar o curso diurno já existente.

Compreende-se assim, que em relação aos dois textos legais abordados, duas diretrizes se impõem para a comunidade da UnB. Em relação ao PDE, trata-se de reconhecer a ambiguidade do documento e gerar, nas práticas colegiadas que caracterizam a organização acadêmica de nossa universidade, formas criativas e inovadoras que permitam a proposição de novos paradigmas, de uma agenda alternativa para abordagens de questões tradicionais que, por sua vez, façam avançar a compreensão sobre a formação inicial do professor das licenciaturas.

Entretanto, reconhecer que o desafio de implementar a meta “VIII - Fortalecimento das Licenciaturas”, não está somente no cumprimento das estratégias elencadas no plano de reestruturação e expansão da UnB. Trata-se, sim, de estimular contextos de reflexão sobre aspectos de uma cultura universitária de

alguma forma distantes da audácia e da esperança em que se lançam docente/ discentes na sua relação pela busca de conhecimento.

## **Desafios da Universidade: a docência para a docência**

Desde a Antiguidade, as questões sobre a formação de professores ocupam e preocupam pessoas, regimes, legisladores, intelectuais, entre outros. Com o fortalecimento do paradigma da racionalidade científica, fortemente apoiado pela pesquisa que em nosso país é quase que exclusivamente desenvolvida no âmbito da universidade, essa preocupação mais genérica sobre o fenômeno do ensinar-aprender deu lugar a uma especialização cada vez maior, em que esses processos passaram a ser desmembrados e fatiados em seus diferentes componentes, cada um deles objeto de estudo de uma área disciplinar específica.

Aprendizagem, desenvolvimento e ensino passaram a ser abordados como processos isolados e dissecados em componentes, etapas e modelos. A análise, sem dúvida, comprometeu, por reducionismo, a compreensão sobre a qualidade desses complexos fenômenos humanos.

Assim, estudou-se aprendizagem, por exemplo, como memória, como atenção, como percepção, como motivação, em abordagens nas quais esses aspectos ganham “vida própria”, pois são considerados independentemente dos sujeitos que lhes dão sentidos e significados. No entanto, estudaram-se modelos de currículos, de gestão, de formação em uma concepção linear de um pensamento educativo único e predominante em que se sobrepõe normas a serem seguidas sem considerar as múltiplas experiências que os sujeitos da relação educacional trazem para o contexto do ensinar-aprender. E, por isso:

Tem-se a percepção de que os sistemas anteriores não funcionam para educar a população deste novo século, os edifícios não são adequados para uma nova forma de ver a educação que cada vez assume mais importância a formação emocional das pessoas, a relação entre elas, as redes de intercâmbio, a comunidade como elemento importante de educação. (IMBERNÓN, 2009, p. 15).

Dessa forma, em tempos atuais, outras questões se impõem: a busca aos pressupostos, aos princípios, à potencialidade de abordagens que possam ter

impactos de inovação; o rompimento com a linearidade formativa e a integração de outras formas de ensinar, de aprender, de ouvir outras vozes e outras manifestações culturais. Nessa reorganização de orientações, a reflexão constante vai criando novas zonas de compreensão sobre o ensinar-aprender, marcadas pela singularidade, a incerteza e a complexidade que caracterizam nossos tempos (IMBERNÓN, 2009).

Chego, assim, aos desafios que se impõem à universidade na docência para a docência. A brevíssima análise histórica procurou indicar que a tradição da disciplinaridade, ainda caracterizadora da experiência da universidade na forma como o conhecimento é produzido, reduziu a compreensão do fenômeno do ensinar-aprender a aspectos isolados.

Entretanto, para esses fenômenos humanos complexos, a simples soma das partes não chega a inteirar um todo como resultado. Assim, utilizando os exemplos anteriores, a soma memória + atenção + percepção + motivação não resulta igual à aprendizagem. Como experiência humana complexa, o processo de aprender é função direta dos sujeitos, pois são eles que vão conferir unidade vivencial às suas experiências de aprender e de ensinar.

Dessa forma, duas revisões na formação inicial docente se impõem:

a) a revisão da compartimentação disciplinar: de uma formação compreendida apenas como o domínio de disciplinas científicas ou acadêmicas, é preciso incorporar as outras tantas necessidades que o trabalho docente exige, estabelecendo novos paradigmas relacionais participativos nas práticas acadêmicas da formação inicial docente; e

b) a revisão da concepção de aprendizagem: da aprendizagem compreendida como processo de caráter único e universal em que ocorre a assimilação linear de uma realidade exterior, na qual o aprendiz é considerado passivo e sobre o qual são depositadas as informações, para uma compreensão da aprendizagem organizada pelo princípio da diversidade, pois é função do sujeito que aprende e é ativo na construção de saberes.

Essa revisão se constitui, portanto, em uma transição para um modelo epistemológico da complexidade que necessariamente incorpore novas formas não compartimentadas de práticas em que ensino-aprendizagem possam ser refletidos a partir da compreensão da inerente complexidade que lhes caracteriza, em que

talvez possam estar envolvidos os conhecimentos que os sujeitos constroem tanto a partir dos saberes acadêmico-científico quanto aqueles construídos em outras instâncias sociais (SANTOS, 2009).

Como toda a formação para a docência na universidade esteve sempre orientada para o domínio científico e/ou o exercício de atividades profissionais vinculadas a ele, a orientação cognitivista foi naturalizada como a essencial e única.

Com essa orientação exclusiva durante as primeiras etapas na formação profissional docente, perdem-se:

as múltiplas experiências do professor – pessoal, social, profissional – que compõem uma teia de significados (GEERTZ, 1989) que funciona como uma bússola na medida em que serve de referência para atribuir sentido, interpretar e organizar seu modo de ser. Trata-se de significações culturais constituidoras da gramaticalidade social que permeia e torna possível a vida em sociedade. É esse repertório de experiências, de saberes, que orienta o modo como o professor pensa, age, relaciona-se consigo mesmo, com as pessoas, com o mundo, e vive sua profissão. Entendemos, pois, que o professor traz para sua prática profissional toda a bagagem social, sempre dinâmica, complexa e única (FARIAS et al. 2009, p. 59).

Portanto, a experiência docente do estudante da licenciatura não deve estar essencialmente configurada pela atividade cognitiva do conhecimento sobre a especialidade que domina.

Deve, sim, incorporar outras necessidades que o trabalho docente exige, tais como: a) a constituição de sentidos subjetivos<sup>2</sup> decorrentes tanto do conhecimento sobre a docência em si quanto das relações entre o conjunto de características dos espaços e tempos em que a atividade docente acontece; b) os valores éticos para com o outro; c) a reflexão sobre as experiências vividas; d) as habilidades e as destrezas profissionais que vão se desenvolvendo ao longo da vida.

É ainda necessário compreender que não deve ser responsabilidade do curso de formação inicial a formação de um professor completo. Nesses primeiros momentos da caminhada profissional, devem-se oferecer:

---

2 Sentido subjetivo refere-se a uma categoria teórica específica desenvolvida por González Rey (2002), a partir da categoria de sentido em Vigotski; para Vigotski sentido articula de forma específica o mundo do sujeito com a experiência de um momento, o histórico com o atual. A categoria de sentido subjetivo amplia-se como o momento constituinte e constituído da subjetividade, que integra diferentes formas de registro: social, biológico, cultural, ecológico, semiótico, etc., em uma complexa organização subjetiva que articula emoções, processos simbólicos e significados.

as bases, as ferramentas com as quais o futuro professor vai dar início ao seu modo de aprender a ensinar e a trabalhar com as situações problemáticas da sala de aula e até mesmo solidificar a sua posição pedagógica, o seu jeito de ser e agir. (SANTOS, 2009, p. 162).

## **Ampliando sentidos: as dimensões ética e subjetiva da docência**

Mais do que em qualquer outra profissão, na docência estamos envolvidos com relações humanas. O binômio aprender-ensinar tem caráter interativo, ocorre entre pessoas e com pessoas, mesmo que haja aparatos tecnológicos entre elas.

Dessa forma, professores e estudantes se encontram em atividades complexas que, para além dos usos discursivos, envolvem emoções, suscetibilidades, vontades, juízos de valor, etc., e, nessas relações, portanto, precisam ser desfeitas tensões para que sejam tecidas negociações, diálogos e colaborações das pessoas implicadas no processo.

Assim, contextos da docência, sejam eles formativos ou profissionais, caracterizam-se como atividades relacionais que reclamam à centralidade da dimensão ética na constituição desse profissional. Ainda mais porque, na relação entre professores como organizadores do contexto do ensino-aprendizagem e os estudantes como sujeitos aprendizes, a interação ocorre entre pessoas em momentos diferenciados na relação com o conhecimento com e pelo qual se estabelece a relação.

Essa diferença de domínio entre o professor e os alunos levanta o seguinte problema: como o professor vai dar acessos a esses códigos simbólicos que ele domina? Trata-se de um problema ético, pois, para resolvê-lo o professor deve entrar num processo de interação e de abertura com o outro – com um outro coletivo – de modo a dar-lhe acesso ao seu próprio domínio. (TARDIF, 2001, p. 42 apud FARIAS et al. 2009, p. 89).

São inúmeros os argumentos em relação à centralidade da dimensão ética para a formação e a atuação docente. No entanto, é preciso ir além da mera argumentação reivindicativa e tentar explicitar a que ética estamos nos referindo.

Já que a demanda ética se impõe pelo contato e abertura para o outro coletivo, a que se refere Tardif na citação acima, é preciso que nossa opção recaia sobre uma ética derivada do primado da vida vivida ao invés de uma ética derivada da razão ou do primado da vida pensada (BARTHOLLO, 2007). Sobre uma ética que se imponha

com a força das relações de responsabilidade para com o outro ao invés de uma ética derivada de concepções racionalistas universais ou uma ética de catálogo de ética que se estabelece como normas e modelos de virtude e moralidade éticas.

Assim, o estabelecimento de orientações éticas deve emergir das relações dos sujeitos nas situações concretas do dia a dia da sala de aula, permeadas por trocas, conflitos e circulação de interesses diversos. E então a dimensão ética vai ser expressa, por exemplo, em tratamentos potencialmente equitativos, na disponibilização dos saberes, no respeito aos saberes prévios de todos os envolvidos, nas escolhas de estratégias de ensino e no estabelecimento de processos avaliativos.

E, como ensinar efetivamente pressupõe saberes a aprender, a assimetria da relação professor-conhecimento e alunos-conhecimento deixa de ser exercício de poder ideológico sobre os que sabem menos para ser uma situação própria da interatividade estabelecida no contexto pedagógico.

De uma forma similar, mas já indicando a importância da questão para a formação inicial do professor, Santos (2009, p. 161) aborda a questão:

ofício do professor vai além da ampliação de métodos e técnicas pedagógicas, pois envolve um sujeito que deve estar consciente da consolidação de si mesmo e do outro, o aluno. Nessa perspectiva, procura-se a formação de um profissional preparado para defrontar a complexidade que é uma sala de aula com a singularidade de cada situação no decorrer do dia a dia profissional.

Assim, ainda conforme o autor, para se constituir como sujeito da experiência docente não basta somente ser sujeito de informação, opinião, trabalho, saber, julgamento, ação, poder, vontade, pois o sentido de experiência profissional:

se fundamenta no diálogo que permite haver transformação dos sujeitos envolvidos nesse processo. É saber escutar, refletir, apreender a lentidão, dialogar com o outro, para enxergar neste a diversidade dos saberes, tendo consciência de que somos seres inacabados enquanto estivermos convivendo e experimentando com o outro o prazer da busca do conhecimento. (SANTOS, 2009, p. 159).

Nessa compreensão ampla sobre o docente e a docência, embora se reconheça a importância da formação universitária, ela não pode ser considerada como a única instância formativa. A formação inicial organiza um conjunto de expectativas e dificuldades que o professor vai encontrar no início da carreira, mas é no exercício de sua profissão que vai ocorrer o *tornar-se-professor*.

A consolidação do aprendizado profissional não ocorre somente pela aquisição de conteúdos teóricos, pois somente com a prática reflexiva vai acontecer o efetivo aprendizado da profissão.

No decorrer de sua vida profissional, o professor desenvolve um conjunto de saberes que vão sendo reorganizados e remodelados no e pelo trabalho, pelo conhecimento adquirido, pela reflexão teórica sobre práticas diversas, pelo exercício das relações em sala de aula e no contexto acadêmico, tais como o compartilhamento de ideias com os pares, com os alunos, consigo mesmo e com a instituição escolar (SANTOS, 2009).

Tradicionalmente, essa questão vem sendo discutida como a construção da identidade profissional docente, conforme citação de Nóvoa (1992, p. 25):

A formação não se constrói por acumulação de cursos ou técnicas, mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal.

Ainda a respeito da construção da identidade, Pimenta (2005, p. 76) ao rever e ampliar tal problemática assegura que:

a identidade não é dado imutável, nem externo, que possa ser adquirido como uma vestimenta. É um processo de construção do sujeito historicamente situado.

Se o *tornar-se-professor* deve ser considerado como processo de constituição do sujeito historicamente situado, o processo não pode ser percebido como decorrente de uma construção social, tal como o conceito de identidade profissional propõe.

O conceito de identidade como uma categoria social não organiza a complexidade que o *tornar-se-professor* demanda, pois decorre de uma concepção de aprendizagem como aquisição linear de uma realidade exterior.

De fato, a construção de uma identidade profissional passa pela configuração de sentidos subjetivos que organizamos nas experiências vivenciadas nos mais diferentes contextos, como, por exemplo, familiares, acadêmicos, profissionais, religiosos, etc.

E, assim, ainda que havendo uma confluência nas falas, comentários e reivindicações de professores tomados como uma classe com identidade profissional

própria, ser professor decorre de sentidos próprios que cada um confere tanto a cada um dos momentos diferenciados quanto aos contextos dos quais vai participando ao longo de suas trajetórias profissionais singulares.

Assim, constituição subjetiva do sujeito-professor, considerada a partir da abordagem teórica da *subjetividade em uma perspectiva histórico-cultural* (GONZÁLEZ REY, 1997, 2002, 2005, 2006), vai evidenciar a unidade entre os aspectos sociais e individuais do desenvolvimento humano. Quer dizer, o processo de *tornar-se-professor* se constitui em uma evidência empírica clara sobre a essencialidade da unidade entre os aspectos sociais e individuais nos processos da aprendizagem humana.

Dessa forma, o sujeito docente só vai se assumir como tal quando esse profissional subjetivamente assim se reconhecer. Formar-se professor é, portanto, um processo de construção subjetiva que vai sendo configurado ao longo das vivências das relações com o Outro coletivo, de uma história pessoal anterior que é constantemente atualizada, do vivenciar experiências, da (re) construção de conhecimentos, da troca de ideias, da descoberta das diversidades de aprender.

### **Como considerações finais**

Esse texto procurou abordar, via dimensão reflexiva, questões temáticas e problemáticas que merecem ser aprofundadas para que, ao longo desse período de reestruturação e expansão da UnB, cada vez mais nossa coletividade universitária produza ou respostas ao conjunto de questões que organizaram a região de partida desse trabalho, ou outras perguntas que organizem novos espaços reflexivos sobre quem são os estudantes de licenciatura que assumimos em nossa universidade, que tipo de formação docente queremos oferecer a eles e que tipo de formação estamos efetivamente oferecendo a nossos futuros colegas e à sociedade.

Finalizo este capítulo pela voz do relato memorial de uma professora, apresentado para ingresso no seu doutorado. Nesse relato, ela faz uma síntese evolutiva das ideias e concepções que foram sendo constitutivas da educadora em que se tornou. Esse parágrafo se refere aos momentos do estágio de seu curso de Física e creio que, de maneira muito sucinta, aborda a complexidade do que foi discutido aqui.

Os estudos e as leituras sobre ciência, sociedade e educação que o curso nos proporcionava e a convivência solidária com os colegas propiciaram-me uma nova visão de vida. O estudo das ciências mostrava-nos que o homem constrói as verdades, buscando conhecer a realidade natural e social em que vive. Uma verdade passa a ser não-verdade quando dela se constrói uma nova verdade. As verdades instituídas são falíveis e podem ser questionadas e repensadas. Não basta olhar para as coisas e para a vida; é preciso sentir e pensar sobre elas para conhecê-las. São lembranças, ideias que ficam das leituras e discussões, mas que têm vida, vão se modificando, não são mais as originais. A convivência com os colegas despertou-me para um novo elemento de vida, a alegria, a descontração e a naturalidade da amizade, diferente da vivida com as colegas freiras, cuja manifestação era sempre contida por um clima formal e austero. (MOURA, 1998).

## Referências bibliográficas

BARTHOLO, R. Alteridade e preconceito. In: TUNES, E.; BARTHOLO, R. (Orgs.). *Nos limites da ação: preconceito, inclusão e deficiência*. São Paulo: EdUFScar, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano de Desenvolvimento da Educação, Razões, Princípios e Programas-PDE. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2011.

FARIAS, M. S. de et al. *Didática e docência: aprendendo a profissão*. Brasília: Liber Livro, 2009.

GONZÁLEZ REY, F. *Epistemología cualitativa y subjetividad*. São Paulo: Educ, 1997.

\_\_\_\_\_. *Sujeto y subjetividad – Uma aproximación histórico cultural*. México: Thomson, 2002.

\_\_\_\_\_. *Subjetividade, complexidade e pesquisa em Psicologia*. São Paulo: Thomson, 2005.

\_\_\_\_\_. O sujeito que aprende: desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na Psicologia e na prática pedagógica. In: TACCA, Maria C. V. R. (Org.). *Aprendizagem e trabalho pedagógico*. Campinas: Alínea, 2006.

IMBERNÓN, F. *Formação permanente do professorado: novas tendências*. São Paulo: Cortez, 2009.

LE GOFF, J. *Os intelectuais na Idade Média*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2003.

MOURA, A. R. L. de. Memorial: Fazendo-me professora. *Caderno Cedes*, v. 19, n. 45. Campinas, 1998. Disponível em: <[www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32621998000200003&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000200003&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 8 mar.2011.

NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Don Quixote, 1992.

PIMENTA, S. *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 2005.

SAFATLE, V. O mito coreano. *Folha de S.Paulo*, 28 dez. 2010, Caderno A, p. 2.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, F. K. S. S. Reflexões sobre o papel da prática do professor na educação superior In: DIAS, A. M. I. et al. (Orgs.). *Desenvolvimento profissional docente na educação superior: entre redes e sentidos*. Fortaleza: Edições UFC, 2009.

SAVIANI, D. *PDE – Análise crítica da política do MEC*. São Paulo: Autores Associados, 2009.