



**UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA**

**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ANGELA MARIA BARBOSA

**DIMENSÃO HUMANA DA FORMAÇÃO DOCENTE: UM
ESTUDO A PARTIR DE DOCUMENTOS DE CURSO DE
LICENCIATURA E DA OPINIÃO DE COORDENADORES,
PROFESSORES E ALUNOS**

ORIENTADORA: PROF^a DR^a CLÁUDIA CHUEIRE DE OLIVEIRA

**LONDRINA
2009**



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO



Londrina, PR
2009

ANGELA MARIA BARBOSA

**DIMENSÃO HUMANA DA FORMAÇÃO DOCENTE: UM
ESTUDO A PARTIR DE DOCUMENTOS DE CURSO DE
LICENCIATURA E DA OPINIÃO DE COORDENADORES,
PROFESSORES E ALUNOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof^a Dr^a Cláudia Chueire de Oliveira.

LONDRINA
2009

Catálogo na publicação elaborada pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da Universidade Estadual de Londrina.

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

B238d Barbosa, Angela Maria.

Dimensão humana da formação docente : um estudo a partir de documentos de curso de licenciatura e da opinião de coordenadores, professores e alunos / Angela Maria Barbosa. – Londrina, 2009.
119 f. : il.

Orientador: Cláudia Chueire de Oliveira.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009.

Inclui bibliografia.

1. Ensino superior – Formação de professores – Teses. 2. Prática de ensino – Teses. 3. Professores e alunos – Teses. I. Oliveira, Cláudia Chueire de. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação, Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 371.13

ANGELA MARIA BARBOSA

**DIMENSÃO HUMANA DA FORMAÇÃO DOCENTE: UM
ESTUDO A PARTIR DE DOCUMENTOS DE CURSO DE
LICENCIATURA E DA OPINIÃO DE COORDENADORES,
PROFESSORES E ALUNOS**

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado em Educação da Universidade
Estadual de Londrina, como requisito para a
obtenção do título de Mestre.

COMISSÃO EXAMINADORA

Orientadora: Prof^a Dr^a Cláudia Chueire de
Oliveira
Universidade Estadual de Londrina

Prof^o Dr Elydio dos Santos Neto
Universidade Metodista de São Paulo

Prof^a Dr^a Maura Maria Morita Vasconcelos
Universidade Estadual de Londrina

Profª Drª Mara Regina Lemes de Sordi
Universidade Estadual de Campinas

Profª Drª Neusi Aparecida Navas Berbel
Universidade Estadual de Londrina

Londrina, 27 de abril de 2009.

DEDICATÓRIA

Ao Charles,

Companheiro que demonstrou afeto e compreensão além de muito apoio.

Aos familiares,

Cada um a sua maneira, colaborou com incentivos e votos de confiança.

Aos meus alunos,

Obrigada pelos momentos de aprendizagem que vivenciamos juntos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço especialmente a minha orientadora por toda atenção, dedicação, parceria e pela amizade destinada a mim nos momentos que precisei de sua preciosa ajuda.

Aos professores do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina que colaboraram para a minha melhor formação humana e profissional.

Aos colegas do Programa que me incentivaram e estiveram comigo, agradeço-lhes pela amizade gerada em nossos momentos de estudo.

O nosso tempo pede que sejamos educadores de coração grande. De coração humano muito grande. De coração humano e complexo muito grande. Isso exige capacidade de aventura, de regeneração. Capacidade de morrer e renascer. (SANTOS NETO, 2002)

BARBOSA, Angela Maria. **Dimensão humana da formação docente: um estudo a partir de documentos de curso de licenciatura e da opinião de coordenadores, professores e alunos**. 2009.121fls. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

RESUMO

O presente estudo traz destaque para a dimensão humana como componente da formação pedagógica de professores. O objetivo geral é discutir e analisar os aspectos / elementos dos currículos dos cursos de licenciatura que contribuem ou podem contribuir para a formação de um professor mais comprometido com os aspectos humanos envolvidos na docência. Este estudo pretende caracterizar o processo de formação de futuros professores a partir da análise dos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos de licenciatura, buscando reconhecer quais aspectos interferem na formação de um profissional mais comprometido com os aspectos humanos envolvidos na docência e identificar, a partir das manifestações dos alunos formandos, professores e coordenadores dos cursos de licenciatura em Geografia, Letras, Matemática e Pedagogia, quais são os saberes referentes à dimensão humana da formação docente. A pesquisa exploratória - descritiva, de caráter predominantemente qualitativa, teve como procedimentos metodológicos para a coleta de dados a análise documental dos projetos políticos pedagógicos dos cursos de licenciatura investigados e suas diretrizes curriculares; entrevistas com coordenadores de curso e questionários para os alunos e professores. Os resultados indicam que existe a preocupação com a dimensão humana na formação docente explicitada nos documentos analisados e nos discursos dos sujeitos da FECILCAM, o que indica grandes avanços nas proposições institucionais. Tais resultados permitem concluir o estudo com o apontamento de que há consenso dos sujeitos envolvidos com a formação de professores, no que se refere à importância da formação superior inicial considerar a dimensão humana da docência como atributo pedagógico a ser trabalhado.

Palavras-chave: Formação professores. Prática pedagógica. Dimensão humana. Relação professor-aluno.

BARBOSA, ANGELA MARIA. HUMANE DIMENSION OF TEACHER EDUCATION: A STUDY FROM LICENSURESHIP COURSE DOCUMENTS AND COORDINATORS', TEACHERS' AND STUDENTS' OPINIONS. 2009.121 PGS. DISSERTATION (MASTERS IN EDUCATION) – STATE UNIVERSITY OF LONDRINA, LONDRINA, 2009.

ABSTRACT

The present study highlights the human dimension as a component of Teachers' pedagogical education. Its general objective is to discuss and analyze aspects / elements of graduate teaching licensureship courses curricula, which may contribute to the background of a teacher who shows more commitment to the humane aspects involved in teaching. This study intends to characterize the future teachers' formation process by means of an analysis regarding Teaching Licensureship Courses Political-Pedagogical Projects, with the aim of recognizing which aspects can most interfere with the more humane-focused professional education and with the objective of identifying the knowledge pertaining the human dimension in teachers' education within teaching licensure courses subjects, from the perspective of Geography, Languages, Mathematics and Pedagogy. The research, which is mostly of a qualitative nature, comprises the following methodological procedures for data collection: the documental analyses of all Teaching Licensure Courses Political-Pedagogical Projects investigated as well as their curricula; and interviews with courses coordinators and questionnaires answered by students and teachers. The findings show that there is a concern about the humane aspect in teachers' education, which is explicit in the documents analyzed and in FECILCAM'S participants' speech and points out great advances in institutional proposals. Such results allow the conclusion of this research study with the indication that there is a consensus among subjects involved in teachers' education, as regards the importance that first levels of higher education place on the humane dimension of teaching as a pedagogical attribute to be worked on.

Keywords: Teachers' higher education; Pedagogical practice; Teacher-student relationship.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Perfil dos professores quanto à idade.....	72
Gráfico 2 – Perfil dos professores quanto ao tempo de atuação no magistério	73
Gráfico 3 - Critério de escolha de curso dos alunos.....	74
Gráfico 4 - Critério de escolha de curso dos professores.....	75

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1 - PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	16
CAPÍTULO 2 - A DIMENSÃO HUMANA DO PROFESSOR: O CONHECIMENTO, A EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO	22
CAPÍTULO 3 - A DIMENSÃO HUMANA NA FORMAÇÃO DO EDUCADOR CONTEMPORÂNEO: PARA ALÉM DA TRANSMISSÃO DE CONTEÚDOS	32
3.1 Concepção de Dimensão Humana.....	37
3.2 Concepção de Currículo	42
CAPÍTULO 4 - A FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA NA FECILCAM	48
4.1 HISTÓRICO - A INSTITUIÇÃO UNESPAR/ FECILCAM	48
4.2 A Valorização do Homem expressa nos documentos e projetos.....	49
4.2.1 O PPP do curso de Pedagogia da FECILCAM.....	50
4.2.2 O PPP do curso de Matemática da FECILCAM	54
4.2.3 O PPP do curso de Geografia da FECILCAM	59
4.2.4 O PPP do curso de Letras da FECILCAM.....	63
CAPÍTULO 5 - A VALORIZAÇÃO DO HOMEM EXPRESSA PELOS SUJEITOS DA FECILCAM: ALUNOS, PROFESSORES E COORDENADORES DE CURSO	71
CONSIDERAÇÕES FINAIS	97
REFERÊNCIAS	107
APÊNDICES	112
APÊNDICE A - Entrevista com os Coordenadores dos Cursos	113
APÊNDICE B - Questionário para os Alunos	114

APÊNDICE C - Questionário para os Professores	115
APÊNDICE D - Carta de Consentimento Esclarecido para Coordenadores	116
APÊNDICE E - Carta de Consentimento Esclarecido para Professores	117
APÊNDICE F - Carta de Consentimento Esclarecido para Alunos	118

INTRODUÇÃO

No decorrer de minha experiência profissional, venho observando, atentamente, minha própria prática pedagógica no ensino fundamental (como professora nas séries iniciais e pedagoga nas séries finais) e educação superior (docente do curso de Pedagogia e outras licenciaturas), e também a prática (exercício do magistério) de alguns professores. Em especial, tenho observado como interagem professores e alunos nesses diferentes níveis de ensino.

Pensando um pouco sobre tais práticas, percebo que há uma dimensão, a humana, no conjunto das situações escolarizadas, que muitas vezes não é tratada como componente pedagógico ou então não recebe a devida atenção, nos cursos de formação de professores. Portanto, a formação do professor e sua relação com o processo de ensinar e aprender, com olhar mais focado nas questões humanas, é assunto que há muito tempo desperta meu interesse.

A relação entre formação e atuação do professor é temática que apresenta muitas questões, quando se entende a sala de aula como um encontro complexo, marcado por um contexto sócio-histórico, em que seres humanos interagem e deixam marcas na vida uns dos outros.

O que suponho fazer a diferença na relação em sala de aula, no próprio nível de sucesso do trabalho pedagógico e do êxito nos processos de ensinar e aprender é o comprometimento do professor e sua capacidade de educar para a compreensão das relações sociais e da postura do cidadão no mundo através dos conhecimentos escolares sistematizados. Savater (1998, p.40) destaca um ponto essencial nesse processo de relações vinculadas ao dia a dia em sala de aula quando afirma:

[...] o fato de ensinar a nossos semelhantes e de aprender com nossos semelhantes é mais importante para o estabelecimento de nossa humanidade do que qualquer um dos conhecimentos concretos que assim se perpetuam ou se transmitem.

Assim, no processo de formação do professor devem ser consideradas a educação escolar e a não escolar recebidas, a dimensão acadêmica, as influências

das correntes pedagógicas e o próprio conhecimento específico da disciplina que ministra, pois em conjunto irão influenciar muito no cotidiano relacional da escola e na qualidade da aula. É justamente nesses aspectos que o professor deve se conhecer e se comprometer em aperfeiçoar o que não está de acordo, buscando ser um sujeito que eduque para que seus alunos não apenas processem informações, mas que sejam capazes de entender essas informações e, a partir delas, gerar um processo de transformação e criação da sua realidade.

O desejo de pesquisar sobre a formação docente, na perspectiva da dimensão humana, teve o estímulo especial pela leitura de dois autores, Santos Neto (2002) e Candau (1999). Reproduzo o parágrafo de Santos Neto (2002) que, visando esclarecer a riqueza de possibilidades em pensar a dimensão humana da formação docente, apresenta um conceito bastante interessante sobre a temática:

Quando digo aspectos humanos da formação (ou competência) docente quero me referir àqueles elementos que são próprios da natureza humana e que dizem respeito à interioridade, à subjetividade de cada ser humano. Assim, aspectos como identidade, projetos pessoais, representações, vida emocional, intersubjetividade, consciência corporal, autoconceito, espiritualidade, sensibilidade ao ouvir o outro, capacidade de disciplina pessoal, generosidade, constância, compromisso pessoal com utopias, entre tantos outros, constituem-se no que estou chamando de aspectos humanos. [...] os aspectos humanos da formação docente articulam-se com a racionalidade técnica, política e profissional (SANTOS NETO, 2002, p. 45).

Santos Neto (2002) propõe considerações sobre os aspectos humanos da formação docente e os avanços teóricos que devem acontecer nesse sentido, visto que o técnico é humano, o político é humano, o profissional é humano... porque são construídos pelo homem e próprios da natureza humana.

Outra perspectiva, já há muito anunciada e debatida na área da formação de professores é a de Candau, pesquisadora da área da Didática, que trabalha com essa dimensão desde a década de 80. Com os livros *A Didática em Questão* (1999) e *Rumo a uma Nova Didática* (2003)¹, faz referência aos aspectos humanos que estão presentes no ato pedagógico. Candau aborda a multidimensionalidade do

¹O acesso a este material datado de 2003 é referente a uma edição mais atual, porém é importante ressaltar que os estudos da autora referentes a este tema estão presentes na primeira edição que é de 1982.

processo de ensino aprendizagem centrado em quatro perspectivas. Uma delas é a **norma**, que parte da legislação vigente para análise e adequação da realidade aos instrumentos legais. A outra, a **técnica** destina-se à organização e operacionalização dos componentes do processo de ensino e aprendizagem. A terceira perspectiva é a dimensão **humana** que se relaciona aos estudos que enfatizam a relação interpessoal que está presente em todo processo formativo com ênfase em “torna-se pessoa”. E, a última é o **contexto** socioeconômico e político onde a educação é percebida como uma prática social que possui uma estreita conexão com o sistema político econômico vigente.

Demais esclarecimentos a respeito das dimensões serão dados no decorrer do estudo, quando necessário. No momento, convém destacar que a leitura das obras citadas acima permitiu reconhecer a importância do tema.

Sendo assim, ao procurar aprofundar estudos sobre a dimensão humana da formação do professor, em cursos de licenciatura, quero chamar especial atenção para o reconhecimento dos fatores que permitem refletir a respeito da relação entre professor e aluno sob a ótica de emoções, relações pessoais, afetividade, compromisso profissional, ética. Competência e compromisso profissional são aspectos que influenciam as relações na escola, mas que não existem em sua plenitude sem o exercício da dimensão humana.

Atenta à diversidade e à pluralidade dos saberes tratados durante o processo de formação docente, proponho uma reflexão sobre a formação superior inicial levando em conta a dimensão humana presente na relação entre professor e aluno, que leva a colocar em destaque, como as emoções, relações pessoais e a afetividade se traduzem em compromisso profissional.

Diante do já exposto, apresento o **problema** da pesquisa:

Que elementos (aspectos, componentes, conteúdos, conhecimentos e atitudes) presentes nos currículos dos cursos de licenciatura revelam uma preocupação com os aspectos humanos da formação docente?

O **objetivo geral** desta investigação é discutir e analisar os aspectos dos currículos dos cursos de licenciatura que podem contribuir para a formação de um professor mais comprometido com os aspectos humanos envolvidos na docência.

Para tanto os **objetivos específicos** são: caracterizar o processo de formação de futuros professores a partir da análise dos projetos políticos pedagógicos dos cursos de licenciatura e reconhecer quais saberes os cursos de licenciatura de Geografia, Letras, Matemática e Pedagogia trabalham e como eles interferem na formação de um profissional mais humano.

Entendo que toda prática pedagógica é oriunda das necessidades sociais concretas que se apresentam ao longo da história. Destacando a formação inicial docente e quais os saberes que compõem a dimensão humana durante este processo, penso que é necessário refletir sobre questões pertinentes a essa formação e ao compromisso do professor com a boa qualidade na educação.

O campo da educação está hoje, envolto em muitas preocupações. Para tanto, me pergunto: Quais são as exigências formativas? Que tipo de educador buscamos? Quais são os saberes (componentes técnicos, recursos tecnológicos, competência para ser professor) que devem ser levados em conta na formação docente? Quais ainda precisam ser agregados? O que poderíamos definir como componentes da dimensão humana e como estes componentes podem estar presentes nos cursos de formação de professores? Através da base teórica dos cursos é possível focar os elementos sociopedagógicos inerentes à formação docente? De que forma? Qual a relação entre o comportamento humano do professor e sua prática pedagógica?

Visando aprofundar estudo referente a temática presente nas indagações acima citadas, optei por conduzir a investigação através da metodologia baseada nos pressupostos da pesquisa qualitativa. Essa opção metodológica permite compreender as especificidades dos cursos de formação de professores da Faculdade de Ciências e Letras de Campo Mourão - FECILCAM, tendo como foco central a dimensão humana desse processo de formação.

Vale ressaltar também que o texto está dividido em capítulos. O capítulo um apresenta a base teórico - metodológica da pesquisa qualitativa e os instrumentos de coleta de dados utilizados na investigação.

O capítulo dois trata das bases teóricas que fundamentam a discussão sobre conhecimento, educação e a dimensão humana na formação de professores, com apresentação da literatura consultada a respeito do tema.

O terceiro capítulo aprofunda a discussão relativa a formação do educador contemporâneo considerando concepção de dimensão humana e currículo, com vistas a oferecer suporte para a análise dos dados coletados na realidade.

O capítulo quatro dá destaque ao processo de formação para a docência na FECILCAM, apresentando o histórico da instituição, o projeto político pedagógico de cada curso que formam um conjunto de informações a respeito das concepções assumidas pela instituição.

A análise dos dados referentes ao questionário dos alunos e dos professores, assim como das entrevistas com os coordenadores, compõe o quinto capítulo da dissertação. O conjunto de informações apresentado pelos sujeitos em questão são analisados à luz da literatura pedagógica e da documentação pertinente.

Na sequência, o último capítulo apresenta os resultados decorrentes da minha investigação e as considerações finais a respeito da temática estudada.

CAPÍTULO 1

PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

De acordo com os objetivos propostos, considerando as possibilidades de responder a alguma das questões propostas e em vista das limitações de um estudo como este, optei por encaminhar o trabalho utilizando os pressupostos metodológicos da pesquisa predominantemente qualitativa. Minhas considerações têm base no que enfatiza Chizzotti (2000, p. 79) a respeito desta abordagem:

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e sua subjetividade do sujeito.

Para Chizzotti (2000), o conhecimento não está reduzido a um rol de dados isolados, quando conectados por uma teoria explicativa, mas sim quando o sujeito-observador se constitui parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos com a intenção de atribuir-lhes significados.

Decorrente de um ideário para ampliar a busca do conhecimento, a afirmativa de Meksenas (2005) corrobora o estudo, pois explicita

É preciso dar-se conta que verdade e conhecimento apresentam-se como fatos intimamente ligados, pois todo conhecimento para ter de validade precisa afirmar-se como uma verdade e vice-versa. [...] a busca pelo conhecimento é a busca pela verdade. [...] estabelecer uma verdade científica é também considerar o diálogo com a verdade que nos é colocada pelo senso comum e dentro de experiências individuais e sociais, que emergem na tensão do particular com o genérico; do local com o nacional; do que é pessoal com a coisa pública, enfim, do cotidiano com a história (p. 7-11).

Assim, a razão da escolha pauta-se na possibilidade de que esta metodologia trata de examinar uma dada realidade, através de dados descritivos, obtidos no contato direto daquele que pesquisa com a situação pesquisada. Favorece, também, a idéia de que nada é trivial e de que os fenômenos auxiliam na

obtenção de uma compreensão mais esclarecedora do objeto de estudo (Bogdan; Biklen, 1994; Lüdke, 1986).

Ainda há um outro aspecto característico da pesquisa qualitativa referente à delimitação e formulação do problema como afirmativa prévia e individualmente elaborada, no intuito de apenas levantar dados comprobatórios, como nos expõe Chizzotti (2000, p. 81):

A identificação do problema e sua delimitação pressupõem uma imersão do pesquisador na vida e no contexto, no passado e nas circunstâncias presentes que condicionam o problema. Pressupõem, também, uma partilha prática nas experiências e percepções que os sujeitos possuem desses problemas, para descobrir os fenômenos além de suas aparências imediatas.

Portanto, abordar a formação dos professores nos cursos de licenciatura, no que se refere aos aspectos humanos de sua formação, sob a ótica da pesquisa qualitativa, permite um recorte da realidade, que tomo como possibilidade de pesquisa no meu *locus* do exercício profissional e da possibilidade de vivenciar um processo descritivo de investigação e, conseqüentemente, de contribuição para a transformação daquela realidade.

Bogdan e Biklen (1994, p. 287) apresentam, ainda, mais um elemento muito importante para a escolha que fiz. Quando se referem à abordagem qualitativa e à formação de professores, consideram que os programas de formação devem oferecer oportunidade de explorar o ambiente complexo da escola e, ao mesmo tempo, tornar os professores mais autoconscientes a respeito dos próprios valores e de como eles influenciam nas atitudes dos alunos, diretores e demais pessoas.

Nesse caso a escolha pela abordagem qualitativa colabora no sentido de permitir um olhar mais de perto nos cursos de licenciatura, na exploração do ambiente e na tomada de consciência dos valores e atitudes da instituição em questão por meio do contato com seus alunos, professores e coordenadores de cada curso investigado.

Severino (2006) afirma também que toda aprendizagem, em qualquer nível que aconteça, fundamenta-se num criterioso processo de construção epistêmica dos conteúdos do conhecimento, o que só pode ocorrer se o estudante em formação conseguir aprender apoiando-se constantemente em uma atividade de pesquisa,

praticando uma postura investigativa. Este tem sido o caminho que tenho percorrido, como aluna do curso de mestrado em educação e profissional da área, ou seja, a construção do conhecimento pedagógico tem sido vivenciada pela constante atividade investigativa em educação.

Vale destacar também que, segundo Lüdke (1986), a pesquisa qualitativa, por trabalhar com dados descritivos, obtidos no contato direto daquele que pesquisa e da situação pesquisada, dá ênfase maior ao processo, ou seja, o produto se torna reflexo e /ou retrato daquela perspectiva da realidade estudada.

Bogdan e Biklen (1994, p. 49 e 289) reforçam essa idéia acrescentando que pelo fato dos investigadores qualitativos interessarem-se mais pelo processo, eles se tornam mais sensíveis aos fatores que afetam o próprio trabalho e interação com os outros.

Diante disso, é preciso lembrar que uma das alternativas da pesquisa qualitativa em educação é o estudo de caso, pois entre outros aspectos característicos, trata com um recorte específico, uma dada situação peculiar. Embora esta investigação não tenha todos os aspectos do aporte teórico do estudo de caso, aprofundi meus estudos nessa possibilidade metodológica para obter elementos que auxiliassem na investigação de uma realidade em particular, que é a Fecilcam. Lüdke e André (2003) lembram que o estudo de caso tem “contorno claramente definido”.

Chizzotti (2000, p. 102), a respeito do estudo de caso ainda expõe:

O caso é tomado como **unidade significativa** do todo e, por isso, suficiente tanto para fundamentar um julgamento fidedigno quanto propor uma intervenção. É considerado também como um **marco de referência** das complexas condições socioculturais que envolvem uma situação e tanto retrata uma realidade quanto revela a **multiplicidade de aspectos globais**, presente em uma dada situação (grifo meu).

Tais detalhes do estudo de caso (contorno definido, unidade significativa, marco de referência e multiplicidade de aspectos globais) foram tomados como norteadores desta investigação, para discutir e analisar a relevância da dimensão humana na formação do professor e o seu papel no exercício docente. Para reconhecer quais são os saberes necessários ao processo de formação superior

inicial que contribuem para um professor mais humano e comprometido com a educação escolarizada, localizei o foco da investigação com os “contornos definidos” (LÜDKE; ANDRÉ, 2003), nos cursos de licenciatura em Matemática, Letras, Geografia e Pedagogia da Faculdade de Ciências e Letras de Campo Mourão – FECILCAM.

Por se tratar de um estudo voltado à dimensão humana da formação docente, acredito ser necessária à compreensão e descrição de fatores que interferem na qualidade do trabalho do professor e conseqüentemente podem intervir no processo de formação do cidadão. A “unidade significativa” – cursos de licenciatura da Fecilcam – são um “marco de referência” destacado para o estudo da realidade da formação de professores no Brasil com sua “multiplicidade de aspectos globais”.

O caráter exploratório-descritivo da pesquisa qualitativa, chamado à composição do estudo, tem amparo no que Bogdan e Biklen apresentam:

O objetivo dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender o comportamento e experiência humanos. Tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem estes mesmos significados. Recorrem à observação empírica por considerarem que é em função das instâncias concretas do comportamento humano que se pode refletir com maior clareza e profundidade sobre a condição humana (1994, p. 70).

Os instrumentos para coleta de dados foram decorrentes da opção de pesquisa: entrevistas e questionários com roteiros previamente delineados, com o objetivo de permitir apreender os fatos e os dados da realidade percebida e manifestada pelos sujeitos envolvidos – professores, alunos e coordenadores dos cursos de graduação. Além disso, documentos que registram outras informações sobre a mesma realidade foram analisados com base na literatura pedagógica sobre formação de professores. A análise dos documentos foi tomada como auxiliadora desta investigação, pois o tratamento analítico das fontes documentais permite o constante reexame e interpretação da realidade estudada (NEVES, 1996).

O processo de análise das informações coletadas nos documentos considerou, no conteúdo das mensagens, aqueles indicadores ou evidências que

permitissem a inferência de conhecimentos relacionados à condição de produção dos mesmos (BARDIN, 1977; LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Neste estudo foram considerados os seguintes documentos: o Projeto Político Pedagógico e as Diretrizes Curriculares Nacionais de cada curso em questão, bem como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

A entrevista, outro recurso de pesquisa utilizado, (Apêndice A), permitiu que houvesse a percepção de que

[...] a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. [...] o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34).

A entrevista com os coordenadores de cada curso é decorrente do fato de que são as pessoas que dedicam um maior tempo para a avaliação e revisão do Projeto Político Pedagógico, além de intermediarem os assuntos relacionados à organização e ao funcionamento do curso. Por opção própria, coordenadores de dois cursos, responderam ao roteiro proposto no questionário dos professores e somente as últimas questões, específicas para os coordenadores, foram respondidas por meio da entrevista o que não acarretou prejuízo à pesquisa.

Com o intuito de buscar dados dos formandos dos cursos de licenciatura em questão, um questionário coletou elementos sobre o que pensam os alunos formandos a respeito da dimensão humana da formação docente (Apêndice B). No caso dos professores também utilizei um questionário (Apêndice C), porém com algumas questões diferentes para obter maior aprofundamento no tema central do estudo. Chizzotti (1996, p. 55) chama atenção quanto à utilização do questionário como instrumento de coleta de dados, pois

[...] consiste em um conjunto de questões pré-elaboradas, sistemática e seqüencialmente dispostas em itens que constituem o tema da pesquisa, com o objetivo de suscitar dos informantes respostas por escrito ou verbalmente sobre assunto que os informantes devem opinar ou informar. É uma interlocução planejada.

Neves (1996), argumenta que os pesquisadores das ciências humanas e sociais, ao empregarem métodos qualitativos, estão mais preocupados com o processo social do que com a estrutura social; buscam valorizar o contexto e, se possível, ter uma integração empática com o processo a fim de obterem maior compreensão do fenômeno.

Os questionários como “interlocução planejada”, direcionados aos professores e alunos tiveram a intenção dessa integração empática com o processo, visando obter informações que fossem valorativas no contexto da FECILCAM.

É preciso ressaltar a recomendação de Neves (1996), no resultado e validação da pesquisa, através da conferência da credibilidade dos materiais que são investigados, e o zelo no que se refere à fidelidade do processo de transcrição que antecede a análise, além da consideração dos elementos que compõem o contexto, para assegurar formas de confirmação posterior dos dados pesquisados.

Os aspectos descritos no parágrafo anterior foram considerados na análise dos documentos oficiais que reconhecem e validam as Diretrizes Curriculares Nacionais e o Projeto Político Pedagógico de cada curso. No que diz respeito aos questionários propostos aos alunos formandos e aos professores e nas entrevistas realizadas com cada coordenador de curso, os dados ficaram registrados em papel e as entrevistas gravadas em MP4 de modo que, a conferência pudesse a qualquer momento ser feita. Além disso, foram coletadas assinaturas de cada participante em um termo de consentimento esclarecido (Apêndice D).

Com a descrição do percurso metodológico realizada, o próximo capítulo apresenta o referencial teórico norteador da investigação.

CAPÍTULO 2

A DIMENSÃO HUMANA DO PROFESSOR: O CONHECIMENTO, A EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO

Morin se refere à fonte do conhecimento como tendo seu foco, no cômputo² do ser, alguém capaz de ser, conhecer e querer. Sendo assim, o conhecimento torna-se um alimento que nutre o ser humano e é capaz de amenizar o seu sentimento de fraqueza e impotência na vida, considerando que:

Não é somente o ser que condiciona o conhecer, mas também o conhecer condiciona o ser; essas duas proposições geram uma a outra num circuito retroativo. Dito de uma outra maneira: a vida só pode auto-organizar-se com o conhecimento. A vida só é viável e passível de ser vivida com conhecimento. Nascer é conhecer (1999, p. 58).

Quando o autor escreve sobre a inteligência animal, utiliza-se de um exemplo que me leva a pensar na relação em sala de aula. Ele diz que a relação entre presa e predador desenvolve a inteligência de ambos. Entretanto, destaca que, quando não há o estresse dessa relação, os animais usufruem a convivência com os demais, desenvolvendo assim vínculos afetivos e cognitivos despertando-os pelo jogo e graças também ao uso da curiosidade.

Se em sala de aula o aluno sentir-se numa relação como de presa diante do predador ou vice-versa como ficará a qualidade da aula? E ainda, será possível atingir os objetivos propostos para o processo? Estarão os dois desenvolvendo sua inteligência para garantir sua existência? Qual inteligência? Ou, então, não existe este tipo de relação na escola? E, se existir, não apresenta nenhum dano aos sujeitos do processo?

²O cômputo é o operador chave de um processo ininterrupto de autoprodução/ constituição /organização de um ser - máquina que é ao mesmo tempo um indivíduo – sujeito (MORIN, 1999, p. 53).

Percebe-se, então, o desenvolvimento de uma inteligência polimorfa ou multiforme, capaz de variações; uma inteligência que forma redes, inteligência não-linear que apresenta nuances de relacionamento entre as espécies.

É necessário entender que a realidade é muito mais ampla do que se pode perceber. A modernidade separa o homem da *“physis”*. A física clássica se concentra no foco do “eficiente”, na maneira como se dão as coisas. Não se tem uma idéia de continuidade, é preciso perceber que não é possível ir de um ponto a outro sem passar por vários outros pontos que sofrem influência e também influenciam o trajeto. Assim sendo, a relação estabelecida em sala de aula, pode influenciar tanto positiva quanto negativamente no desenvolvimento de uma inteligência voltada para essa realidade de caráter mais amplo.

Temos uma crise em que não devemos, nem podemos, descartar o antigo nem assumir o novo de forma única como solução para todos os problemas. Surge, assim, um caos, que é benéfico, pois através dele se pode atingir um momento de ordem, desordem e “nova ordem”. Só podemos chegar ao novo através do velho considerando todo o trajeto de evolução, porque não somos seres “descartáveis”, somos histórico, social, individual e coletivo, bom e mau, razão e emoção e é na riqueza de um ser assim tão complexo que construímos a nossa humanidade.

Faz-se necessário perceber que todo o processo epistemológico de conhecimento está atrelado a nossa necessidade de nos mantermos vivos como pessoas e como espécie. Quando tratamos desta consciência devemos ter claro que ela não está no nosso corpo nem mesmo no sociocultural, mas está presente definitivamente na relação entre estes dois fenômenos.

Juliatto (2007, p. 95-96) diferencia educação e instrução, enfatizando que a distinção não ocorre apenas nas discussões teóricas, mas se fortalece nas práticas pedagógicas dentro dos sistemas e das escolas; sendo assim:

Por educação, compreende-se a transmissão³ de valores, posturas e condutas comportamentais; por instrução, entende-se a transmissão de conteúdos, noções e competências

³Faço uma ressalva ao uso da palavra transmissão que automaticamente vincula-se a um método mais tradicional. Não seria este o sentido empregado, mas, sim, um sentido não tão conhecido ou utilizado que é o de contagiar, difundir.

específicas. [...] A formação de valores não se realiza separada das atividades acadêmicas, até mesmo do repasse dos conteúdos. E a recíproca também é verdadeira (grifo do autor).

Tratando da formação humana e capacitação, Maturana (2003) explica que a formação humana na sua tarefa de educar deve criar condições que guiarão e servirão de apoio para o crescimento de um ser capaz de viver no autorrespeito e no respeito ao outro. É sob esse olhar que:

[...] a educação deve estar centrada na formação humana e não técnica [...], embora esta formação humana se realize através da aprendizagem do técnico, na realização do aspecto da capacitação da tarefa educacional (MATURANA, 2003, p.13).

Percebe-se que não há sobreposição de uma dimensão sobre a outra, nem uma determinação hierárquica, mas a necessidade de compreender e valorizar a articulação e a tessitura que precisa acontecer entre as dimensões de formação da pessoa e também do professor na pessoa. Ao pensar sobre os aspectos humanos na formação superior inicial do professor, não podemos determinar a prevalência dessa perspectiva, porém não podemos desconsiderá-la, visto que refletir sobre o professor também é refletir sobre a pessoa.

Assim, de acordo com Candau (1999) e Santos Neto (2002), os processos de ensinar e aprender, para serem adequadamente compreendidos, precisam ser analisados de tal modo que articulem consistentemente as dimensões, nos aspectos humanos, técnicos e político-sociais. Isso significa que a formação de professores, como um processo de ensinar e aprender necessita, indiscutivelmente, considerar tais elementos na discussão do conhecimento científico, filosófico e técnico de cada área de estudo.

Esta idéia também é compartilhada por Paulo Freire, em seu livro *Pedagogia da Autonomia*, em que salienta que “transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formativo” (FREIRE, 2006, p. 33). Ainda de acordo com o autor, o caráter formativo implica no respeito à natureza do ser humano, e os conteúdos que são ensinados devem estar aliados a uma formação moral, pois enfatiza que “ensinar é substantivamente formar” (FREIRE, 2006, p. 33).

Rios (2005) é outra estudiosa que apresenta referências em dimensões que favorecem a competência docente: técnica, política, estética e ética. Assim tais competências se caracterizam:

[...] na dimensão técnica, que diz respeito à capacidade de lidar com os conteúdos – conceitos, comportamentos e atitudes – e à habilidade de construí-los e reconstruí-los com os alunos; na dimensão estética, que diz respeito à presença da sensibilidade e sua orientação numa perspectiva criadora; na dimensão política, que diz respeito à participação na construção coletiva da sociedade e ao exercício de direitos e deveres; na dimensão ética, que diz respeito à orientação da ação, fundada no princípio do respeito e da solidariedade, na direção da realização de um bem coletivo (RIOS, 2005, p. 108).

Ao apresentar essas dimensões, a autora destaca componentes vinculados a elas, que identifico como traços da dimensão humana como, por exemplo, a capacidade de lidar com comportamentos e atitudes dos educandos (presentes na dimensão técnica apontada por ela). Percebo também a sensibilidade que está ligada à dimensão estética, o respeito e a solidariedade vinculados à dimensão ética.

Kant (1996) já reconhecia que o homem é muito daquilo que a educação faz dele. O processo de aquisição do conhecimento deve fornecer à pessoa instrumentos, através dos quais, possa exercer sua cidadania no mundo e ao mesmo tempo, estabelecer uma ligação significativa entre as dimensões do pensar e do humano. Tratar a educação como fornecedora da aquisição do conhecimento e deste processo como constituinte do homem cidadão requer perceber a importância dessa ligação na educação escolar em que vejo a possibilidade de articular o pensar e o humano, como proposto por Kant.

Entendo que o saber adquirido ou vivenciado deve levar a pessoa ao exercício da cidadania. Esse processo de construção do conhecimento deve fornecer à pessoa instrumentos, através dos quais possa exercer seu papel de cidadão no mundo e, ao mesmo tempo, estabelecer uma ligação significativa entre as dimensões do pensar e do humano⁴.

⁴A palavra humano aqui está sendo usada não no sentido biológico, mas no sentido de valorização dos sentimentos, respeito, afetividade e interação com o outro.

Para tanto, a idéia de educação, que contempla o exercício dos aspectos cognitivos, afetivos, sociais, psicológicos, físicos e pedagógicos deve ser desenvolvida no decorrer dos anos da educação escolar, de modo que professor e escola sejam agentes de transformação de um contexto temporal e histórico, cujo objetivo maior é formar um ser mais humano. Nesse conjunto de vida escolar, o processo de formação docente não pode ser visto separado dos anos da educação escolar.

Esclarecimentos sobre assuntos da vida, descobertas de valores e atitudes, aquisição de diferentes possibilidades de conhecimentos são fontes que geram saber e contribuem, de forma riquíssima, para o processo da educação. Tardif auxilia na exposição de motivos:

Ao entrar em sala de aula, o professor penetra em um ambiente de trabalho constituído de interações humanas. **As interações com os alunos não representam, portanto, um aspecto secundário ou periférico do trabalho dos professores: elas constituem o núcleo** e, por essa razão, determinam, ao nosso ver, a própria natureza dos procedimentos e, portanto, da pedagogia (grifo meu) (TARDIF, 2005, p.118).

Ainda no intuito de fundamentar a discussão a respeito dos conceitos referentes aos saberes docentes,

[...] a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já construídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. **Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experiencial** (grifo meu) (TARDIF, 2005, p. 36).

Outros autores também apresentam idéias a respeito dessa discussão. Machado (2004) trata da temática fazendo referência aos professores como:

[...] seres humanos individualizados e socializados ao mesmo tempo. As relações que eles estabelecem com seu objeto de trabalho são, portanto, relações humanas, relações individuais e sociais ao mesmo tempo. [Assim,] Um dos papéis centrais dessa escola é formar intelectualmente o aluno a partir de determinados conceitos científicos e culturais. Porém, a escolarização adquire grande

importância como meio de instrumentalização do futuro trabalhador, não apenas no sentido de aquisição das habilidades de leitura e escrita, mas também, de incorporação de noções de ordem, disciplina, hierarquia, semelhantes às relações de trabalho a serem enfrentados num futuro próximo (MACHADO, 2004, p. 99, 128).

De acordo com Savater (1998), nascer humano não é o bastante, precisamos chegar a sê-lo, visto que a condição humana é em parte espontaneidade natural, mas também deliberação artificial, pois chegar a ser totalmente humano – seja humano bom seja humano mau – é sempre uma arte. A genética nos predispõe a chegarmos a ser humano, porém só por meio da educação e da convivência social é que podemos chegar a ser efetivamente humanos. Maturana (2003, p. 81) comunga desta idéia destacando:

Para ser um ser humano não basta nascer com a constituição anatômico – fisiológica do Homo *sapiens sapiens*, é necessário crescer na maneira de viver humana numa comunidade humana. À medida que isto acontece na sucessão de gerações, muitas mudanças culturais podem ocorrer em torno da conservação do humano. [...] **É por isso que a educação é um processo de transformação na convivência e, o humano, o ser humano, conservar-se-à ou se perderá no devir da história através da educação** (grifo meu).

Considerar o ser humano não como uma racionalidade pura, mas como um sujeito imbuído de afetividade e de sentimento, pode fazer a diferença em um processo de formação de pessoas. Esta é a idéia básica.

O campo educacional tem sido objeto de estudo, muito explorado por diferentes áreas nos últimos tempos. A educação das nações sofre constantes transformações, porém o foco principal não deve ser desviado: educarmos no intuito de formar pessoas mais humanas e, conseqüentemente, uma sociedade mais humana. Isso posto, muitos são os desafios. Um dos desafios, a ser examinado nesta pesquisa é a dimensão humana da formação de professores para a educação básica.

Busco na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional nº 9394 /96, no artigo 22, a definição de educação básica e sua função na sociedade. “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação

comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996).

Uma pessoa não nasce médico, astronauta, padeiro, marinheiro, policial... ou professor. Tornamo-nos aquilo que desejamos ser no decurso de um caminho longo e cheio de acertos e erros, cujo investimento em formação inicial e continuada tem o objetivo de levar o indivíduo a exercer a profissão da melhor forma possível.

Para formar educadores comprometidos com uma educação básica de boa qualidade, é urgente, no processo de formação docente, inserir os alunos (futuros professores) em diferentes contextos da educação sistematizada, além de levar ao conhecimento do que será necessário para chegar a sê-lo, já que o espaço de formação é um reino de possibilidades que pode despertar o desejo ou a certeza da escolha de ser professor.

Enguita (2004) apresenta, com clareza ímpar, a importância do processo de formação de professores enfatizando que a atividade docente não deve pautar-se apenas em um grau de domínio dos conhecimentos a dar e a avaliar, mas na capacidade de empatia, de fé no trabalho e no exemplo pessoal do professor. Por isso é importante

[...] não apenas o que os professores aprenderam, mas que tipo de pessoas são, qual seu modo predominante de vida fora das salas de aula, de que meio cultural procedem, que concepções do mundo acalentam. Não me refiro, naturalmente, às características pessoais deste ou daquele professor específico, mas sim às características gerais do coletivo ou de setores importantes dele (ENGUITA, 2004, p. 107).

O processo de construção da profissão do futuro professor deve, nos momentos de formação teórico-prática, cultivar a experiência do cuidado com o outro, a fim de investir no aperfeiçoamento das relações, visto que educação é vida e necessita recriação, modificação, ampliação e transformação da essência humana. A formação acadêmica envolve a vida no exercício da profissão, visto que a escola tem como objeto central o ser humano em formação.

Lück (1981), fazendo referência à idéia de Foster (1969), ressalta que a qualidade do relacionamento entre professor e aluno torna o processo educativo, e até a própria escola, mais significativos para o educando. O afeto e a estima pelo

professor facilitam a aprendizagem. Presença da firmeza e da ternura nas sutilezas de educar colabora para um processo de construção de conhecimento voltado à dimensão humana da práxis educativa.

É reconhecida a necessidade de revelação do ser presente esquecido no professor, no aluno, na escola, na sociedade e no mundo, que interfere de maneira complexa. Quando o professor chega em sala de aula poderá estar munido de aparato tecnológico e científico, porém desconsiderar a dimensão humana envolvida nesse processo possibilita para que o ato de ensinar e aprender tenha prejuízo.

Sabemos que existe ênfase à prevalência da racionalidade nas práticas educativas e minimização das dimensões afetivas / emocionais. Não quero negar aqui a importância do rigor científico e sua garantia no processo de construção do conhecimento, porém enfatizo que conhecimento e vida são indissociáveis. A escola e os programas de formação de professores precisam valorizar o educar para o sentido da vida.

Paulo Freire (2006, p.103) ressalta que, tão importante quanto o ensino dos conteúdos, é o testemunho ético ao ensiná-lo. É a decência com que se faz. É a preparação científica revelada sem arrogância, pelo contrário, com humildade. É o respeito, jamais negado ao educando, a seu saber de “experiência feita” que busca superar com ele. Tão importante quanto o ensino dos conteúdos é a coerência na classe entre o que se diz, o que se escreve e o que se faz.

Ressalta-se para que na efetivação do vínculo do professor com seus alunos ele conheça e reconheça o outro (o aluno), e defina critérios de pertencimento naquele dado contexto social. Além disso, compete ao professor estabelecer uma relação com o outro que promova, pautada em princípios de igualdade e valores universais, a cooperação e a justiça social através dos objetivos e conteúdos propostos para os alunos. Caso contrário, para que serviria todo o conhecimento? É sob essa ótica que considero a necessidade do respeito ao ser humano, um ser pensante e atuante, com capacidades infinitas de interação, diferentemente de um objeto que pode ser tratado de maneira mecânica e instrumental.

É importante que o professor valorize as interações que se estabelecem em sala de aula e as dimensões que constituem sua identidade. É importante perceber que as dimensões não se apresentam estanques ou guardadas em “gavetas” que

vão sendo acessadas uma de cada vez. Elas não são, nem estão isoladas. Só tem sentido se forem compreendidas em sua simultaneidade e nas relações complexas que estabelecem umas com as outras. Todas são significativas e precisam ter a mesma importância, e o professor precisa aprender a reconhecer quando uma dimensão sobressai à outra.

A idéia de construção e reconstrução das coisas do humano que estão presentes no dia a dia da escola, o movimento de ação e reação que ocorre em uma aula, durante o processo de formação docente e ao longo da vida de um professor, contribuem para a realização e a efetivação do trabalho docente de qualidade com envolvimento e comprometimento. De acordo com Freire (2006, p.94), “Me movo como educador porque, primeiro, me movo como gente”.

É nesse conjunto de relações que se tem como fim formar educadores competentes em todas as áreas do conhecimento para elevar o padrão de ensino dos professores e dos alunos do nosso país, que as dimensões do saber dos professores não devem ser vistas somente como algo a ser citado na sua formação, mas como eixos articuladores da apropriação íntima da realidade, em constante movimento. Assim, o “conhecimento é e será o recurso humano, econômico e sociocultural mais determinante na nova fase da história humana que já se iniciou” (ASSMANN, 1998, p. 19).

Freire (2006, p. 112) destaca o quão importante é o estudo, o aprofundamento das questões e a seriedade que devemos ter em relação à competência profissional do professor. Segundo ele, “o educador e a educadora críticos não podem pensar que [...] podem transformar o país. Mas podem demonstrar que é possível mudar”. A força do educador e sua importância na democracia são sentidos na formação de cidadãos críticos, seres pensantes e atuantes.

Acredito que para o exercício do magistério, o profissional há de ter como essência, como alma, uma inquietação e uma intenção social latente; o desejo de crescer e de buscar o melhor, provocando mudanças comportamentais e situacionais em si mesmo e nos outros. Os professores devem ter alegria no exercício da profissão, porque atuam na formação de pessoas, influenciam vidas, inspiram idéias, costumes e modos de ser. Freire (2006, p. 97) expõe: “Saber que não posso passar despercebido pelos alunos, e que a maneira como me percebem

me ajuda ou desajuda no cumprimento de minha tarefa de professor, aumenta em mim os cuidados com o meu desempenho”.

Justifica-se, portanto, a necessidade do professor ser cauteloso no preparo de suas aulas, na atualização de conteúdos, no acréscimo de seu conhecimento técnico, demonstrando objetividade e sensibilidade, impulsionando o educando na construção de seu conhecimento e buscando orientá-lo sempre.

CAPÍTULO 3

A DIMENSÃO HUMANA NA FORMAÇÃO DO EDUCADOR CONTEMPORÂNEO: PARA ALÉM DA TRANSMISSÃO DE CONTEÚDOS

O mundo globalizado aponta cada vez mais para a necessidade dos profissionais adaptarem-se às mudanças que vêm ocorrendo de maneira geral. Quando se fala a respeito da educação escolarizada, que é o objeto de estudo desta pesquisa, não há como desvincular a formação do professor dos aspectos das exigências atuais, mesmo que haja resistência às adaptações. Compete ao professor, avaliar as mudanças e reconhecer, no contexto, as necessidades e possibilidades do aluno de hoje.

Sendo assim, ao falar da formação do profissional da educação, não posso esquecer de considerar a crise que a sociedade está vivendo, referente aos valores humanos, aos ideais, à afetividade, à emoção, ao respeito e aos sentimentos, que estão sendo engolidos por uma visão consumista e neoliberal.

Aqui existe uma contradição muito grande. Embora, ainda hoje possamos ver os fatores de interesses políticos e econômicos determinando os rumos da sociedade e, conseqüentemente, os rumos da educação escolarizada; o mundo passa a exigir de seus trabalhadores capacidades até então não valorizadas. Fala-se muito de um profissional que, além de dominar competências e habilidades necessárias ao bom desempenho de sua função, seja também capaz de cultivar, desenvolver e praticar valores humanos, através do bom relacionamento com as pessoas com as quais tem contato em seu trabalho, demonstrando equilíbrio afetivo e emocional e também o exercício de seu papel na sociedade.

Farei um recorte para destacar e aprofundar o estudo da influência desses aspectos da dimensão humana na formação dos docentes. Existem duas questões sobre a função do educador para cuja solução requer-se urgência. A primeira questão diz respeito ao papel do educador no processo de construção de uma educação de boa qualidade, que auxilie com que as pessoas se conscientizem de sua responsabilidade para com a sociedade e demonstrem respeito uns para com os outros. A segunda questão se refere a pensar a própria necessidade de reflexão sobre a função desse educador diante de novas exigências da sociedade.

Sendo assim, a grande importância que se deve dar aos cursos de formação de professores, para que forneçam aos novos docentes possibilidades de organizar suas ações pedagógicas, deve corresponder às características da educação dos dias atuais, encontrando nessa contradição motivos para a superação desse grande desafio.

O maior objetivo dos cursos de formação de professores não pode mais ser o de formar transmissores de conteúdos. Os cursos devem levar em consideração a qualificação profissional em sua real função, com identidade profissional (descartando-se a idéia de que o magistério é um dom divino) vinculada à pesquisa e produção de conhecimento da área. Brzezinski trata muito bem do assunto quando afirma:

Com essa identidade, o professor é o profissional dotado de competência para produzir conhecimento sobre seu trabalho, de tomar decisões em favor da qualidade cognitiva das aprendizagens escolares e, fundamentalmente, de atuar no processo constitutivo da cidadania do “aprendente”, seja ela criança, jovem ou adulto (2001, p. 119).

A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) vem defendendo, há cerca de 20 anos, uma base comum nacional para a formação de professores ancorada em princípios que favorecem a tomada de consciência ampliada do exercício do magistério. O ideário da ANFOPE requer:

- A formação para o humano, na forma de manifestação da educação omnilateral⁵ dos homens;
- A docência como base da formação profissional;
- O trabalho pedagógico como foco formativo;
- A sólida formação teórica em todas as atividades curriculares;
- A ampla formação cultural;
- A criação de experiências curriculares que permitam o contato dos alunos com a realidade da escola básica, desde o início do curso;
- A incorporação da pesquisa como princípio de formação;
- A possibilidade de vivência pelos alunos de forma de gestão democrática;
- O desenvolvimento do compromisso social e político da docência;
- A reflexão sobre a formação do professor e sobre suas condições de trabalho;

⁵Considera-se omnilateral a totalidade do homem, as dimensões objetivas do corpo, mente, afetividade, cidadania, trabalho... (ANFOPE, 2002).

- A avaliação permanente dos cursos de formação dos profissionais da educação como parte integrante das atividades curriculares e entendidas como responsabilidade coletiva a ser conduzida à luz do projeto político – pedagógico de cada curso em questão;
- O conhecimento das possibilidades do trabalho docente nos vários contextos e áreas do campo educacional (ANFOPE, 2002, p.19).

Do ponto de vista da ANFOPE, exige-se que os professores sejam capazes de através de uma base de conhecimentos teórico-práticos, atuar criticamente diante dos desafios que a realidade social lhes impõe. Essa postura crítica e transformadora só será possível se a formação profissional fornecer as bases sólidas que permitam atingir os princípios citados anteriormente.

Além dessa postura crítica e comprometida com a sociedade “o professor, como já se enfatizou, é aquele profissional que precisa associar um conjunto de capacidades e habilidades pessoais, teóricas e práticas em um processo constante de tomada de decisão cujo produto é o outro, ser humano como ele” (BUSSMANN; ABBUD, 2002, p. 136).

A questão humana no trabalho docente é outro ponto fundamental ao qual quero dar o devido destaque, já que está relacionada intimamente aos objetivos desta pesquisa. A formação do docente não pode desconsiderar o seu objeto de trabalho, determinante da natureza e tipo de atividade que o professor realiza.

No que diz respeito à identidade do profissional da educação, Nóvoa (1992) adverte que ser e sentir-se professor não é um dado, não é uma propriedade, não é um produto e sim um lugar social de lutas e conflitos, um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão em determinado contexto sócio-histórico.

Pimenta (2000, p. 18) também destaca:

A identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado. A profissão de professor, como as demais, emerge em dado contexto e momento históricos, como resposta às necessidades que estão postas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade.

Ao falar da identidade do professor torna-se necessário esclarecer a questão da competência ou das competências, tão discutidas no meio da educação. Pereira

e Martins (2002) tratam de competência no sentido singular, afirmando que a competência pedagógica é algo construído pelos saberes didáticos, pelos conteúdos específicos, pelas ciências da educação, pela pesquisa e saber do método que não atuam isoladamente sobre o professor, mas que é resultado da junção e interligação de todos esses elementos que constituirão a competência, a qual é um dos elementos fundamentais da identidade do professor.

Rios (2005), vai além desenvolvendo uma reflexão que articula o conceito de competência ao de qualidade. Defende a idéia de que um ensino competente é um ensino de boa qualidade. E aqui, a adjetivação da palavra qualidade, justifica-se na idéia da autora que esclarece:

Toda educação tem qualidades. A boa educação, que desejamos e pela qual lutamos, é uma educação cujas qualidades carregam um valor positivo [E ainda continua] O que se deseja para a sociedade não é uma educação de qualidade total, mas uma **educação da melhor qualidade**, que se coloca sempre à frente, como algo a ser construído e buscado pelos sujeitos que a constroem (p.70 a 74) (grifo da autora).

Meu objetivo aqui não é discorrer sobre as análises realizadas pelos autores a respeito das definições e usos dos conceitos, mas tomar posse das dimensões que fornecem fundamentação ao conceito de competência, no singular, com o qual concordo. Portanto, o conceito de competência será entendido nesta pesquisa a partir do que afirma Rios (2005, p. 93) como:

[...] articulação entre os conceitos de competência e de qualidade, [...] definição de competência que apresenta como uma totalidade que abriga em seu interior uma pluralidade de propriedades, um conjunto de qualidades de caráter positivo, fundada no bem comum, na realização dos direitos do coletivo de uma sociedade.

A ênfase da competência como abarcadora de um conjunto de qualidades positivas de um ser humano, que se realiza nos seus direitos em uma sociedade, não está distante do que o homem, como um ser social, busca em todo seu processo histórico evolutivo.

O ser humano tem buscado entender diversos fatores relacionados a sua vivência e sobrevivência no mundo. Não é difícil encontrar discussões que procuram

esclarecer a função, o valor, até mesmo sobre a verdade, e sobre qual seria o aspecto mais importante para a vida dos homens: a razão ou a emoção?

O poder da emoção na natureza humana não pode ser negado. O poder da razão também não. O importante é que se considerem esses dois aspectos como relacionados um com o outro e fazendo parte de um mesmo ser que é dinâmico e interage no e com o ambiente em que vive (considerando-se todos seus agentes), influencia e é influenciado por ele. Morin (2004, p. 20) é quem explica:

Poder-se-ia crer na possibilidade de eliminar o risco de erro, recalçando toda a afetividade. De fato, o sentimento, a raiva, o amor e a amizade podem nos cegar. **Mas é preciso dizer que já no mundo mamífero e, sobretudo, no mundo humano, o desenvolvimento da inteligência é inseparável do mundo da afetividade**, isto é, da curiosidade, da paixão, que, por sua vez, são a mola da pesquisa filosófica ou científica. **A afetividade pode asfixiar o conhecimento, mas pode também fortalecê-lo.** Há estreita relação entre inteligência e a afetividade: a faculdade de raciocinar pode ser diminuída, ou mesmo destruída, pelo déficit de emoção; o enfraquecimento da capacidade de reagir emocionalmente pode mesmo estar na raiz de comportamentos irracionais (grifo meu).

Tudo o que acontece com as pessoas durante o dia, está em processo de emissão e recepção de influências que determinam as reações nas diferentes situações. Faz-se necessário ainda, segundo Goleman (1995), considerar o ser humano que pensa e sente, e que o tipo de compreensão que tem deste mundo vivido é resultado dos diferentes conhecimentos que interagem na construção da vida mental. De acordo com Morin (2004, p. 21).

[...] não há um estágio superior da razão dominante da emoção, mas um eixo intelecto↔afeto e, de certa maneira, a capacidade de emoções é indispensável ao estabelecimento de comportamentos racionais.

É importante que os professores tenham conhecimento a respeito desses fatores para que possam interferir neles e gerar aprendizado, em todos os sujeitos da escola, pois esta é considerada em seu todo. Polity (2001, p. 29) trata dessa relação, destacando que o professor sente-se como um espelho que reflete a emoção do aluno. Há o medo de emoções adormecidas serem ali atualizadas e

assim problemas de interação entre professor e alunos poderão prejudicar o processo de ensinar e aprender.

Percebe-se, então, que a situação de aprendizagem é um processo de relações que acontecem simultaneamente entre todos os envolvidos, como a família e os colaboradores, e de maneira magistral, entre professor e aluno. Assim, a afetividade envolvida no processo em sala de aula entre educador e educando torna-se visivelmente importante.

Isso posto, faz-se necessário considerar a interlocução entre os conceitos de competência e identidade profissional. A competência deve ser entendida como constituinte da identidade profissional “ser e sentir-se professor” (NÓVOA, 1992). O educador deve ser capaz de, a partir dos saberes desenvolvidos no seu processo de formação, desenvolver uma postura crítica que considere todas as dimensões do ser humano, sendo capaz de intervir e articular uma educação para a cidadania.

3.1 CONCEPÇÃO DE DIMENSÃO HUMANA

Tendo em vista atingir o objetivo deste estudo, o primeiro desafio a ser transposto é a definição, a mais precisa possível, do tema central desta pesquisa: dimensão humana da formação docente. Por se tratar de conceitos que lidam com questão humana subjetiva, há uma dificuldade inerente. Apesar de sabermos que somos seres resultantes de relações complexas, interligadas e não independentes, há uma tendência, nas chamadas “ciências duras” (aquelas que são pautadas na razão e no que é objetivo) em desconsiderar aquilo que é subjetivo. O homem é um ser que vive, é sujeito num dado contexto histórico e social e precisa ser considerado em todas as suas dimensões, tenham elas valor científico ou não. O campo da discussão entre a sociedade e o humano na sua singularidade é assunto para diferentes áreas.

No intuito de encontrar uma definição que expressasse, de forma mais clara, o que estou procurando, percebi que a Filosofia da Educação pode contribuir como fonte para esta busca visto que contribui para a formação do espírito crítico e de análise reflexiva. Gadotti (1983) ressalta, entre outros aspectos, que a Filosofia deve

antes de qualquer coisa responder para que serve a educação e em que sentido o homem se educa, para que e por quê se educa.

Nogare (2008, p. 212) considera a Filosofia como a representação da consciência da ciência, no sentido de que é por ela que a ciência se justifica diante de si mesma, toma conhecimento da validade de seu método e demonstra o valor de seus resultados.

Morin (2003) corrobora esta idéia no sentido de que

A filosofia, ao contribuir para a consciência da condição humana e o aprendizado da vida, reencontraria, assim, sua grande e profunda missão.[...] A filosofia não é uma disciplina, mas uma força de interrogação e de reflexão dirigida não apenas aos conhecimentos e à condição humana, mas também aos grandes problemas da vida (p. 54).

Os assuntos ligados às dimensões técnicas, didáticas e políticas, da experiência, dos problemas da vida e do conhecimento teórico são objetos de estudo de muitos pesquisadores, devendo ser eles tratados com atenção especial. Já a dimensão humana, vista pelo prisma da formação de professores, comporta um espectro diferenciado de algo que ainda está sendo construído como objeto de estudo das pesquisas educacionais. A reflexão deste elemento para a educação é apontada por Severino (2006, p. 186) quando ensina:

A educação é então uma atividade, uma prática mediante a qual buscamos aprender a praticar essa subjetividade e encontrar aí as referências para a nossa vida, para as nossas ações que constituem de fato nossa existência real.

Visando, então, definir o que é a dimensão humana da formação docente faz-se necessário refletir sobre qual concepção de humano tomo como base. Neste contexto de crise da civilização emerge uma crise antropológica. A antropologia filosófica estuda as concepções de ser humano e de homem, construídas no decorrer da nossa história nos diferentes contextos. Que homem eu sou, que humano eu sou? Repensar este ser humano é uma das tarefas urgentes da educação hoje. Uma coisa é certa, “o homem é algo mais que pura natureza física” (NOGARE, 2008, p. 209).

Com relação à condição humana, Morin (2004, p. 50) dá importância à hominização como algo primordial, e isso algo que se deve voltar para uma educação preocupada com a condição humana, pois isto nos mostra como a animalidade e a humanidade vão constituir, juntas essa condição. Para ele, o conceito de homem “tem duplo princípio; um princípio biofísico e um psico-sócio-cultural, um remetendo ao outro” (p. 51). E, ainda enfatiza que a complexidade humana não pode ser compreendida dissociada dos elementos que a constituem:

“[...] todo desenvolvimento verdadeiramente humano significa o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana” (grifo do autor) (MORIN, 2004, p. 55).

Sendo assim, o homem é concebido como um ser múltiplo. Ao conceber o homem como ser múltiplo faço uso de um termo, apresentado por Santos Neto (2006, p. 15) no qual ele destaca que o trabalho educativo deve referir-se na “inteireza do ser humano” onde além de

[...] desenvolver o trabalho pedagógico na dimensão sócio-política, dimensão da exterioridade do ser humano, a educação deverá trabalhar também, e simultaneamente, na esfera da interioridade, da religação dos aspectos internos do ser, de tal forma a lhe proporcionar a ampliação e o aprofundamento da consciência, e ainda uma nova postura, mais integrativa e cooperativa, diante de si mesmo, às demais alteridades e à realidade sócio-política.

Tomando como base a referência antropológica e filosófica supramencionadas, parto do princípio de que a dimensão humana é considerada como um componente humano e se expressa nos aspectos afetivos/ emocionais, de valor/ respeito e de relações pessoais / interpessoais e sociais, articulados de maneira complexa e não conectados apenas entre si, mas necessariamente tecidos com as dimensões da técnica, da didática, da experiência, da política e do conhecimento em uma compreensão do ser humano na sua inteireza.

Dantas (1992, p. 90) afirma que a afetividade

[...] nesta perspectiva, não é apenas uma das dimensões da pessoa: ela é também uma fase do desenvolvimento, a mais arcaica. O ser humano foi, logo que saiu da vida orgânica, um ser afetivo. Da afetividade diferenciou-se, lentamente, a vida racional. Portanto, no

início da vida, afetividade e inteligência estão sincreticamente misturadas, com o predomínio da primeira.

Ao tratar da afetividade ou dos aspectos afetivos / emocionais Codo (1999) destaca que o professor objetiva a aprendizagem de seus alunos e para que ela aconteça são necessários muitos fatores. Como exemplo, o autor cita que a parte do aluno é a capacidade intelectual e a vontade de aprender; do professor, o conhecimento e a capacidade de transmissão de conteúdos e, além disso, o apoio extraclasse ao aluno por parte de pais, amigos, etc. Existe ainda um outro fator que funciona como um grande catalisador que é a afetividade.

As atividades que exigem maior investimento de energia afetiva são aquelas relacionadas ao cuidado; estabelecer um vínculo afetivo é fundamental para promover bem-estar do outro. Para que o professor desempenhe seu trabalho de forma atingir seus objetivos, o estabelecimento do vínculo afetivo é praticamente obrigatório (p. 50 e 55).

Juliatto (2007) entende que não se dá a devida ênfase à afetividade e isso deve ser profundamente considerado convencendo-se o educador de que é necessário “afetar”, atingir e sensibilizar os educandos, tocando-os profundamente e permitir-se tocar por eles.

É importante destacar que o tipo de relação que o professor estabelece com o aluno ou grupo de alunos em um contexto que considera as influências permite que este professor, que é dotado de humanidade, aumente ou diminua em maior ou menor grau sua força afetiva, resolvendo conflitos ou gerando novos. É preciso destacar também que emoções são derivadas do vínculo afetivo que se realiza entre professor e aluno e podem afetar o desempenho de ambos no trabalho educativo.

O respeito é um conceito que deve ser tratado também. Maturana (2003) considera que “o respeito por si mesmo passa pelo respeito pelo outro e é vivido quando se vive a relação com o outro na contínua justificação de seu ser e não exige do outro um ser particular” (p. 25). Assim podemos perceber que a relação de respeito está ligada à questão da liberdade e da responsabilidade dos sujeitos envolvidos na parceria educativa.

Há ainda o conceito de relações pessoais /interpessoais e sociais que, neste trabalho, se ampara em Placco (2003, p. 98):

Quando nos referimos às **relações pessoais /interpessoais e sociais** (grifo da autora) na sala de aula, pensamos em questões afetivas, no campo dos desejos, das expectativas, dos motivos, das intenções, das crenças, dos valores, das parcerias, da cooperação – muitas vezes, das competições, da socialização, entre outros.

Acredito que é necessário refletir a respeito desses aspectos, no sentido de compreender a interferência deles nas relações pedagógicas em sala de aula, visto que a interação e as relações interpessoais, pessoais e sociais carregam em si intencionalidade que levará ou não, dependendo da qualidade desta relação, ao comprometimento com a educação de boa qualidade. Como Placco (2000) reforça, as relações docentes com os alunos são unas e complexas, geradas em movimentos que são humano-interacionais, técnicos e políticos.

O termo referente aos aspectos de valor e respeito vincula-se ao cidadão que vive em uma sociedade expressando seu modo de pensar e agir em um dado contexto histórico. Para Rios (2005, p.101).

No ethos⁶ manifesta-se um aspecto fundamental da existência humana: a criação de valores. Valorizar é relacionar-se com o mundo, não se mostrando indiferente a ele, dando-lhe uma significação. Há valores de diversos tipos: afirmamos que algo é verdadeiro ou falso, bonito ou feio, útil ou inútil, bom ou mau. São desse último tipo de valores que usamos para qualificar a conduta. É aí que se relacionam costume e valor. Tende-se a qualificar como boa ou correta uma conduta que seja costumeira e a estranhar, e mesmo a qualificar de má, uma conduta a que não se está costumado.

Vemos assim o destaque dado aos valores produzidos pelos seres humanos derivados das regras de convivência. À medida que o sujeito interfere, através da sua vivência, convivência e do seu trabalho no meio, em que vive, ele dá sentido aos valores e determina a maneira como organiza a vida, justificando-se assim a importância do respeito.

Por isso o mérito da educação voltada para a formação humana, de nada adiantará se os conceitos aprendidos ou apreendidos não puderem ser usados na

⁶ Ethos designa o espaço da cultura do mundo transformado pelos seres humanos (RIOS, 2005, p.100).

convivência. “Aprender é preciso, para viver. É preciso aprender a viver. E este viver não é algo abstrato, mas algo que transcorre na *pólis*, na sociedade organizada, na relação com os outros” (RIOS, 2005, p. 62). Como somos seres de relação, o aprender propiciado a um professor em formação, por exemplo, no caso dos cursos que são objeto desta pesquisa, precisa ser um aprender que o desenvolva tanto na parte técnico-pedagógica, quanto na parte referente aos componentes político-social, afetivo, de interrelações, enfim daqueles componentes que lhe facilitem o viver e conviver na sociedade, mediante o exercício de seu papel de sujeito e também o seu papel de educador.

3.2 CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO

Retomando o objetivo geral desta investigação de discutir e analisar os aspectos dos currículos dos cursos de licenciatura que podem contribuir para a formação de um professor mais comprometido com os aspectos humanos envolvidos na docência, faz-se necessário esclarecer a concepção de currículo que serve de norte para esta pesquisa.

As discussões realizadas no campo da educação implicam, também, discussões sobre currículo como ponto fundamental, para o estabelecimento das diretrizes nos diferentes momentos e contextos históricos.

Portanto, chegar a um consenso da concepção de currículo não é algo assim tão simples. O que quero destacar é a possibilidade de, diante das definições propostas pelos teóricos, aproximar-se daquela que mais esteja de acordo com a concepção de educação, de homem, de mundo, de ensino e aprendizagem, enfim daquilo que se espera do processo educativo do ser humano.

Marques (1998) ao tratar das questões das bases conceituais, linhas e eixos temáticos na dinâmica do currículo ressalta:

[...] trata-se de perceber como constroem os homens seus saberes. É o currículo não é senão a processualidade da construção dos conhecimentos na continuidade dos dias e anos, em que tudo se

concatena no saber como forma essencial das experiências vividas (p. 65).

O autor destaca a importância de pensar em conceitos fundantes da educação como a intersubjetividade de construção solidária do saber, de educação e da ciência do educador e, de como eles se correlacionam com os demais conceitos trabalhados nos currículos dos cursos de formação de professores.

Marques (1998) ressalta ainda que o currículo é um “processo dialogal continuado, em que se oportunizam, na construção /circulação dos saberes, as relações face a face e ouvido a ouvido nas quais homens convivem e ouvem uns aos outros, postos à escuta das vozes que os interpelam” (p.66). Para isso, a elaboração do currículo deve considerar a influência das determinantes sociais, econômicas, políticas, e históricas em sua constituição, bem como as relações e interações dessa convivência, os aspectos emocionais, os éticos, os psicológicos; para além do estabelecimento de listagem de conteúdos e informações fragmentadas das ciências, mas com vistas à emancipação humana através deles.

Apple (2006) apresenta um ponto importante a respeito do currículo escolar e a influência na constituição deste. Segundo o autor, faz-se importante não perder o foco de questões relacionadas à distribuição do capital cultural e econômico, ao interesse de quem a escola serve e a realidade política e econômica de criação das instituições com relação ao controle. Em outros momentos, Apple (1999) salienta a necessidade de pensar o ensino como um processo de trabalho complexo que é diferente de um trabalho que se realiza em uma linha de montagem, em casa ou até no escritório. Para o autor, “um currículo enlatado ou na forma de pacote” (p. 201) leva-nos a refletir sobre a divisão que existe entre aqueles que concebem o currículo e aqueles que o executam, postura exatamente contrária aos que pretendem uma educação mais humana.

Ao pensar sobre os cursos de formação de professores, o estabelecimento de um currículo voltado aos aspectos humanos e que desperte para a formação de um educador comprometido com a transformação social é de extrema necessidade.

Roldão (1999, p. 99), quando trata a respeito da formação de um bom profissional de ensino no que se refere à diversidade de componentes e dimensões necessárias, afirma:

Trata-se, assim, de, por um lado, operacionalizar com clareza as *competências que são requeridas para o desempenho de uma profissão cuja função social* tem de ser claramente explicitada e, por outro, de analisar a forma como os componentes de formação deverão organizar-se e interagir num quadro de prática de formação necessariamente *eclético* (grifo da autora).

Assim, se os cursos de formação de professores considerarem esses aspectos na constituição de seu currículo, poderão colaborar para uma formação inicial com vistas à dimensão humana possuidora de ferramentas que ajudarão o futuro educador no exercício do seu papel de mediador do conhecimento e de agente de transformação social. Essa questão é apresentada por Santos Neto (2004, p. 4) quando destaca que essa concepção torna-se fundante: “Da concepção antropológica que eu defender dependerão a opção política, a opção educativa, a opção econômica, a opção ética, a opção moral, a opção religiosa e todas as demais”.

Porém, vale ressaltar que o currículo é algo dinâmico, flexível e processual, sendo assim não está acabado e necessita de aperfeiçoamento e reflexão para que se possa pensar em uma educação de boa qualidade. Outro ponto importante é que, embora se busque minimizar o que poderia chamar de “efeitos negativos” na formação de professores, nem sempre o que aparece posto nas linhas diretrizes de um currículo, garante que ele se efetive na prática.

Apple (1999) destaca que o currículo

[...] não pode ser pensado como uma “coisa” como um programa ou curso de estudos. Ele é considerado como um ambiente simbólico, material e humano que é constantemente reconstruído. Este processo de planejamento envolve não apenas o técnico mas o estético, o ético e o político, se quisermos que ele responda plenamente tanto ao nível pessoal quanto ao nível social (p. 210).

O modelo desejável é aquele que considera o que está aparente e o que está oculto, é construído coletivamente e propicia a reflexão e a transformação do homem (o futuro professor) e por extensão, da sociedade. Porém, não podemos ser tão românticos ou tão pessimista; um equilíbrio é necessário.

Para alcançar o equilíbrio, considero o que apontam Sacristán; Gómez (1998), a saber, “o currículo define um território prático sobre o qual se pode discutir, investigar, mas, antes de tudo, sobre o qual se pode intervir” (p. 145).

Diante disso, é necessário considerar um currículo que expresse a dimensão humana, que realmente seja norteador do trabalho emancipador do homem, que vise a formação de um educador mais humano, que seja capaz de promover a ação positiva dos homens, identificando desde o início a vida dos educandos e do educador para orientar no sentido da humanização de ambos, e que apresente a profunda crença criadora dos homens (Freire, 1987). Dessa forma, estaremos caminhando no sentido de uma formação de professores que em suas práticas profissionais realizarão trabalhos do homem para o homem, compreendendo o sujeito como formado /composto por sentimentos e resultante de um processo de formação humana que leva à consciência do seu papel na sociedade.

Convém destacar que Paulo Freire, em seus estudos e reflexões, não se propôs a desenvolver uma teoria do currículo. Sendo assim, trago da obra “Pedagogia da Autonomia”, de Paulo Freire, indícios que servem para a reflexão a respeito do currículo com vista à formação humana.

De acordo com Silva (2005, p. 57), o esforço de teorização de Freire “consiste, ao menos em parte, em responder à questão curricular fundamental: “o que é ensinar?”. O autor ainda chama a atenção para outro ponto relevante com relação à crítica a respeito do currículo, sintetizada no conceito de “educação bancária” de Paulo Freire:

A educação bancária expressa uma visão epistemológica que concebe o conhecimento como sendo constituído de informações e de fatos a serem simplesmente transferidos do professor para o aluno (SILVA, 2005, p. 58).

A crítica feita por Freire é que a educação bancária não promove o ser humano e compreende o conhecimento como algo que se encontra fora dos sujeitos envolvidos no processo de ensinar e aprender. Na contramão da educação bancária, o autor propõe uma educação problematizadora que busca compreender profundamente o que é o conhecer. Nas palavras de Freire (2006) as condições de verdadeira aprendizagem são aquelas em que “os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo” (p. 26). De acordo com Silva (2005) ele questiona o caráter verbalista, narrativo, dissertativo do currículo tradicional e a

ênfase dada ao verbalismo vazio, vazio, desligado de uma situação existencial destas pessoas.

Esta crítica é reforçada nas próprias palavras de Freire (2006) quando ressalta que, quando o educador entra em uma sala de aula, espera-se que ele saiba ensinar e não apenas transferir conhecimento.

É preciso insistir: este saber necessário ao professor – que ensinar não é transferir conhecimento – não apenas precisa ser aprendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser – ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, mas também precisa de ser constantemente testemunhado, vivido (FREIRE, 2006, p. 47).

A justificativa dada por Paulo Freire possibilita entender que o ato de “conhecer” não se dá de maneira isolada em que cada sujeito construirá seu conhecimento individualmente, mas através de uma intercomunicação que transforme o processo de ensinar e aprender em um processo fundamentalmente dialógico.

Neste sentido, o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma “cantiga de ninar”. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas (FREIRE, 2006, p. 86).

O autor propõe discutir com os alunos a realidade concreta a fim de associar o conteúdo ensinado à realidade em que as pessoas vivem e convivem com um ambiente de violência. É preciso que a prática educativa crítica propicie ao educando condições de assumir-se como um “ser social e histórico, pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva, porque capaz de amar” (FREIRE, 2006, p. 41).

Diante de todos esses aspectos, Silva (2005) diz que a perspectiva curricular de Paulo Freire está fundamentada em uma epistemologia

[...] centrada numa visão fenomenológica do ato de conhecer como “consciência de alguma coisa”. É essa consciência, que inclui a consciência não apenas das coisas e das próprias atividades, mas

também a consciência de si mesmo, que distingue o ser humano dos animais (SILVA, 2005, p. 61).

Com essa percepção e tomando-se como base para reflexão as idéias dos autores, é possível compreender que, no caso dos cursos de formação de professores, e com vista ao desenvolvimento da dimensão humana, a elaboração de um currículo capaz de considerar o sujeito em todas as suas dimensões contribuiria para uma educação de boa qualidade que esteja atenta às mudanças e necessidades da sociedade. Um currículo capaz de levar em consideração as bases teóricas e metodológicas do processo de formação de professores, mas não “apenas” estas.

Severino (2006) salienta que a compreensão do sujeito complexo, social, histórico, de relações, sentimentos e afetividade precisa ganhar força, por entendermos a formação como um “processo do devir humano como devir humanizador” (p. 621). Dessa forma, não podemos perder de vista as referências éticas e políticas da educação como formadora de um sujeito ético e cidadão, considerando “a própria construção do sujeito humano no tempo histórico e no espaço social, como sujeito integralmente ético e político, pessoa-habitante de um universo coletivo” (p. 621). No âmbito desse processo, é necessário refletir sobre a constituição dos currículos dos cursos que prezam pela formação de educadores preocupados com a educação de boa qualidade.

Apresento a seguir um breve histórico da Fecilcam e os pontos de análise dos PPPs e das DCNs dos cursos que formam professores, visando destacar aspectos que correspondem ao ideal desejado de currículo, descrito nas linhas anteriores.

CAPÍTULO 4

A FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA NA FECILCAM

4.1 HISTÓRICO - A INSTITUIÇÃO UNESPAR /FECILCAM

A Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão - FECILCAM - é uma instituição pública localizada no município de Campo Mourão – PR. Oferece nove cursos de graduação: Matemática, Letras, Pedagogia, Geografia, Administração, Ciências Econômicas, Ciências Contábeis, Turismo e Meio Ambiente, Engenharia de Produção Agroindustrial e cursos de pós-graduação *lato sensu* nestas áreas.

A instalação e reconhecimento da FECILCAM se deu com os cursos de Estudos Sociais, Pedagogia e Letras entre os anos de 74 e 76. Em 1979, passaram a ser ofertados os cursos de: Ciências Contábeis, Ciências Econômicas e Administração. No ano de 1983 o curso de Estudos Sociais foi transformado em curso de Geografia. Entre os anos de 1990 e 2000 foram implantados os cursos de Engenharia de Produção Agroindustrial, Matemática e Turismo e Meio Ambiente. Engenharia Mecânica e Engenharia Eletrônica encontram-se em processo de implantação.

Os cursos implantados têm algumas características inovadoras. A Matemática, por exemplo, rompe com o mito licenciatura-bacharelado e assume, pioneiramente, a opção exclusiva pelo magistério, respondendo aos novos desafios do paradigma da educação matemática. A Engenharia de Produção Agroindustrial é o segundo curso dessa natureza, de graduação no Brasil e se apresenta como ponto de identidade cultural e econômica para a formação de quadros e prestação de serviços para o desenvolvimento paranaense, a partir da agregação de valores à produção agrícola e pecuária. O início das atividades do curso de Turismo e Meio Ambiente representou um passo significativo para a profissionalização e a pesquisa na área, como estratégia da economia local.

Nos anos de 1993 e 1994, a sociedade organizada de Campo Mourão iniciou discussões a respeito da necessidade de uma universidade pública para a região. A FECILCAM consciente de tal carência passou a desenvolver um processo intensivo de recuperação de seu espaço e de sua condição de única instituição de educação superior pública numa região que abrange 25 municípios. Atualmente, a FECILCAM atende uma população oriunda de 30 municípios, a maioria pertencente à COMCAM⁷. Ainda em 1999, foi apresentado na Assembléia Legislativa do Paraná o projeto de transformação da FECILCAM na Universidade Estadual da Comunidade dos Municípios da Região de Campo Mourão - UNESCAM.

Em 25 de outubro de 2001, o Governo do Estado criou a UNESPAR – Universidade Estadual do Paraná, sob a Lei Estadual n.º 13283/2001 integrando as 11 faculdades. A FECILCAM, hoje é uma instituição pública de educação superior de referência e de grande importância para o crescimento da região, integrante da UNESPAR.

4.2 A VALORIZAÇÃO DO HOMEM EXPRESSA NOS DOCUMENTOS DE LICENCIATURA E PROJETOS POLÍTICO PEDAGÓGICOS

A educação superior do nosso país está regulamentada, principalmente, através das Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs. Nelas estão todas as linhas que devem ser seguidas a fim de garantir um processo educativo de qualidade e também bases nacionais comuns aos cursos oferecidos em todo o Brasil.

Neste estudo tomarei como ponto de base as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia, Geografia, Letras e Matemática (cursos ofertados pela Fecilcam) considerando as possíveis manifestações que podem oferecer aos aspectos humanos da formação docente.

⁷De acordo com o *site* a COMCAM compõe-se de 25 municípios da região de Campo Mourão Microrregião XII que se localiza na Região Centro-Oeste do Paraná, com uma população total de 346.000 habitantes, tem sua sede em Campo Mourão, é uma organização não-governamental encarregada de promover integração administrativa, econômica e social dos municípios situados na região de Campo Mourão.

Essencialmente, nas DCNs há uma demarcação de fundamentos necessários à formação dos professores destas áreas, elementos que devem estar contemplados no Projeto Político Pedagógico dos cursos. Descrevo abaixo os aspectos relacionados aos objetivos e ao perfil dos educandos previstos para cada curso em suas diretrizes.

4.2.1 O PPP do curso de Pedagogia da FECILCAM

A LDBEN 9394/96, no Art. 62, indica a preferência da formação em nível superior para os docentes que atuarão na educação básica. Nota a legislação que tal formação deve ser realizada em cursos de licenciatura, graduação plena, e em universidades ou institutos superiores de educação. O curso de licenciatura em Pedagogia, portanto, forma professores para exercer o magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, nas matérias pedagógicas dos cursos de ensino médio, (modalidade normal), além da atuação em serviços, apoio escolar e em áreas nas quais sejam necessários conhecimentos pedagógicos.

As áreas que requerem conhecimento pedagógico são aquelas cuja organização e gestão de sistemas e instituições escolares têm a seguinte proposta de ações:

- planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;
- planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;
- produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares (BRASIL, 2006).

Na busca da qualidade e baseados nas DCNs, os objetivos apresentados no Projeto Político Pedagógico para o curso de Pedagogia da FECILCAM são:

- Formar o profissional-pedagogo de acordo com as múltiplas dimensões da realidade social para desempenhar com competência nas diversas instâncias da sociedade de acordo com a legislação vigente.

- Possibilitar a articulação e integração da teoria e a prática de forma orgânica viabilizando a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão.
- Preparar profissionais atentos ao fato de que a educação formal é o local para os embates e conflitos ideológicos, portanto ideal para a manipulação.
- Formar pedagogos com base docente para atuar no Magistério da Educação Infantil dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, articulada ao Magistério da Formação Pedagógica do Profissional Docente, em Educação de Jovens e Adultos e à Gestão do Trabalho Pedagógico em âmbito formal e não formal.
- Aprimorar as práticas investigativas e a elaboração e execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares.
- Desenvolver hábitos de colaboração e de trabalho em equipe.
- Instrumentalizar os educandos no uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores.
- Desenvolver a pesquisa como pedra de toque do processo ensino-aprendizagem, uma vez que ensinar requer tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para ação, como compreender o processo de construção.
- Ampliar o universo cultural enquanto exigência colocada para a maioria dos profissionais (FECILCAM, 2005, p. 9).

Com relação ao perfil dos alunos de Pedagogia, as DCNs indicam que os cursos deverão oferecer consistente formação teórica, diversidade de conhecimentos e de prática que se articulem ao longo do curso. Assim sendo, o perfil do graduado deve ser composto pela docência e gestão educacional, entendida numa perspectiva democrática, que integre as diversas atuações e funções do trabalho pedagógico e de processos educativos escolares e não-escolares (BRASIL, 2005, p. 8).

No PPP do curso de Pedagogia na FECILCAM, o perfil dos educandos relaciona-se ao compromisso com a humanização e a formação integral do sujeito, conforme reproduzo abaixo:

O compromisso com a humanização do processo educativo e o cumprimento do papel primordial da escola de formar educadores competentes e atuantes visando atender as necessidades da sociedade à qual presta serviços, sempre norteou as propostas de reformulações do Curso. Deverá ter um caráter de integralidade, pois os programas educacionais fragmentados e seletivos não consideram “a formação integral do sujeito”, e não preparam os educandos para as novas exigências sociais, deixando a desejar quanto à sua formação para a inserção consciente no mundo do trabalho e para o pleno exercício da cidadania (FECILCAM, 2005, p. 9).

De acordo com o documento, ser um profissional educador faz parte de um processo bastante complexo que requer a compreensão da realidade nas instâncias da sociedade e também dos alunos e de suas famílias. Para contemplar tais princípios, há a necessidade de buscar novos conhecimentos e alternativas didático-pedagógicas para a tomada de decisões, de maneira que

[...] não só conhecimentos práticos de ensino são necessários, **mas fundamentalmente conhecimentos sobre o desenvolvimento integral do ser humano**, sobre o processo de socialização dos indivíduos na sociedade moderna, domínio dos conteúdos e processos para estimular o conjunto das capacidades humanas cognitivas, intelectuais, sociais, afetivas, expressivas (grifo meu) (FECILCAM, 2005, p. 11).

Quando no PPP se aborda a idéia de conhecimento teórico e prático, isso implica em um rompimento com um currículo voltado para a segmentação do homem e uma adesão a um currículo que considere as múltiplas dimensões da formação humana. O homem, enquanto ser global, ser total, ou seja, “ser humano”, precisa existir como referencial para a concepção ampla de profissional educador, como já discutido no capítulo sobre concepções de currículo. O aluno não é só objeto de trabalho na escola, mas sujeito produtor das relações que vive nela assim como no contexto social no qual se insere.

Juliatto (2007, p. 99) evidencia que é fundamental “conjuguar o ser professor com o ser educador”, esclarecendo que há uma diferença entre professor-instrutor e professor-educador:

[...] **O professor – instrutor é aquela pessoa capaz de transmitir conhecimentos ou de facilitar o processo de aprendizagem. [...] O professor – educador, por sua vez, é aquele que, além de ser instrutor, transmite valores aos seus alunos. [...] A diferença entre professor – instrutor e professor – educador corresponde à diferença entre a instrução e a educação, entre conhecimento e sabedoria** (grifo do autor).

A diferenciação que Juliatto faz entre professor instrutor e educador auxilia na discussão proposta nesta investigação a respeito da formação do profissional educador da FECILCAM, no caso específico do referencial apresentado nos documentos do curso de Pedagogia considerando-se que

[...] não pode reduzir-se à soma de conhecimentos de habilidades didático - pedagógicos, mas deve transcender à mera formação técnica. Trata-se de formar o educador capaz de sintetizar os saberes universais para entender os sujeitos por ele atendidos, ou seja, entender suas crenças, valores, representações, expressões simbólicas, linguagens, formas de relações entre os grupos humanos, diversidade cultural e outros (FECILCAM, 2005, p.13).

É importante destacar que o PPP da Pedagogia apresenta a prática como componente curricular, sob o ponto de vista de que não é uma cópia da teoria, nem um reflexo daquela, mas o entendimento de que o conteúdo trabalhado deve gerir a interlocução entre os referenciais teóricos do currículo e as atividades de inserção na realidade como processo formativo. Com essa percepção, as práticas formadoras acontecem desde o início do curso, articuladas no estágio supervisionado e nas atividades do trabalho acadêmico.

Candau (2003, p. 64) apresenta sua idéia sobre a relação entre teoria e prática destacando que a [...] íntima vinculação entre teoria e prática indica também que a teoria possui uma autonomia (relativa) em relação à prática, o que lhe garante não ir a reboque da prática, sendo um instrumento decisivo dela. E, ainda, a idéia é explorada por Vasquez (1977, p. 237) quando afirma

Devemos repelir essa concepção empírica da prática já que não se pode utilizar esta como critério de verdade sem uma relação teórica com a própria prática. Certamente cada uma dispõe dos conceitos e métodos que lhe permitem usar a prática correspondente como critério de verdade.

A competência está vinculada a essas questões da teoria e da prática que possibilitarão a apreensão da dinâmica cultural e a atuação do profissional para identificar os problemas socioculturais e educacionais e propor respostas criativas às questões da qualidade do ensino por meio de pressupostos epistemológicos coerentes e de escolhas/ decisões metodológico-didáticas. Em outras palavras, para apresentar compromisso com a ética da atuação profissional e com a organização democrática da vida em sociedade.

Assim torna-se possível perceber que o projeto político pedagógico deste curso toma como referencial a DCN para o curso de Pedagogia e que esses dois documentos apresentam uma preocupação com a formação integral do sujeito,

valorizando os aspectos humanos. Para isso o curso prioriza a valorização de diferentes padrões e produções culturais da sociedade contemporânea, com ênfase em uma atuação do professor como profissional e cidadão “por meio dos princípios da ética democrática: dignidade humana, justiça, respeito mútuo, participação, responsabilidade, diálogo e solidariedade” (FECILCAM, 2005, p. 16).

A seguir serão tratados os objetivos e o perfil dos educandos de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais e com o Projeto Político Pedagógico do curso de Matemática.

4.2.2 O PPP do curso de Matemática da FECILCAM

As DCNs fazem menção às competências e habilidades próprias do educador matemático. O licenciado deverá ter as capacidades de:

- a) elaborar propostas de ensino-aprendizagem de Matemática para a educação básica;
- b) analisar, selecionar e produzir materiais didáticos;
- c) analisar criticamente propostas curriculares de Matemática para a educação básica;
- d) desenvolver estratégias de ensino que favoreçam a criatividade, a autonomia e a flexibilidade do pensamento matemático dos educandos, buscando trabalhar com mais ênfase nos conceitos do que nas técnicas, fórmulas e algoritmos;
- e) perceber a prática docente de Matemática como um processo dinâmico, carregado de incertezas e conflitos, um espaço de criação e reflexão, onde novos conhecimentos são gerados e modificados continuamente;
- f) contribuir para a realização de projetos coletivos dentro da escola básica. (BRASIL, 2001a, p. 4).

A proposta de licenciatura básica em Matemática da FECILCAM foi apresentada em reunião convocada pela Câmara de Ensino Superior, com representantes de todas as IES que ofereciam curso de Matemática ou Ciências com habilitação em Matemática em julho de 1992. A FECILCAM, juntamente com as outras IES do Paraná, pretenderam ousar na tentativa de ter o curso de licenciatura em Matemática, essencialmente voltado para a educação matemática.

A proposta foi aprovada e os objetivos propostos para o curso contemplam as seguintes idéias:

- Formar Professores de Matemática para suprir a carência do município de Campo Mourão e Região;
- Fortalecer a formação teórico - prática dos professores de Matemática, para as séries finais de Ensino Fundamental e Médio;
- Instrumentalizar professores com novos paradigmas possibilitando uma sólida fundamentação teórico-metodológica com base nos pressupostos históricos, filosóficos da matemática;
- Buscar metodologias variadas para que os resultados obtidos respondam aos anseios e necessidades do professor e alunos, dinamizando as aulas, tornando-as mais acessíveis de tal forma que o aluno participe efetivamente da construção e da socialização do saber;
- Desenvolver um trabalho de reflexão e ação, garantindo aos profissionais da matemática uma formação interdisciplinar capaz de superar o estigma do “professor de quadro e giz”, para o professor que estabelece a relação dos conteúdos com a vida cotidiana e mostra a importância e a presença da matemática em tudo que nos rodeia;
- Apresentar os fundamentos filosóficos do conhecimento científico e em especial o conhecimento matemático e as diferentes concepções de ciências (FECILCAM, 2003, p. 17).

O perfil do licenciado em Matemática, de acordo com as DCNs, apresenta características voltadas à visão do papel social do educador com capacidade de se inserir em diversas realidades para interpretar com sensibilidade as ações dos educandos. Diante disso, a proposta é formar para o exercício da cidadania através da aprendizagem da Matemática.

O projeto político pedagógico do curso de Matemática da FECILCAM destaca como perfil do licenciado

[...] um educador em sua palavra mais ampla, aquele que terá a visão da totalidade, e será capaz de pensar e reconstruir o espaço educativo em suas múltiplas determinações, tendo em mente que o conhecimento matemático pode e deve ser acessível a todos, principalmente no que tange à superação dos preconceitos, traduzidos pela angústia, inércia ou rejeição que muitas vezes ainda estão presentes no ensino-aprendizagem da disciplina (FECILCAM, 2003, p. 18).

Assim sendo, é necessário chamar a atenção para alguns fatores que me levam a perceber uma abertura para a formação no sentido humano. Quando as DCNs e o PPP de Matemática apontam que o profissional que pretendem formar está incluído no sentido mais amplo da palavra educador, posso inferir que em tese

procuram, através das disciplinas de formação docente, propiciar ao futuro professor uma visão da atuação pedagógica que vá além da transmissão de conteúdos; uma atuação pedagógica que esteja voltada a uma formação global do sujeito, considerando-se seus aspectos de valores, de relações interpessoais, de afetividade e emoções.

Visto está que não há dispensa, no exercício da profissão docente. A sólida formação de conteúdos matemáticos implica uma formação pedagógica, proposta que parece dirigir-se ao trabalho do professor, a uma formação que possibilite tanto a vivência crítica da realidade do ensino básico, como também a experimentação de novas propostas que considerem a evolução dos estudos da educação matemática. Em outras palavras, a formação geral complementar envolve outros campos do conhecimento necessários ao exercício do magistério da Matemática.

Os pressupostos teóricos tratados no PPP do curso apresentam uma visão da licenciatura em Matemática sendo repensada no:

[...] sentido que transcenda o tecnicismo para uma perspectiva do conhecer enquanto ação transformadora que democratiza os conteúdos, levando em conta o conhecimento que o aluno traz, para sua interação com o mundo, chegando ao domínio crescente do conhecimento historicamente acumulado, para que através de mudanças na ação cotidiana das pessoas, elevar a melhoria de sua qualidade de vida, contribuir assim para um processo de transformação social na direção a uma sociedade mais igualitária (FECILCAM, 2003, p. 9).

Ao explicitar a necessidade da vinculação entre cidadania e educação, o PPP reconhece que a Matemática é uma das disciplinas marcada pela excludência. No intuito de reverter essa premissa, assume uma postura de

[...] pensar não só nos aspectos históricos dessa produção como também nos aspectos cognitivistas presentes na apropriação do conhecimento matemático, portanto aprender matemática é muito mais do que manusear fórmulas, resolver operações ou marcar x na resposta correta, é interpretar, criar significados, construir ferramentas para resolver e perceber problemas, orientar o raciocínio lógico e mais, desenvolver a capacidade de conceber, projetar e transcender o imediatamente possível (FECILCAM, 2003, p. 10).

Dessa forma, o PPP de Matemática apresenta uma perspectiva de ensino em que a teoria e a prática, o conteúdo e a forma vão interagir a fim de desenvolver o senso crítico e criativo a partir de um curso de educação matemática, não dissociado de uma reflexão, a respeito das questões da formação do profissional educador, da seleção e ordenação dos conteúdos, das metodologias, do planejamento, das bibliografias, da avaliação, da relação entre professor e aluno, entre outros conteúdos. A interação proposta requer que

[...] o professor das Práticas de Ensino deve ter domínio tanto dos conteúdos específicos, quanto do pedagógico, a fim de que possa partir do conteúdo específico para trabalhar em íntima relação com ele a dimensão pedagógica. O estágio é um processo de investigação, explicação, interpretação e intervenção na realidade e não mera aplicação mecânica e imediata de técnicas, normas, aprendidas numa “teoria” fora da realidade (FECILCAM, 2003, p. 12).

Está reconhecido no projeto do curso que um dos problemas é a separação entre formação e trabalho cuja concepção indica que primeiro vem a “etapa teórica” para depois vir a “etapa prática”. A efetiva articulação entre as disciplinas de conteúdos específicos entre si, e destes com os conteúdos pedagógicos, só é possível com um projeto profissional bem explicitado na perspectiva da valorização interdisciplinar, com uma aproximação adequada entre a prática acadêmica, a proposta curricular do ensino fundamental, médio e superior e a realidade das escolas. Para alcançar tal ideal o PPP esclarece ainda:

Das análises empreendidas, podemos inferir que num curso de Licenciatura de (educação) Matemática, **deve-se formar um profissional que respeite o outro nas suas diferenças e necessidades de sobrevivência**, que busque um paradigma de educação que substitua o já desgastado ensino-aprendizagem no qual subjaz uma relação obsoleta de causa-efeito, e acima de tudo seja um professor - pesquisador **que busque o novo junto com seus alunos respeitando suas características emocionais e culturais** (grifo meu) (FECILCAM, 2003, p, 13).

Outra preocupação bastante atual quanto à formação do licenciado em Matemática aparece no PPP nos termos atribuídos à “licenciatura bacharelesca” e “licenciatura colegialesca”. Essa preocupação remete-se ao tipo de professor que se deseja formar. O documento aponta que de um lado, quase sempre nas universidades, há na proposta curricular da licenciatura um número grande de

disciplinas do bacharelado ao lado das chamadas “disciplinas pedagógicas”, com valorização das primeiras em relação às segundas, de maneira que as pedagógicas

[...] são vistas, pela maioria dos professores da área específica (e pelos alunos) como disciplinas “leves”, “fracas”.[...] Neste caso, acredita-se que para formar um bom professor basta que o licenciado “adquirir bastante conteúdo”. [...] Mas então, como deve ser a Licenciatura para que dela saia um bom professor de Ensino Fundamental e Médio? Talvez antes nos devêssemos perguntar – qual o professor que queremos? (FECILCAM, 2003, p. 15).

Mais adiante, é possível perceber que existe, no texto, preocupação com a formação de um educador que consiga ir além dos conteúdos de suas disciplinas, ou seja, que se utilize dos conteúdos para mediar uma formação que seja questionadora e facilite a participação na sociedade, considerando-se o contexto e as dificuldades a serem enfrentadas. Assim está expresso no documento:

Como “repetidores de aulas”, [...] o professor perde a dimensão de educador e nem se questiona sobre o porquê de ensinar o que ensina. Torna-se, como seu aluno, parte passiva no processo. Superar isso é compreender seu papel e o do seu aluno, sabendo situar no plano social geral, o conteúdo específico que leciona (FECILCAM, 2003, p. 15).

A preocupação com a formação global do professor parece estar presente no projeto político pedagógico desse curso. É de grande valia o reconhecimento de que um professor, que não é questionador e não se envolve com as demais dimensões do seu trabalho, não conseguirá desenvolver seu papel de formador de cidadãos conscientes e atuantes na sociedade. Um professor que domina habilmente os conteúdos de sua disciplina já não basta. O reconhecimento da importância das disciplinas pedagógicas na formação do professor é um ponto importante que merece destaque.

O currículo do curso de licenciatura em Matemática da FECILCAM, quando se refere às competências e habilidades próprias do educador matemático apresenta as capacidades propostas nas DCNs de forma integral.

O conceito de formação do educador matemático reforça a idéia de um professor bem preparado e conhecedor da estrutura e da organização da escola,

bem como das implicações do processo de ensinar e aprender. A partir daí, esse profissional desenvolverá estratégias para melhor contribuir com a formação de seus alunos e para uma educação de boa qualidade.

Na sequência, tratarei sobre os objetivos e o perfil dos alunos do curso de Geografia, presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais e no projeto político do curso.

4.2.3 O PPP do curso de Geografia da FECILCAM

As indicações a respeito dos objetivos e perfil dos educandos do curso de Geografia, propostas nas DCNs, também se remetem a competências e habilidades do formando. Elas caracterizam-se em:

a) Gerais

- Identificar e explicar a dimensão geográfica presente nas diversas manifestações dos conhecimentos;
- Articular elementos empíricos e conceituais, concernentes ao conhecimento científico dos processos espaciais;
- Reconhecer as diferentes escalas de ocorrência e manifestação dos fatos, fenômenos e eventos geográficos;
- Planejar e realizar atividades de campo referentes à investigação geográfica;
- Dominar técnicas laboratoriais concernentes à produção e aplicação do conhecimento geográfico;
- Propor e elaborar projetos de pesquisa e executivos no âmbito de área de atuação da Geografia;
- Utilizar os recursos da informática;
- Dominar a língua portuguesa e um idioma estrangeiro no qual seja significativa a produção e a difusão do conhecimento geográfico;
- Trabalhar de maneira integrada e contributiva em equipes multidisciplinares.

b) Específicas

- Identificar, descrever, compreender, analisar e representar os sistemas naturais:
- Identificar, descrever, analisar, compreender e explicar as diferentes práticas e concepções concernentes ao processo de produção do espaço;
- Selecionar a linguagem científica mais adequada para tratar a informação geográfica, considerando suas características e o problema proposto;
- Avaliar representações ou tratamentos; gráficos e matemático-estatísticos;

- Elaborar mapas temáticos e outras representações gráficas;
- Dominar os conteúdos básicos que são objeto de aprendizagem nos níveis fundamental e médio;
- Organizar o conhecimento espacial adequando-o ao processo de ensino-aprendizagem em geografia nos diferentes níveis de ensino (BRASIL, 2001b, p.11).

De acordo com as DCNs, compete aos departamentos ou colegiados de curso de Geografia, como responsáveis pelo dinamismo e implementação das mudanças que se façam necessárias no currículo, conhecer as novas possibilidades abertas pela LDB na perspectiva de flexibilização das estruturas curriculares, transformando conteúdos e técnicas em percursos possíveis para a formação do pesquisador e profissional em Geografia (FECILCAM, 2001, p. 9).

Torna-se imprescindível, então, a abertura de caminhos que levem à superação da “cultura da cartilha” a fim de que se possa assumir a liberdade da crítica e da criação, com seu objeto específico, sem abrir mão do rigor científico e metodológico.

No caso da FECILCAM, o curso de Estudos Sociais já não mais correspondia aos anseios da escola e da comunidade por ampliar seus conhecimentos. Sendo assim, no ano de 1982 a Faculdade de Ciências e Letras de Campo Mourão solicitou aos órgãos competentes a conversão do curso de Estudos Sociais (licenciatura curta) para Geografia (licenciatura plena), tendo sua implantação em 1984.

Durante esse período de 23 anos, o curso de Geografia tem tido a pretensão de formar um profissional com horizonte voltado para diferentes campos de atuação, não se limitando à docência (FECILCAM, 2001, p. 19).

Porém, ao observar os pressupostos teóricos do curso no Projeto Político Pedagógico, percebi que há preocupação com as propostas que contribuem para uma melhoria da qualidade de ensino com a associação da idéia de ensino e pesquisa e, também, com o que se refere à colaboração para a formação de “profissionais com uma visão crítica do mundo, tornando-se com isso cidadãos participantes, preocupados com a transformação da sociedade” (FECILCAM, 2001, p. 23).

No tocante ao ensino e pesquisa e à importância dada a esta área da formação docente, o documento aponta que, para se concretizarem as mudanças, é necessário que no processo de conhecimento ocorra:

[...] a indissociabilidade do ensino da pesquisa e extensão. Assim os educandos não estarão apenas estudando os problemas do meio, mas sugerindo diferentes formas de encaminhamento para tentar solucioná-los (FECILCAM, 2001, p. 23).

Como estou tratando da formação docente voltada para a dimensão humana, na grade curricular do curso de Geografia, efetivada a partir do ano de 2002, encontrei elementos que me levaram a perceber também uma preocupação com o conhecimento relacionado à transformação da sociedade e de valores:

[...] o compromisso que se deve ter com a nova grade curricular do Curso é que esteja **mais intrinsecamente comprometido com o ensino de qualidade dentro de uma visão crítica, de valores e ideais** (grifo meu) que proporcionam a criação de novos conhecimentos, com vistas à transformação social, política e cultural, sempre em movimento. (FECILCAM, 2001, p. 44).

Os aspectos direcionados à explicitação da metodologia de ensino apresentam elementos que me levam a crer que o trabalho no processo de ensinar e aprender se dá numa concepção mais crítica, direcionados à compreensão do mundo em transformação. Vasconcelos (1993)⁸ é citado no PPP com a seguinte idéia:

[...] uma Metodologia dialética de construção do conhecimento em sala de aula que pode ser expressa através de três grandes momentos da dialética [...] Como superação tanto da metodologia tradicional quanto da escolanovista. Indica-se, pois: Mobilização para o conhecimento; Construção do Conhecimento; Elaboração e Expressão da Síntese do Conhecimento (FECILCAM, 2001, p. 68).

Partindo do pressuposto apresentado posso dizer que a reflexão faz parte da postura metodológica utilizada no curso, pelo menos no tocante à expressão teórica.

⁸ Foi possível identificar que a obra referente é de VASCONCELLOS, Celso S. Metodologia Dialética de Construção do Conhecimento em Sala de Aula. Dissertação de Mestrado; São Paulo: 1992, visto que o Projeto Político Pedagógico do curso não apresentava o referencial respectivo à parte teórica da elaboração.

Na sequência, o perfil do graduando expressa três dos objetivos em que há preocupação com elementos relativos à dimensão humana do professor. Assim está no documento:

- Formar profissionais preocupados com a **humanização, socialização de seus conhecimentos**, enquanto docentes ou bacharéis;
- Preparar profissionais engajados, participando ativamente dos movimentos sociais, contribuindo com o seu saber para o **exercício pleno da cidadania**;
- Possibilitar ao profissional da Geografia a **liberdade de realização na sua dimensão individual e coletiva, na busca da cidadania, na construção de uma consciência de justiça social**. (grifo meu) (FECILCAM, 2001, p. 72).

Após concluir o processo de formação inicial espera-se, segundo o projeto do curso, que o licenciado em Geografia tenha a capacidade de atuar como professor nos diferentes níveis de ensino em sua área de conhecimento e seja capaz de discutir as diferentes teorias de ensino e aprendizagem com suas respectivas propostas metodológicas possibilitando um trabalho direcionado à humanização e ao pleno exercício da cidadania e, nesse exercício, à construção da consciência para uma sociedade mais justa.

Cabe, também ao licenciado em Geografia da FECILCAM desenvolver habilidade para analisar e discutir a gestão da escola e nela se integrar, contribuindo para o desenvolvimento pleno da educação através do desenvolvimento de ações de planejamento e avaliação pedagógica. Além disso, pretende-se que saiba discutir a ciência geográfica e seu método, em suas aplicações na aprendizagem de conteúdos nas diferentes situações de ensino, realizar pesquisas sobre o ensino de geografia e coordenar estudos, com alunos, sobre a realidade da comunidade em que estão inseridos a escola e o aluno (FECILCAM, 2001, p. 73).

O perfil dos licenciados em Geografia destaca também uma preocupação com a compreensão dos elementos e processos concernentes ao meio natural e ao construído, com base nos fundamentos filosóficos, teóricos e metodológicos da Geografia. Além disso, dá importância ao domínio e aprimoramento das abordagens científicas pertinentes ao processo de produção e aplicação do conhecimento geográfico.

A seguir serão apresentados os objetivos do curso de Letras e o perfil dos educandos de acordo com as DCNs.

4.2.4 O PPP do curso de Letras da FECILCAM

A proposta das Diretrizes Curriculares para a licenciatura em Letras considera os desafios da educação superior diante das intensas transformações que ocorrem na sociedade contemporânea, no mercado de trabalho e nas condições de exercício profissional. A universidade não pode exercer apenas um papel de produtora e detentora do conhecimento e do saber, precisa, também, estar voltada às necessidades educativas e tecnológicas da sociedade. (BRASIL, 2001b).

O graduado em Letras, tanto em língua materna quanto em língua estrangeira clássica ou moderna, nas modalidades de bacharelado e de licenciatura, deverá ser identificado por múltiplas competências e habilidades adquiridas durante sua formação acadêmica convencional, teórica e prática, ou fora dela.

Ainda de acordo com as DCNs, faz-se necessária a ampliação do conceito de currículo, no que concerne à construção cultural propiciadora da aquisição do saber de forma articulada. Por tratar de uma natureza teórico-prática, essencialmente orgânica, ele deve ser constituído tanto pelo conjunto de conhecimentos, competências e habilidades, como pelos objetivos que busca alcançar.

Visando à formação de profissionais que dominem a língua estudada e sua cultura para atuar como professores, pesquisadores, críticos literários, tradutores, intérpretes, revisores de textos, roteiristas, secretários, assessores culturais, entre outras atividades, o curso de Letras deve contribuir para o desenvolvimento das seguintes competências e habilidades:

- Domínio do uso da língua portuguesa ou de uma língua estrangeira, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos;

- Reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico;
- Visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações lingüísticas e literárias, que fundamentam sua formação profissional;
- Preparação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho;
- Percepção de diferentes contextos interculturais;
- Utilização dos recursos da informática;
- Domínio dos conteúdos básicos que de ensino e aprendizagem no Ensino Fundamental e Médio;
- Domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição objeto dos processos dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino (BRASIL, 2001b, p 30).

O curso de Letras tem por objetivo a formação de profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro. (BRASIL, 2001b, p. 30).

Diante desse objetivo, as DCNs apontam características relacionadas ao profissional que, independente da modalidade escolhida, deverá ter o domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de estudos, no que se refere à estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades linguísticas e culturais.

O perfil do profissional de Letras, no Projeto Político Pedagógico da FECILGAM (2004, p. 51), indica uma formação voltada a “um educador humanista⁹ comprometido com a educação e com a finalidade e qualidade da existência humana”. Há também a preocupação com o educador-pesquisador, voltada a reunir as qualidades deste às do profissional de Letras. Assim o documento apresenta a idéia:

[...] o profissional de Letras, além de afinado com os avanços científicos e tecnológicos desenvolvidos pela sociedade, deve exercer o pensamento crítico, ao interagir com sua realidade, refletindo sobre as práticas sociais que são reveladas pela linguagem, assumindo uma atitude investigativa que fortaleça o processo contínuo de construção do conhecimento na área. Nesse sentido, esse profissional deve articular ensino, pesquisa e extensão,

⁹ O termo humanista apresentado no PPP deste curso não parece indicar aprofundamento em uma concepção teórica, mas sim sinalizar a opção pelos valores humanos a serem trabalhados pela educação superior.

engajando-se em projetos pedagógicos de forma a atuar ativamente e significativamente na sociedade (FECILCAM, 2004, p. 53).

A capacidade de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender a formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente deve ser unida à pesquisa e à extensão articulando-se ao processo de ensino. Capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos lingüísticos e literários é outro aspecto enfatizado no documento da FECILCAM.

Por estar abrigada nas ciências humanas, a área de Letras põe em relevo a relação dialética entre o pragmatismo da sociedade moderna e o cultivo dos valores humanos, resultando daí a necessidade de estruturas flexíveis que:

- Facultem ao profissional a ser formado opções de conhecimento e de atuação no mercado de trabalho;
- Criem oportunidade para o desenvolvimento de habilidades necessárias para se atingir a competência desejada no desempenho profissional;
- Dêem prioridade à abordagem pedagógica centrada no desenvolvimento da autonomia do aluno;
- Promovam articulação constante entre ensino, pesquisa e extensão, além de articulação direta com a pós-graduação;
- Propiciem o exercício da autonomia universitária, ficando a cargo da Instituição de Ensino Superior definições como perfil profissional, carga horária, atividades curriculares básicas, complementares e de estágio (BRASIL, 2001b, p. 29).

Outra característica que merece destaque é que apenas neste projeto pude encontrar um item destinado a esclarecer as concepções de linguagem, homem, sociedade e universidade adotado no PPP.

A concepção de linguagem serve de norte para a proposta de trabalho no curso de Letras e entende a língua como interação que se constroi nas e pelas práticas sociais. Reproduzo o documento:

[...] a verdadeira substância da linguagem não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas, nem pela enunciação monolítica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada pela enunciação ou pelas enunciações. A interação verbal constitui,

assim, a realidade fundamental da linguagem, sendo o diálogo, em sentido amplo, o que a caracteriza (FECILCAM, 2004, p. 36).

A concepção de homem, entendido como sujeito de sua própria ação, no interior de uma sociedade constituidora e constituída ela mesma dos sujeitos e das instituições democráticas, tal como apresentado no PPP, é sustentada na:

[...] crença no homem como sujeito da História (Marx, Adorno, Habermas). Nele, os sujeitos e as instituições reafirmam os princípios que enaltecem, humanizam e emancipam os seres humanos portadores de direitos. A Universidade, como Instituição constituidora da sociedade, assume o compromisso político da transformação e da libertação do homem uma vez que, na contemporaneidade, o humanismo¹⁰, tal como aqui concebido, fica preterido pela concepção de que o sujeito da história é o capital [...] explora todas as dimensões do desenvolvimento humano: fenômeno humano, o ser humano, o processo de formação humana, buscando formar educadores que dêem conta das totalidades das dimensões desse desenvolvimento (Alain Touraine, 1987)¹¹ (FECILCAM, 2004, p. 38).

Enfatiza-se o humano na crença de que a ciência, a tecnologia e o desenvolvimento sustentável formam a base para a dignidade das cidades, dos campos, do homem, do planeta. O eixo ensino-pesquisa-extensão privilegia o saber do ser humano, considerado na dimensão afetiva, estética, moral, econômica, social, técnica, científica.

A análise dos Projetos Políticos Pedagógicos permite, a partir dos elementos discutidos, refletir sobre a dimensão humana e a educação de boa qualidade para os professores em formação e para a escola básica. Então, a partir do PPP, é possível perceber que há preocupação com a dimensão humana da formação docente no PPP do curso de Letras, a qual se explicita no texto que reproduzo a seguir:

Contribuir para a formação humana significa estar conectado em um presente e um futuro mais solidário. Pensar numa sociedade mais ética, fraterna e solidária é pensar em profissionais competentes, que

¹⁰ Aceito o termo tal como foi colocado com a explicação dos autores do projeto sem questionar a origem. O que chamam de humanista não está intimamente relacionado a minha concepção de dimensão humana por reconhecer o reducionismo que nos leva à concepção humanista.

¹¹ Texto retirado na íntegra do Projeto Político Pedagógico de Letras. Embora os autores tenham utilizado uma citação de Alain Touraine, Marx, Adorno e Habermas, não constam das referências do PPP. Não foi possível, durante a pesquisa, identificar a obra à qual se referem.

desenvolvam, concomitantemente, suas potencialidades intelectuais, emocionais e físicas, que se capacitem para desenvolver atividades comprometidos com valores humanos, morais, éticos e solidários, que são a base desta sociedade (FECILCAM, 2004, p. 33).

Finalizando essa parte da análise, convém enfatizar que o curso de Letras destaca a formação humana de um educador comprometido com a educação e com a finalidade e qualidade da existência humana.

No PPP do curso de Pedagogia também é possível perceber a preocupação com a dimensão humana, considerando-se o que se prioriza na formação do profissional:

Um currículo de formação do Educador Pedagogo-gestor-docente tem que dar conta das múltiplas dimensões do desenvolvimento humano, **rompendo com um currículo segmentado contemplando o homem enquanto totalidade, ou seja, o “ser humano”, enquanto síntese das múltiplas determinações, numa concepção ampla de profissional educador.** (grifo meu) (FECILCAM, 2005, p. 11).

Já o curso de Matemática se apresenta preocupado com a formação dos futuros profissionais do ensino desta área. Destaca aspectos de formação voltados para o humano, sem desconsiderar a importância de todas as dimensões, tais como apresentado no documento:

Das análises empreendidas, podemos inferir que num curso de Licenciatura de (educação) Matemática, deve-se formar um profissional que respeite o outro nas suas diferenças e necessidades de sobrevivência, que busque um paradigma de educação que substitua o já desgastado ensino-aprendizagem no qual subjaz uma relação obsoleta de causa-efeito, e acima de tudo seja um professor-pesquisador que busque o novo junto com seus alunos respeitando suas características emocionais e culturais (FECILCAM, 2003, p. 10).

A mesma preocupação pode ser constatada no Projeto Político Pedagógico do curso de Geografia quando ressalta:

Tendo em vista que a construção do conhecimento deve estar estritamente relacionada à formação humana e ao desenvolvimento da sociedade (Sobrinho, 2000), o compromisso que se deve ter com **a nova grade curricular do Curso é que esteja mais intrinsecamente comprometida com um ensino de qualidade dentro de uma visão crítica, de valores e ideais que**

proporcionam a criação de novos conhecimentos, com vistas à transformação social, política e cultural, sempre em movimento (grifo meu) (FECILCAM, 2001, p. 44).

Dos Projetos Políticos Pedagógicos analisados, devo destacar que são os de Pedagogia e Letras os que apresentam, com mais clareza, as características que levam a uma preocupação com a dimensão humana da formação docente. Em especial, em muitos parágrafos do PPP do curso de Letras encontrei elementos que me levaram a fazer tal afirmação. Apresento a seguir os trechos que muito me chamaram a atenção.

Olhamos o passado, trabalhamos o presente e projetamos o futuro, orientados, sempre, pelo compromisso com o Ser Humano e o desenvolvimento da sociedade. [...] Sua ação técnica, pedagógica e social está comprometida com uma visão de mundo que respeite e valorize a dignidade e a vida. [...] Contribuir para a formação humana significa estar conectado com um presente e um futuro mais solidário. Pensar numa sociedade ética, fraterna e solidária é pensar em profissionais competentes, que desenvolvam, concomitantemente, suas potencialidades intelectuais, emocionais e físicas, que se capacitem para desenvolver atividades comprometidas com valores humanos, morais, éticos e solidários, que são a base desta sociedade. [...] Mas o principal passo é o espírito e da cultura universitária, que possibilita pensar o homem numa dimensão plural (FECILCAM, 2004, p. 33).

Há também nas Diretrizes Curriculares dos cursos em questão o foco com o papel da universidade mais compromissada com a formação humana. Transcrevo um parágrafo que é bastante expressivo a respeito do assunto:

Ressalta-se, no entanto, que a Universidade não pode ser vista apenas como instância reflexa da sociedade e do mundo do trabalho. Ela deve ser um espaço de cultura e de imaginação criativa, capaz de intervir na sociedade, transformando-a em termos éticos (BRASIL, 2001a, p. 29).

Diante do que foi exposto no decorrer deste capítulo é importante destacar que a dimensão da formação humana encontra seu lugar de reflexão nos projetos políticos pedagógicos e em outros escritos oficiais que tratam da formação de professores.

As grades curriculares e as cargas horárias também foram analisadas para verificar se havia preocupação com a formação voltada para a dimensão humana do

futuro educador. O curso de Matemática apresenta as disciplinas de Didática (68 h), Psicologia da Educação (68h), Filosofia da Matemática (68h), Estágio Supervisionado I e II (136h teóricas e 68h práticas), além da disciplina de Sociologia da Educação (68h) que é eletiva. Com a disciplina eletiva, o curso de 2852 horas tem destinado 680 horas ou 22% de disciplinas relacionadas à formação pedagógica tradicionalmente responsáveis por conteúdos curriculares ligados à dimensão humana.

O curso de Geografia tem em sua grade as disciplinas de Introdução à Filosofia (60 h), Antropologia Social (60 h), Psicologia Educacional (60 h), Didática e Tecnologia aplicada à Educação (60 h), Política Educacional (60 h), Estágio no Ensino Fundamental e Médio (340 h) e Estágio em Educação Ambiental (60 h). Estas disciplinas somam um total de 700h (23 % da carga horária total do curso) se consideradas as 400h destinadas ao estágio. Em outras palavras são 300h para as disciplinas que tratam dos aspectos de formação humana.

Para o curso de Letras há Psicologia aplicada à Linguagem (72 h), Didática (72 h), Estágio na Língua Portuguesa e Literatura I e II (400 h), Estágio na Língua Inglesa e Literatura I e II (400 h), Prática de Ensino em Língua Portuguesa (72 h) e Prática de Ensino em Língua Inglesa (72 h). Do total de 3680 horas de curso, 1088h são para essas disciplinas, correspondendo a um total de 29%.

O curso de Pedagogia com carga horária de 3246h apresenta em toda a sua grade curricular, proposta de disciplinas voltadas para a formação docente, portanto com olhar específico à formação pedagógica do homem.

Entre os cursos analisados, o de Pedagogia possui um currículo mais abrangente no tocante à dimensão humana da formação, isso, talvez por ser entendido que é inerente à missão do curso formar pessoas que, em situação de educação, irão lidar com outras pessoas. Já os demais cursos possuem, em sua grade curricular, disciplinas que colaboram para uma formação voltada à reflexão e transformação da sociedade, através de fundamentos pautados na dimensão humana, compostas em média por 24% do total de horas. O restante da carga horária destina-se aos aspectos técnico-científicos de cada área de formação.

Destaco aqui que não se trata de inferir juízo de valor ou de julgar o que está certo ou errado, até porque não é esse o objetivo desta pesquisa. Trata-se apenas

de salientar o entendimento feito a partir das análises e apresentar reflexões a respeito. Retomo, aqui, os princípios para a tomada de consciência do exercício do magistério do ideário da ANFOPE (2002), que colaboram para o entendimento e valorização dos aspectos teóricos e práticos que considerem “também” a formação para o humano, por meio de uma educação omnilateral através de uma sólida formação teórica e cultural, da docência com vistas a uma formação profissional e do trabalho pedagógico como foco formativo, por exemplo.

Resta, portanto, a necessidade de verificar se os alunos, professores e coordenadores dos cursos de licenciatura da FECILCAM têm a mesma percepção. É o que farei a seguir.

CAPÍTULO 5

A VALORIZAÇÃO DO HOMEM EXPRESSA PELOS SUJEITOS DA FECILCAM: ALUNOS, PROFESSORES E COORDENADORES DE CURSO

O grupo de sujeitos da Fecilcam foi composto pelos alunos formandos, professores e coordenadores dos cursos de Pedagogia, Matemática, Geografia e Letras. O instrumento de coleta de informações utilizado junto aos alunos e professores foi um questionário (Apêndice B). Aos coordenadores a proposta foi de entrevista. Na sequência, apresento os dados iniciais dos sujeitos, visando o reconhecimento do grupo. Em relação aos alunos, obtive 73 questionários de um total de 108. A tabela a seguir permite a visualização do perfil dos alunos.¹²

Tabela 1 - Perfil dos alunos dos cursos

Curso	Sexo		Idade				Total Alunos	Questionários respondidos
	F	M	20-25	26-30	31-40	41-50		
APDN	25	5	17	6	5	2	57	30
AM	10	11	18	1	2	0	25	21
AG	4	3	6	0	1	0	8	7
AL	12	3	12	2	1	0	18	15

Legenda:

- APND – alunos do curso de Pedagogia diurno e noturno;
- AM – alunos do curso de Matemática;
- AG – alunos do curso de Geografia;
- AL – alunos do curso de Letras

De acordo com a Tabela 1, em todos os cursos foi grande a participação dos alunos nesta investigação, sempre acima de 50% do total de matriculados¹³.

¹²Os alunos serão indicados neste estudo, por uma sigla, seguida de um número atribuído aleatoriamente nos questionários recolhidos, por exemplo, AG2 que indica o questionário 2 de um aluno do curso de Geografia. Já os professores terão a mesma padronização trocando-se a letra inicial por P e os coordenadores dos cursos, trocando-se a letra inicial por C.

¹³Observar que no número total de alunos matriculados em cada curso podem ocorrer variações, visto que alguns alunos cumprem dependência, outros têm adaptação de disciplinas, etc. Sendo assim, foram considerados somente os formandos em 2007 de cada curso.

Outro dado revelado na Tabela 1 é que há uma tendência ao equilíbrio entre homens e mulheres que estão em cursos de formação de professores na Fecilcam, embora haja, ainda prevalência do sexo feminino no curso de Pedagogia.

A juventude dos formandos também é explicitada, considerando-se que a maior parte deles encontram-se na faixa etária dos 20 aos 25 anos.

Tais aspectos a respeito dos alunos jovens permitem inferir que os docentes precisam, ao receber uma turma, fazer um diagnóstico com relação aos anseios quanto ao curso, objetivos de estudo e demais fatores o que permitirá reconhecer o alunado, saber o que pensam, o que sentem, o que sabem e qual sua visão sobre a profissão. E, a partir disso, elaborar seu plano de ação docente. Esses aspectos devem ser considerados em uma proposta de formação docente que valoriza o ser humano, pois demonstra especificidades do grupo em questão que poderão ser indicadores de um percurso que auxiliem a superar dificuldades acadêmicas rumo a um caminho de crescimento humano e desenvolvimento profissional mais coerente com a formação desejada.

Para os professores também foi utilizado um questionário. De um total de 57 professores houve um retorno de 22 questionários, sendo 4 de Pedagogia, 6 de Matemática, 7 de Geografia e 5 de Letras. Os Gráficos 1 e 2 apresentam que a maioria dos professores também são jovens com idade entre 27 e 35 anos. Quanto ao tempo de experiência profissional no ensino superior, a maioria tem em torno de 1 a 4 anos.

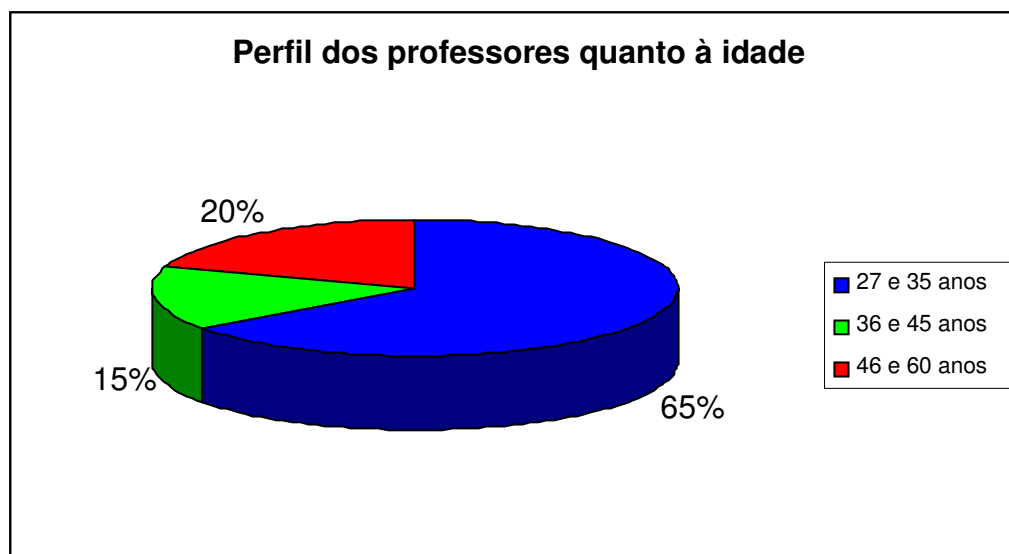


Gráfico 1 - Perfil dos professores quanto à idade

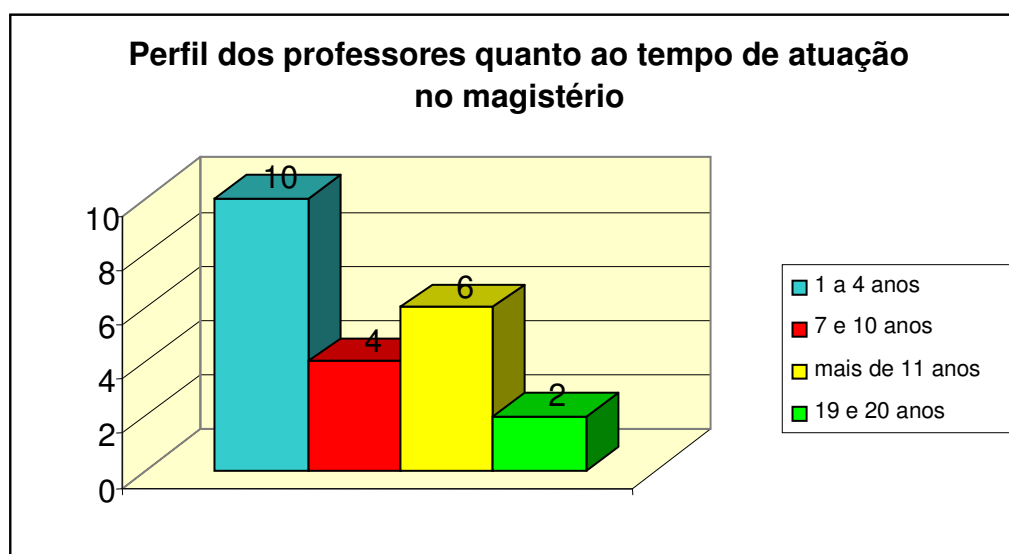


Gráfico 2 - Perfil dos professores quanto ao tempo de atuação no magistério

Os dados refletem a grande expansão quantitativa pela qual a educação superior vem passando desde os anos de 1990 e o conseqüente aumento de professores jovens que requereu, conforme já indicaram Pimenta; Anastasiou (2002), entre tantos outros autores que têm se preocupado com a docência dos professores na educação superior.

Ao tratar do agrupamento de dados, retomo a idéia de Chizzotti (2000) quando destaca que o conhecimento não estará reduzido ao agrupamento de dados isolados e o sujeito observador se constitui parte integrante desse processo e interpreta esses dados para ser possível atribuir-lhes significados. Então, numa primeira leitura, foi possível reconhecer o que poderia haver de aproximação nas respostas dos alunos, professores e coordenadores.

Já na segunda leitura, houve agrupamento das respostas e o surgimento de algumas categorias. De acordo com Oliveira (2007, p. 116, 122), as categorias se constituem em

[...] ferramentas para o aprofundamento na realidade [...] Vale lembrar que, estando as categorias articuladas às relações sociais e históricas as quais são produzidas, a compreensão dessa chave metodológica na construção do conhecimento tem o significado de situar o pesquisador diante de vários fenômenos [...].

Na entrevista realizada com os coordenadores de curso, procurei abordar as mesmas questões propostas aos alunos formandos e aos professores. Este critério favoreceu a análise e categorização das respostas propiciando uma aproximação dos dados e facilitando a comparação na busca de fatores importantes a serem destacados.

Assim, em relação à primeira questão: **“Qual o critério de escolha de seu curso?”**, identifiquei três categorias nas respostas dos alunos, dos professores e coordenadores.

- a) Afinidade com a área específica;
- b) Motivos gerais;
- c) Dimensão humana;

Os Gráficos 3 e 4 permitem visualizar o conjunto de respostas dos alunos e professores já organizados nas categorias.

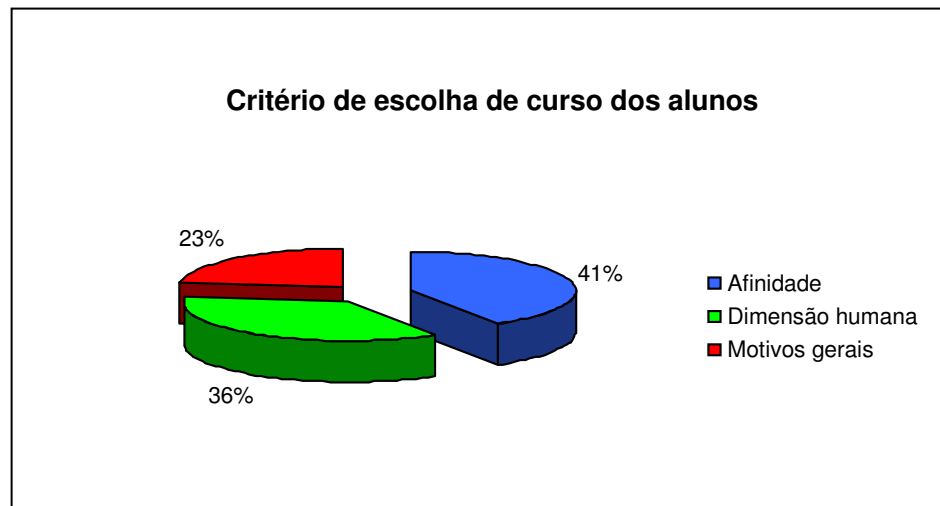


Gráfico 3 - Critério de escolha de curso dos alunos

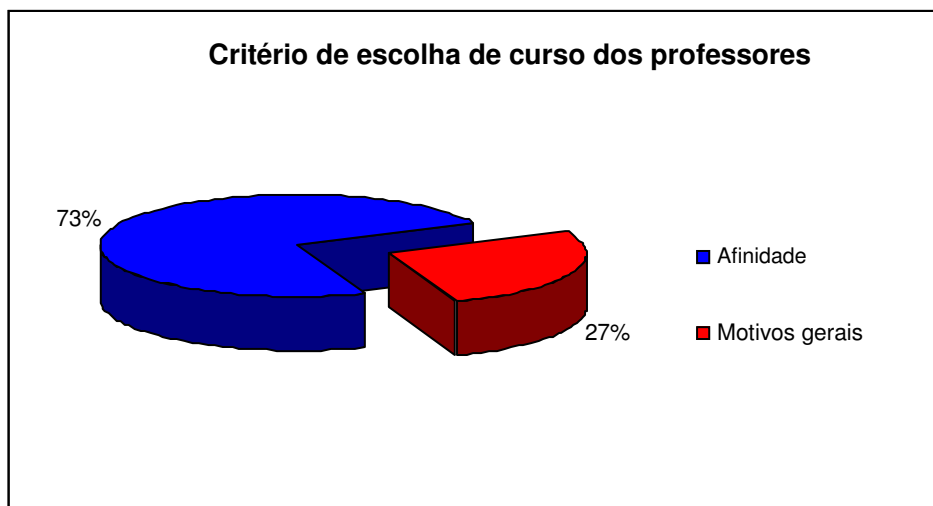


Gráfico 4 - Critério de escolha de curso dos professores

Afinidade com a área específica é a categoria que apresenta a opção pelo curso ligada principalmente à facilidade com os conteúdos abordados nas disciplinas, uma relação de gosto pessoal por conteúdos específicos da área. Cito como exemplo algumas respostas dos alunos:

Identifiquei-me com o curso, além de gostar dos conteúdos relacionados à matemática, bem como exercer a função de educador (AM10).

Primeiro momento pelo interesse em termos relacionados ao meio ambiente (AGN5).

Estar apto a buscar novas reflexões sobre “linguagem” numa perspectiva discursiva, interativa e dialógica (AL14).

Outra observação que faço é que os alunos do curso de Pedagogia não deram nenhuma resposta que pudesse pertencer a esta categoria. Pode-se inferir que uma resposta mais objetiva ligada à disciplina e à afinidade seja característica de cursos que enfatizam mais os aspectos de cunho técnico - científico.

Dos 22 professores que responderam ao questionário, uma grande maioria relata em seus depoimentos, que a afinidade com a área de conhecimento do curso também foi responsável pela escolha da graduação. A grande maioria referiu-se aos mesmos aspectos apresentados pelos formandos. Como exemplo das respostas dos professores, relacionadas a essa categoria destaco:

Sempre gostei de matemática e gostaria de fazer uma faculdade em algum curso de ciências exatas, como era o meu primeiro vestibular,

tinha 17 anos, resolvi tentar um curso que tinha concorrência baixa e me apaixonei pelo curso (PM1).

A escolha se deu pela afinidade com o trabalho com a linguagem, em geral, e com a língua portuguesa, em particular (PL2).

Optei por letras por ser fascinada pelos estudos em linguagem, língua estrangeira e ser devoradora de literatura (PL3).

Os coordenadores não apresentaram respostas muito diferenciadas dos professores no que se refere ao critério da escolha do curso. As respostas contêm elementos ligados à afinidade com o curso em questão ou com as disciplinas ofertadas, opção própria, gosto pela disciplina, facilidade na área, ou seja, critérios ligados à área específica.

Os **motivos gerais** que levam à escolha de um curso são aqueles que, em algum momento, influenciam uma decisão na opção por uma profissão. São eles: incentivo de familiares, falta de opção de trabalho e estudo, desejo por outro curso e incentivo de outros. Entre os motivos diversos apresentados por um número pequeno de professores, estão “[...] *o fato de envolverem-se tanto situações ambientais como humanas, buscando respostas para o melhor de todos (PG4)*”, e “*As condições reais de vida econômica*” (PP2). Esta categoria também pode ser encontrada nas respostas dos coordenadores vinculadas aos mesmos aspectos.

A **Dimensão humana** foi a categoria eleita para representar os conceitos que têm afinidade com a educação entendida enquanto área que se preocupa com os aspectos humanos e interesse pela profissão, expressados pela admiração, preocupação em compreender melhor o outro, vontade de lecionar e por acreditar que a profissão auxilia na mudança da sociedade, estando esses aspectos mais relacionados ao objetivo desta pesquisa.

O intuito da pergunta era perceber se a opção pelo curso e pela profissão trazia a consciência da dimensão humana envolvida no ato da docência. Nas respostas dos professores e coordenadores não foi possível identificar aspectos que pudessem ser enquadrados nesta categoria. O interessante é perceber que, nas respostas dos alunos, a categoria da dimensão humana possibilita acreditar que uma parte deles chega à educação superior em busca de um curso de formação para docência já faz a opção a partir de uma influência e de um objetivo que leve a melhor entender o ser humano (eu e o outro), a sociedade, e acreditar na

transformação, na valorização do respeito, das relações pessoais /interpessoais/ sociais, da afetividade e emoção.

Como exemplos das respostas dos alunos cito o gosto em *“discutir e refletir sobre questões humanas, que envolvem as pessoas, ou seja, a sociedade em geral”* (APN9). A apropriação de conhecimentos *“que me ajudassem a entender melhor o ser humano, pois acredito na transformação do mesmo”* (APN4). E a opção por uma formação acadêmica que *“trata do ser humano e seja comprometida com sua existência”* (APN18) são expressões que revelam a diferenciação na busca pela educação superior com destaque aos aspectos humanos.

Outro dado relevante é o fato de que as respostas encontradas referentes a essa categoria estiveram presentes em maior número nos alunos da Pedagogia. O processo de elaboração de um projeto político pedagógico e do currículo com metas e objetivos que visam a união entre teoria e prática, contemplando aspectos mais humanos da formação docente, foi destacado na leitura e nos recortes apresentados desse documento no presente estudo e permite inferir que são elementos que podem ter favorecido a opção dos alunos.

No caso do curso de Matemática, as repostas dos formandos estão mais ligadas aos aspectos objetivos da profissão, pois habitualmente apresenta uma formação voltada mais à objetividade da área. Porém, parece-me que não é o caso do curso da FECILCAM, conforme indicado no PPP:

[...] queremos um professor com competência no manejo do conteúdo, da aula e da classe; que seja capaz de trabalhar em cursos diurnos e noturnos e com pré-adolescentes, adolescentes e adultos, oriundos das mais diferentes classes sócio-econômicas. Enfim, um professor que trabalhe de tal sorte que a prática seja a ação guiada e medida pela teoria, uma refinando a outra, numa unidade dinâmica sendo, pois, impossível dissociá-las (FECILCAM, 2003, p. 15).

Popkewitz (1992) considera que à formação de professores, mesmo quando voltada para a profissionalização de uma determinada área é uma tarefa pedagógica, é um fazer pedagógico, sinalizador de uma ação que vai além do técnico a ser apresentado em qualquer curso. Candau (2003) é quem acrescenta:

O processo educacional e, conseqüentemente, a formação de educadores, são vistos quase que exclusivamente como uma dinâmica de interação humana, uma organização sistemática e intencional de diferentes componentes de um sistema ou da linha da conscientização, com características eminentemente político-sociais (CANDAU, 2003, p. 55).

Candau (2003) chama a atenção para o fato de que a educação é um processo multidimensional e, assim sendo, deve-se considerar a articulação dinâmica e coerente entre os componentes da formação de professores. Não é o tipo de formação, mas as características do processo que irão colaborar para a constituição de um currículo que garante a formação multidimensional.

Diante do exposto vale lembrar que independente da ênfase profissional – colocada aqui sob o ângulo da especificidade de uma área com a qual se tem afinidade – há aspectos dentro desta categoria que merecem ser destacados: são sujeitos cuja atividade de formação (tanto dos que ensinam quanto dos que aprendem) é diretamente relacionada ao homem e à descendência de uma geração. Sendo assim, a contribuição de Candau (2003) e Popkewitz (1992) revela-se para a retomada do processo formativo de professores, multidimensional, com fazer pedagógico articulado, dinâmico e coerente entre componentes técnicos, políticos e sociais.

Tomando como base a idéia do processo da multidimensionalidade, da dinâmica de interação humana, apresento a análise realizada com as respostas dos sujeitos relativas à segunda pergunta: **Na sua opinião, “como uma pessoa começa a ser ou se torna professor?” (Lemos, 2002, p. 149).** As manifestações dos sujeitos também foram classificadas em três categorias:

- a) Formação para a docência: inicial e continuada;
- b) Atuação: exercício profissional;
- c) Formação e atuação.

A categoria **formação para a docência** é composta por respostas ligadas à formação inicial e continuada. Alunos e professores dão destaque maior às situações que tratam da formação inicial e continuada, correspondentes às habilidades com os conhecimentos das disciplinas de atuação docente, o gosto pela

leitura, grupos de estudo e outras situações que são ordinárias e essenciais aos professores em cursos de formação.

As respostas apresentadas pelos alunos que expressam tais aspectos podem ser exemplificadas como “acreditar que um bom aluno que respeita seus colegas e professores já é a dose certa para que se comece a ser professor” (APD1); o adquirir “gosto pela disciplina que irá ministrar e conseqüentemente, quando possui habilidade na disciplina” (AM14) e para ser professor “não basta deter-se do conhecimento científico proporcionado pela Instituição de Ensino. Portanto, uma pessoa se torna educador quando, por meio de conhecimento adquirido, busca transformar a realidade social dos sujeitos envolvidos no ensino-aprendizagem” (AL14).

Algumas respostas dos professores também pertencem a esta categoria. Apresento a seguir alguns exemplos:

Em minha opinião “uma pessoa começa a ser professor” quando inicia sua formação, quando ingressa nas leituras/ conceitos e inicia sua prática, ainda no estágio. Creio que o início está na própria formação inicial, seguido a este processo, a atuação, a profissionalização permite que o professor reflita, estude sobre sua própria formação e busque nova formação, o que se caracteriza pela formação continuada (PP4).

Comecei a me sentir professora ainda no primeiro ano de graduação quando discutia conteúdos em grupos de estudo e percebia o quanto enriquecia meus conhecimentos e auxiliava meus colegas (PL3).

A categoria **formação para a docência** revela um ideário perseguido por todos aqueles que reconhecem a escola como importante instituição social. Juliatto (2007) faz menção a respeito da reciprocidade entre a formação acadêmica e os valores e princípios declarados pela ANFOPE (2002), para o trabalho pedagógico como foco formativo, ou seja, um processo organizado, sistemático, intencional e, por excelência, voltado a formação de professores.

A categoria **atuação** está relacionada diretamente ao exercício profissional e à prática pedagógica do professor. Foram 37 alunos e muitos professores que apresentaram aspectos referentes. Como exemplos apresento alguns depoimentos:

A partir do momento que ele “veste a camisa” com o propósito de humanizar, tornar o homem sujeito de sua história, e pesquisa, estuda e se empenha na profissão (APN12).

Em minha opinião isso só acontece quando se passa pela experiência de ensinar. [...] Só a prática aliada à teoria é que nos torna um professor (AL2).

Quando se depara com uma sala de aula e diante dos problemas e recompensas, fazem um bom trabalho com a certeza de que é aquilo que gosta (AL10).

Começamos a ser professor quando descobrimos que podemos transformar as práticas e as representações dos sujeitos, por meio da transmissão e da produção de conhecimento (PL2).

No momento que passa a refletir sobre as “conseqüências” de sua prática. Sem a reflexão, tanto pessoal como na sala de aula, ensinar passa a ser algo que outras pessoas poderia realizar, mesmo sem ser professor (PM6).

A categoria da atuação apresentou uma gama maior de respostas no questionário dos alunos, o que leva a crer que eles entendem a prática profissional como uma efetivação e confirmação da escolha da profissão. Para os professores, a questão da atuação em sala de aula também é um fator a ser considerado, conquanto muitas das respostas permitam um agrupamento entre o processo de formação e atuação. De acordo com Freire (2006, p. 23), “é preciso, que pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”.

A categoria **formação e atuação** apresenta uma percepção do exercício do magistério como participação no processo de formação do outro para além do conteúdo escolar. As manifestações dos alunos explicitam os pontos principais dessas idéias: “*para se tornar professor não é necessário muita coisa, mas para se tornar um educador, a pessoa necessita conhecer a realidade na qual está inserida e trabalhar junto a ela com uma visão transformadora*” (AL8). Outros dois alunos completam os exemplos: “*A partir do momento que se torna consciente com a responsabilidade, compromisso que possui não somente com o ensino, mas com a sociedade* (APN15), “*vê na educação uma oportunidade de transformação*” (APN19).

Apenas três professores apresentaram respostas com aspectos que puderam ser classificados nesta categoria. Indico a manifestação de um professor:

Quando ela (a professora) inicia suas leituras em busca de orientações, quando inicia o seu processo de investigação sobre assuntos ou temas que lhe são pertinentes ou necessários, quando sente o desejo de compartilhar com outras pessoas o que tem aprendido ao longo de sua experiência de vida (PL5).

As respostas dadas pelos coordenadores de cursos a respeito de como uma pessoa começa a ser ou se torna professor também se inclinaram às categorias apresentadas pelos professores e referentes aos aspectos da formação, atuação ou às duas juntas. Elas apontam para o conteúdo científico atrelado ao conhecimento do contexto social do aluno, da relação forte entre a teoria e a prática que deve ser vivenciada pelo aluno e à tomada de consciência sobre o papel social docente:

[...] nos tornamos professores no dia que a gente sai da consciência ingênua e entra na consciência crítica e percebe a responsabilidade enquanto formadores de opinião, [...] quando a gente se percebe enquanto transformadores dessa realidade, enquanto principalmente formadores de opinião, porque a gente influência e muito, [...] (C3).

Baseada em tais considerações quero destacar uma idéia de Candau (2003) a respeito da formação de professores:

[...] a sua formação deverá ter como finalidade primeira a consciência crítica da educação e do papel exercido por ela no seio da sociedade, o que implica num compromisso radical pela melhoria da qualidade do ensino, considerando-se, contudo, os limites e possibilidades da ação educativa em relação aos determinantes socioeconômico e políticos que configuram uma determinada formação social (p. 69).

É interessante perceber a “consciência crítica” a respeito do tornar-se professor, nas respostas apresentadas pelos alunos, professores e coordenadores, demonstrando haver uma certa sintonia entre os sujeitos do processo de formação docente. As respostas obtidas nos questionários e entrevistas apresentavam preocupação com a educação de boa qualidade e com a própria formação do professor para a educação básica no contexto da sociedade, inclusive com a percepção de que são participantes construtores da formação para a docência.

A partir da percepção de como uma pessoa se torna professor, a terceira pergunta visava compreender “**O que caracteriza um bom professor?**”. As respostas foram agrupadas em 3 categorias. O **exercício da dimensão humana da**

formação é a categoria que agrupou aspectos referentes à preocupação voltada ao diálogo, à responsabilidade, ao respeito, ao entrosamento, à abertura e humildade em admitir que também se é educado enquanto se ensina. Outra categoria foi formada a partir do comprometimento do professor com a **busca pela transformação da realidade** com sua maneira de mediar o conhecimento, a valorização do contexto social e a consciência da responsabilidade para com a formação da sociedade. E, ainda, a categoria que se originou dos aspectos **técnico-pedagógicos** que estão mais atrelados ao modo do fazer didático, o “como ensinar”, envolvido no ato de ensinar e aprender, que faz parte do exercício da prática na qual o aluno ainda não possui grande experiência. Essa categoria teve maior ênfase nas respostas dos professores.

A categoria do **exercício da dimensão humana** expressa a proximidade do professor com seus alunos, a partir da preocupação que tem com a formação crítica e humana, com a possibilidade de conhecer as necessidades dos alunos e, assim, estreitar a relação no processo de educação desses homens envolvidos. Como exemplo das respostas apresentadas pelos alunos para indicar o que caracteriza um bom professor, destaco as seguintes manifestações:

Responsabilidade / Respeito/ O professor tem que gostar do que faz, e se dedicar ao máximo [...] (APN14).

Um bom professor é aquele que além de trabalhar o conhecimento sistematizado, vai instigar os alunos na busca por este conhecimento para que possam se tornar pessoas críticas e criativas com “vez e voz” frente à sociedade (APN19).

O diálogo com os alunos, o entrosamento com a turma e sua maneira de ensinar (AM9).

Nas respostas dos professores, correspondentes à categoria do exercício da dimensão humana, são encontrados elementos também ligados à categoria da busca pela transformação da sociedade como, por exemplo, a mediação do conhecimento para a compreensão e interferência no contexto. Destaco algumas para exemplificação:

Paciência, humanidade, humildade e bom senso. [...] Deve relacionar os conteúdos com os assuntos do cotidiano (na medida do possível) (PM1).

Domínio do conteúdo, crença no poder transformador de sua prática, presença da dimensão humanística no fazer pedagógico (PL2).

Saber olhar para a sua turma como uma turma única é fundamental [...] assim o professor saberá quais as necessidades e ritmo de seus alunos para utilizar a metodologia mais apropriada para suas aulas (PL3).

[...] contribuir não somente para o desenvolvimento profissional do indivíduo, mas também, e principalmente, para sua formação como ser humano (PL5).

[...] Ele faz parte, portanto da tríade aluno-professor-conhecimento. Para isso a relação não deve ficar apenas nas questões pedagógicas, mas também sociais (como a afetividade) (PM6).

Freire (2006) é quem apresenta suporte para a manifestação dos professores quando trata do ensinar e querer bem aos educandos:

*[...] o que esperar de mim, se, como professor, não me acho tomado por este outro saber, o de que preciso estar aberto ao gosto de querer bem, às vezes, **à coragem de querer bem aos educandos e à própria prática educativa de que participo.** [...] Significa, de fato, que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la. Significa esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano. **Na verdade, preciso destacar como falsa a separação radical entre seriedade docente e afetividade** (grifo meu) (p. 141).*

Juliatto (2007) acrescenta que o estudante de nível universitário encontra em seu professor uma última garantia antes de enfrentar a solidão da vida na qual assumirá, sozinho, a responsabilidade da condução do seu próprio processo de aprendizagem que irá durar a vida toda.

Sendo assim, percebo a necessidade de chamar a atenção para a dimensão humana da formação docente a partir do que Freire (2006, p. 141) salienta em relação a “destacar como falsa a separação radical entre seriedade docente e afetividade”. No processo de formação de professores entendo que essa reflexão deveria tornar-se mais evidente. Há uma tendência em pensar que os alunos da educação superior, por serem adultos, não necessitam do desenvolvimento da dimensão humana nos seus aspectos de interação, afetividade, relacionamento, valor e respeito e, por isso, cabe ao professor apenas fornecer-lhes um aparato de conhecimento científico, tratando-o com seriedade e sem preocupação com o ser humano presente em seu aluno.

Essa idéia perde sua força, em Juliatto (2007) quando ele explicita que o estudante universitário tem em seu professor “a última garantia antes de enfrentar a solidão da vida”. O ato de conduzir a própria vida, inclusive no aspecto profissional, é respaldado pela capacidade de ensinar e aprender do sujeito e, por isso, há importância em estabelecer vínculos positivos no processo de formação docente, considerando-se o ser humano como razão central desse processo, ou seja, selando-se autenticamente o compromisso de “educar”.

Cunha (1992) lembra que é difícil um aluno apontar um professor “[...] como bom, ou melhor, de um curso, sem que este tenha as condições básicas de conhecimento de sua matéria de ensino ou habilidades para organizar suas aulas, além de manter relações positivas” (p. 69). A autora destaca que, quando se pergunta aos alunos o motivo que os levou a escolher um determinado professor como bom, ou melhor, do seu curso, eles não desconsideram os aspectos organizacionais, mas enfatizam os aspectos afetivos presentes na relação entre professor e alunos.

A outra categoria **busca pela transformação da realidade** traz elementos de uma educação mais transformadora, do compromisso com o social e com o contexto em que vivemos, percebido nas respostas dos alunos como “*algo que envolve questões maiores, [...] prefiro acreditar naquele que tem claro em suas ações perante aos alunos os objetivos de uma educação transformadora, lembrando a fala de Paulo Freire podemos dizer Libertadora em que haja o diálogo*” (APN6). Outros alunos se manifestam apontando a “*capacidade de entendimento frente ao contexto social de seus alunos se inserindo no mundo do aluno*” (AGN6), e ainda “*A consciência de que é responsável pela formação da sociedade, fazendo do seu trabalho um instrumento de construção e direcionamento de vidas*” (AL5).

As manifestações dos professores indicam que não separam o exercício da dimensão humana da busca pela transformação da realidade. Exemplifico:

Um bom professor pode ser caracterizado pelo seu compromisso técnico, teórico/ político. O bom professor não é aquele que apenas domina os conteúdos específicos de sua disciplina, mas que vê nestes conteúdos o papel político e necessário para a formação do aluno (PP4).

O amor pela profissão, tom de voz, busca por uma atualização, preparo de aula, experiência na área de atuação, preocupação com o aprendizado do aluno, etc (PM3).

É importante perceber que essa percepção do exercício da dimensão humana atrelado à busca pela transformação da realidade é fator que colabora positivamente para a relação entre professor e aluno. Cunha (1992) ressalta que é inegável que “a forma de ser e de agir de um professor revela um compromisso. E é esta forma de ser que demonstra mais uma vez a não-neutralidade do ato pedagógico” (p. 70). O professor precisa aprender a valorizar todas as dimensões de sua formação e procurar transparecê-las durante suas aulas. É necessário que tenha conhecimento da sua área, que tenha percepção da ciência, que domine técnicas e que também procure formas de interação com seus educandos.

A categoria relacionada aos fatores **técnico-pedagógicos** pode ser percebida apenas nas respostas dos professores e se aproxima das respostas relativas à transformação da realidade e à dimensão humana. Apresento alguns exemplos:

*Aquele que sabe o conteúdo e como transmiti-lo (PP1).
O saber relacionar com coerência a teoria e a prática (PP2).
Aquele que compreende de maneira satisfatória o que será ensinado, envolvendo sempre os alunos nas aulas de maneira a não ser uma palestra em sala, mas um trabalho conjunto (PM2).*

Os exemplos dizem respeito a conhecer o conteúdo e a como transmiti-lo, a relacionar teoria e prática, e a envolver os alunos, a disciplina e a organização. Esses exemplos mostram que não se pode deixar de lado o aspecto técnico - pedagógico da profissão docente, pois isso implicaria descaracterizar a função docente. É claro que cabe ao professor conhecer técnicas de ensino, a fim de modernizar e melhorar suas aulas. Apresento algumas das manifestações a respeito desta questão colocada pelos coordenadores de curso:

Um bom professor [...] seria aquele que tem consciência da responsabilidade que ele tem, é uma pessoa que não dissocia ensino e pesquisa jamais, que está preocupado sempre com sua formação e essa formação ela tem que ser no seu lócus de trabalho, ele tem que se dar conta de que o chão da escola é o seu maior local de pesquisa, é o seu maior local de formação.(C3)

E ser um bom professor também é ser aquele professor que busca uma aproximação com o aluno, ele sabe ouvir esse aluno, porque muitas vezes se o professor não souber ouvir esse aluno ela está excluindo esse aluno do âmbito escolar.(C2)

A caracterização do bom professor, de acordo com os coordenadores, apresenta os mesmos aspectos das respostas dos professores e dos alunos, no que se refere, por exemplo, à vivência, à responsabilidade, à curiosidade, a uma educação permanente, ao envolvimento com a pesquisa e à necessidade de transformar a sociedade. Vale destacar aqui a idéia de Marques (1998), segundo o qual, formar um profissional não é apenas

[...] dotá-lo de uma bagagem de conhecimento e habilidades, mas é levá-lo à competência de aliar a sensibilidade para os fatos empíricos à reflexão sobre os sentidos que assumem no conjunto das determinações amplas, que os fazem reais e historicamente situados (p.90)

Assim, percebe-se uma preocupação com a aprendizagem, e com a coerência entre a teoria e a prática mostrando-se sintonia de idéias entre esses sujeitos e também uma visão da importância do conhecimento do professor aliado aos aspectos de relação, e de percepção do aluno e de si mesmo como um “ser humano”.

A pergunta sobre “**O que seria uma aula de boa qualidade na opinião deles**”¹⁴ teve nas respostas dos alunos e dos professores um conjunto de três categorias: componente motivacional, componente técnico-pedagógico e componente político-pedagógico.

É importante observar que os alunos apresentam, em suas respostas, as categorias muito bem definidas e, na maioria das vezes, sem relação com outra categoria. Já os professores relacionam mais de uma categoria, quando não as três, em uma visão mais ampliada.

O **componente motivacional** diz respeito a uma aula incentivadora de novos questionamentos, “prende a atenção dos alunos”, desperta curiosidade e

¹⁴O conceito de boa qualidade está pautado na idéia de Rios (2005) quando destaca que “é comum utilizarmos o conceito de qualidade como se ele já guardasse conotação positiva [...] Entretanto, a qualidade é um atributo essencial da realidade. Há boa e má qualidade [...] Trata-se, assim, de qualificar a qualidade, de refletir sobre a significação de que ela se reveste no interior da prática educativa” (p. 21).

interesse e é instigante e dinâmica nas interações que ocorrem em sala de aula. As respostas dos alunos podem ser exemplificadas assim:

*A aula que leva a questionar, refletir e interagir, na aula de boa qualidade o assunto não se extingue (APN1).
[...] além dos alunos compreenderem o conteúdo, se sintam bem em estar na aula (AM5).
[...] onde a interação professor-aluno é total, onde o professor ensina porque gosta e os alunos aprendem porque querem (AM6).
Dinâmica, dialogada onde o professor consiga, em conjunto com os alunos, construir um ambiente propício à aprendizagem (AM18).*

Nas respostas dos professores, o **componente motivacional** aparece relacionado a dois outros componentes. As respostas estão ligadas àquelas aulas que envolvem os alunos fazendo com que sejam capazes de interagir, questionando o mundo, pensando sobre a sua história, seu contexto social e político e nas mudanças e contribuições para a sociedade. Apenas uma resposta apresentou-se estritamente ligada à motivação. Seguem exemplos de respostas que contemplam mais de uma categoria:

*Aula bem preparada, dinâmica, com interação, prática, em hipótese alguma deve ser monótona (PM3).
Aquela que “ouve” o educando, buscando transformar seus conhecimentos prévios em conhecimento científico. Nessas aulas, muitas vezes, o aluno fala mais que o professor e percebe que as suas indagações são pertinentes para seu aprendizado (PM6).
A aula de boa qualidade possui qualidade na informação e muita criatividade (PG1).
Aquela que prende a atenção e ao mesmo tempo a participação do aluno conseguindo repassar seus conhecimentos de forma clara (PG7).*

Tratando do componente motivacional, Tardif e Lessard (2002) afirmam que a docência “é um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativas e dotadas de uma **certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores**” (p.35) (grifo meu). Trata-se assim de considerar o ato pedagógico como algo dinâmico que é permeado da iniciativa dos sujeitos em todo o processo e influencia o resultado obtido no relacionamento de ambos com o conhecimento.

O **componente técnico-pedagógico** evidencia um preparo didático e uma organização prévia que visa um fim desejado ou, ainda a capacidade de lidar com os conteúdos de maneira a facilitar o entendimento dos conteúdos tratados. Os alunos se manifestam referindo que a aula de boa qualidade é não só aquela que é bem preparada para que se atinjam os objetivos propostos a respeito de cujo conteúdo o professor esteja seguro, mas também naquela que utilize metodologias e recursos diversificados, considere a realidade, e vá além da teoria como, por exemplo, nas respostas a seguir:

*Uma aula em que o professor é o mediador entre o sujeito e o objeto do conhecimento, articulando suas teorias no desenvolvimento de suas aulas e dando espaço para que o aluno utilize o diálogo para o seu processo de ensino – aprendizagem (APN9).
Além de uma boa preparação por parte do professor, a utilização de recursos didáticos e pedagógicos é fundamental (APN11).*

Nas respostas dos professores e coordenadores foi possível destacar os elementos ligados à contemplação dos objetivos, através de uma aula bem planejada, do domínio do conteúdo, da turma e da metodologia. Reproduzo alguns exemplos:

*Aula de qualidade é aquela que é preparada, elaborada, planejada e por meio dela se consegue atingir os objetivos propostos (PM4).
Que tenha sido preparada com leitura e didática apropriada para os alunos com uso de recursos e linguagem específica (PG4).
É aquela em que o professor consegue atingir seus objetivos e para isso é necessário que a aula seja bem planejada (C1).
Ter domínio do conteúdo, da turma, de metodologias e atingir os objetivos propostos (C4).*

Os coordenadores dos cursos, referindo-se a uma aula de boa qualidade, expressaram-se enfatizando também a questão do bom planejamento para atingir os objetivos, a dinâmica do professor, a ação e reflexão sobre sua prática pedagógica.

Como exemplo segue

Muita dinâmica do professor, domínio do conteúdo, diálogo com a turma, uma interação professor aluno, não é aquela história, só o professor sabe e o aluno não sabe nada, o professor eu acho, vai ser o papel do professor como um mediador, se não se tornar um mediador, ele vai ser simplesmente um mero transmissor de conhecimento, e só transmissão de conhecimento não leva a nada.

Acho que tem que ter uma ação, uma reflexão constante dentro de sua prática pedagógica (C2).

Diante disso quero chamar a atenção para um detalhe. Nas respostas dos coordenadores, professores e alunos, a característica de uma boa aula aparece, na maioria das vezes, atribuída à capacidade do professor em organizar e preparar sua aula a fim de atingir os objetivos propostos. De acordo com os autores citados, dar uma “boa aula” é atribuição do professor, todavia, é primordial que tanto professor quanto aluno se comprometam e se envolvam com esse processo. A educação se dá no processo de ensinar e de aprender com o outro e então, essa participação ativa do aluno é necessária.

Uma ressalva precisa ser feita no que se refere ao componente técnico – pedagógico, já que, para uma práxis docente de boa qualidade, não é suficiente o

[...] domínio de alguns conhecimentos e o recurso a algumas “técnicas” para socializá-los. É preciso que a técnica seja fertilizada pela determinação autônoma e consciente dos objetivos e finalidades, pelo compromisso com as necessidades concretas do coletivo e pela presença da sensibilidade, da criatividade (RIOS, 2005, p. 96).

Savater (1998, p.39 e 40) propõe algo muito importante a ser pensado sobre o aprender que conseqüentemente caracteriza uma aula de boa qualidade:

Pois o que é próprio do homem não é tanto o mero aprender, mas o aprender com os outros homens, o ser ensinado por eles. [...] o fato de ensinar a nossos semelhantes e de aprender com nossos semelhantes é mais importante para o estabelecimento de nossa humanidade do que qualquer um dos conhecimentos concretos que assim se perpetuam ou se transmitem.

O componente **político-pedagógico** tem como referência fatores ligados à cidadania, participação na construção coletiva da sociedade, construção de conhecimento significativo, suprimento das necessidades do sujeito no processo pedagógico e exercício dos direitos e deveres. Para Pereira e Martins (2002) o caráter dinâmico da profissão docente só tem razão de ser, à medida que se considere a profissão como uma prática social, que interfere no contexto inserindo a função social e a política da educação escolar.

As autoras destacam também que o grande desafio da educação escolar é acompanhar o ritmo das transformações ocorridas na sociedade hoje. As manifestações dos alunos a respeito deste componente são as seguintes:

Que envolva o aluno e o auxilie na tomada de seus conhecimentos empíricos sistematizando-os conforme a realidade discente (AGN6).

Na minha concepção uma aula de boa qualidade é aquela que é significativa para o aluno. Que contribui em sua concepção de mundo, em sua compreensão da realidade circundante, e por isso causa uma transformação na mesma (APN7).

Aquela em que o professor dá abertura para o aluno expor suas opiniões e contribui para que o diálogo entre os alunos seja enriquecido com textos de diferentes naturezas que reflitam a realidade social dos mesmos (APN10).

No caso das respostas dos professores, este componente aparece relacionado, na maioria das vezes, ao componente técnico-pedagógico, como por exemplo:

É quando o professor prepara bem a aula, transmite a seus alunos uma boa base teórica e ainda relaciona os conteúdos com os assuntos cotidianos (PM1).

Além de aprender coisas relacionadas ao conteúdo os alunos conseguem relacionar isso com seu dia-a-dia de maneira a assumir seu papel de cidadão crítico dentro da sociedade (PM2).

É aquela que apresenta consistência teórica e metodológica e clareza na transmissão dessa consistência; é aquela que põe em crise e transforma velhas e infundadas crenças (PL2).

É importante ressaltar, com relação a essas respostas, o que apontam Tardif e Lessard (2005, p. 44):

[...] contexto social se exprime também no fato de a identidade dos diferentes agentes escolares – inclusive os professores, obviamente – nunca ser totalmente determinada pela organização escolar, já que eles mesmos participam de outras organizações sociais [...] Em resumo, é uma organização aberta, de fronteiras porosas, permeáveis a influências múltiplas. Nesse sentido, as atividades escolares nunca são fechadas em si mesmas, [...] dia após dia, os alunos entram e saem da classe, modificando sem parar o ritmo escolar, introduzindo pontos de resistência, fazendo com que a escola perca o controle sobre aqueles que ela forma [...] **o ensino aparece como uma atividade fortemente marcada pelas interações humanas** (grifo meu) [...].

Rios (2005) esclarece que, em uma aula de boa qualidade, o professor no exercício da sua profissão precisa considerar que a escola possui uma tarefa

educacional fundamental, visto que, no momento em que constroi, reconstro e socializa o conhecimento, forma cidadãos, portanto faz com que as pessoas tenham uma atuação mais criativa na sociedade. Assim expõe a autora:

O ensino da melhor qualidade é aquele que cria condições para a formação de alguém que sabe ler, escrever e contar. Ler não apenas as cartilhas, mas os sinais do mundo, a cultura de seu tempo. Escrever não apenas nos cadernos, mas no contexto de que participa, deixando seus sinais, seus símbolos. Contar não apenas números, mas sua história, espalhar sua palavra, falar de si e dos outros. Contar e cantar – nas expressões artísticas, nas manifestações religiosas, nas múltiplas e diversificadas investigações científicas (RIOS, 2005, p.138).

A questão do político - pedagógico envolvido na elaboração de uma boa aula tem sua razão de ser. As finalidades da educação básica em nosso país têm suas orientações voltadas para uma postura política que visa formar o cidadão e capacitá-lo também para entender o seu contexto social, para participar e transformar a sociedade. Por isso, a capacidade de ler, escrever, fazer cálculos básicos e apreender o conhecimento construído historicamente deve servir de instrumento para o exercício político. É importante destacar a presença dessa idéia na maioria das respostas dos alunos, e também dos professores.

Uma questão proposta somente aos alunos, solicitando considerações sobre o estágio supervisionado teve por objetivo verificar como o estágio proporciona a possibilidade do educando adotar um olhar de educador em relação às questões da dimensão humana da futura profissão. As respostas indicaram que dificuldades relacionadas à falta de tempo para o estudo, à ausência de receptividade no campo de estágio e ao grande número de alunos em sala, são exemplos de que há uma grande separação entre a academia e a escola básica. Porém, como indicam os próprios alunos, as experiências vividas durante os estágios, embora sejam recortes singelos da profissão, tornam-se indispensáveis à formação do futuro professor, pois permitem vivenciar situações que vão além do exercício “técnico” da função. São as experiências de estágio que permitem o contato dos acadêmicos com o aluno, ser humano que é a razão do trabalho do professor. Não obstante, o estágio permite explorar situações teóricas e práticas, que envolvem a interação, o respeito e os vínculos estabelecidos na relação entre professor e aluno. Para exemplificar apresento as seguintes manifestações dos alunos.

[Entre as dificuldades está] *Primeiramente a minha timidez por nunca ter regido uma aula, ter bastante conhecimento sobre o assunto trabalhado, ou seja, ter muitas leituras, e por parte dos alunos a indisciplina, principalmente nas aulas de língua inglesa (AL13). Respeito pelo professor em formação, quanto a capacidade do mesmo em face ao trabalho pedagógico (AL14). Não respeitar o estagiário como professor, os alunos não vêem o estagiário como alguém capacitado (AGN6).*

Tardif e Lessard (2005) destacam que o estágio é uma experiência única e tem um valor de vivência incorporada aos aspectos pessoais e profissionais que poderiam ser exemplificados como sentimento de controle e descoberta de si no trabalho. Os estágios são importantes, pois iniciam o aluno no mundo profissional, permitindo que percebam que

[...] viver uma situação profissional como um revés ou um sucesso não é apenas uma experiência pessoal. Trata-se também de uma experiência social, na medida em que o revés e o sucesso de uma ação são igualmente categorias sociais através das quais um grupo define uma ordem de valores e méritos atribuídos à ação (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 53).

Houve uma questão proposta aos professores e coordenadores **Qual a importância dos aspectos humanos na formação docente e seu papel no exercício docente?** Em cujas respostas, encontrei algumas relacionadas principalmente à **orientação da ação no sentido técnico – pedagógico e à orientação da ação no sentido político – pedagógico**. A idéia aqui era abordar o entendimento dessa dimensão humana e também a idéia de Rios (2005, p.124):

Trata-se de uma relação efetivamente dialética: **ao voltar-me para mim mesmo, encontro o outro, e para voltar-me para ele é necessário que eu me volte sobre mim mesmo**, na medida em que na relação intersubjetiva não há a possibilidade de conhecimento sem que sejam afetados os dois pólos. **Estamos falando, portanto, da exigência essencial de um respeito mútuo na relação entre os indivíduos** (grifo meu).

A **orientação da ação no sentido técnico-pedagógico** justifica o que é proposto pela autora e pode ser exemplificada da seguinte forma:

Os aspectos humanos na formação e atuação docente são importantes para orientar a própria ação docente. Creio que, à medida que o professor conhece sobre os aspectos humanos, mais possibilidades de interferir/ mediar/ compreender o processo de ensino e de aprendizagem (PP4).

O aspecto humano é importante em qualquer profissão, no caso da docência não é diferente, inclusive pelo trabalho com grande público diversificado (PM3).

Aspectos humanos, como a afetividade é fundamental para uma relação educacional construtiva. O aluno deve ser motivado a expor suas idéias. Se ele não se sentir bem na relação com o professor, ele se conformará com qualquer coisa que ouvir (PM6).

Fundamentais para o entendimento do comportamento humano diante de diferentes situações bem como para o crescimento intelectual (PG4).

Dessa forma, com base nos depoimentos referentes ao sentido técnico-pedagógico, quero frizar o que Juliatto (2006) propõe sobre essa visão técnica:

Mais apropriado seria voltar à velha imagem do professor que tem carinho e interesse pelos seus alunos, que os ajuda a crescer como grupo e como indivíduos e que, **no uso de todos os recursos pedagógicos disponíveis, guia seus alunos na fascinante aventura de aprender a viver** (grifo meu) (p. 101).

O autor enfatiza que a imagem da docência deve ser associada a uma interligação dos aspectos humanos com a orientação técnico-pedagógica e político-pedagógica. Esta deve ser a preocupação na elaboração de um currículo de formação de docentes voltado para a dimensão humana deste profissional.

No que tange à **orientação da ação para o político-pedagógico**, as respostas expressas indicam:

Fundamental, pois a educação – fenômeno humano tem como objetivo contribuir para a formação dos sujeitos (PP1).

O docente deverá ter consigo a lembrança permanente que ele é espelho de seus alunos, portanto da sociedade [...] caracteriza-se como formador de opiniões, transformador da sociedade (PP3).

É de extrema importância [...] tem que ser uma pessoa humana, atenciosa, paciente, educada, tudo isso é essencial na formação de um professor e também no exercício docente, pois essas características podem também transformar os alunos em cidadãos mais humanos (PM1).

A formação de cidadãos críticos e de boa índole (PM5).

O que se busca é um espaço de subjetividade, de reconhecimento da importância da interação e do entendimento do ser humano como um sujeito de relações, de sentimentos, de desejos, etc. No período de formação acadêmica, é possível fomentar e valorizar esses vínculos positivos e estabelecer relações de proximidade capazes de colaborar para o entendimento da valorização de uma prática pedagógica mais humana e que ajude a cultivar a ética e a solidariedade e a entender o processo de ensinar e aprender como um processo não artificial, mas como um processo da natureza humana e, portanto, permeado necessariamente por essas características.

Candau (2003), ao tratar da formação de educadores, agrupa os estudos realizados nessa área em quatro categorias que podem ser descritas como: centrada na norma (pesquisas voltadas para a legislação); na dimensão técnica (dirigida à organização e operacionalização dos componentes do processo de ensinar e aprender); no foco no contexto socioeconômico e político; e, por fim, na dimensão humana que é definida pela autora como:

[...] aqueles estudos que enfatizam a relação interpessoal presente em todo processo formativo. Educação supõe comunicação humana, direta ou indireta. Em tal abordagem, este é o foco da atenção: que condições devem realizar esta inter-relação humana para que seja facilitadora do processo de aprendizagem? [...] a ênfase é colocada nas variáveis processuais do processo de ensino – aprendizagem, agora privilegiando os componentes relativos à interação humana (CANDAU, 2003, p. 52-53).

Essa idéia pode ser ilustrada por Rios (2005, p.62) quando salienta que “Aprender é preciso, para viver. É preciso aprender a viver. E este viver não é algo abstrato, mas algo que transcorre na *pólis*, na sociedade organizada, na relação com os outros”. Por isso a importância da educação para o humano. De nada vão adiantar todos os conceitos desenvolvidos sem contextualização, sem reflexão, pois não servirão para ser usados na convivência entre seres humanos.

Tardif e Lessard (2005), tratando de questões sobre o trabalho docente, afirmam que “**ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos** (grifo dos autores). Essa impregnação do trabalho pelo “objeto humano” merece ser problematizada por estar no centro do trabalho docente”. Para os autores, o tratamento que então se reserva ao sujeito, não pode estar reduzido a

uma transformação apenas objetiva, técnica, instrumental; questões complexas de poder, afetividade e ética são inerentes à interação humana, à relação com o outro (p.30 e 31).

Savater (1998, p. 141) acrescenta que “a virtude humanista e formadora das disciplinas ensinadas não reside em seu conteúdo intrínseco, fora do tempo e do espaço, mas na maneira concreta de transmiti-las, aqui e agora. A questão não é o que, mas como”.

A mesma questão **“Qual a importância dos aspectos humanos na formação docente e seu papel no exercício docente?”** também foi proposta na entrevista com os coordenadores. Em dois cursos, segundo os coordenadores, o aspecto da dimensão humana da formação do professor estaria ligado à inclusão social, àquele olhar mais específico à diversidade. Como podemos observar:

[...] parto do princípio de que o ensino superior não pode dissociar a formação humana da formação profissional, porque nós não somos seres mecânicos, enfim aquela coisa engessada [...] Nós temos disciplinas, [...] principalmente a disciplina de Educação Especial, que mexe muito com o ser humano, [...] a gente procura enquanto educadores, [...] não perder o foco, da humanização, da solidariedade [...] que os professores sigam, o Projeto Político Pedagógico do curso, que eles leiam, fica à disposição, para que não se esqueçam em nenhum momento da questão da humanização (C3).

Eu acredito que todo professor deve ter esse lado humano [...] preocupar-se com a formação de professores e essa preocupação leva ao caráter de tentar humanizar, de tratar das questões sociais, [...] já introduzimos em nosso currículo a partir de 2004: filosofia, história da matemática, modelagem da matemática [...] porque essa questão da inclusão... a própria lei nos obriga a trabalhar a inclusão e a gente não sabe muito bem como fazer isso [...] A questão está sendo posta meio que na marra, com pressão até para fechar escolas especiais e a gente ainda não sabe como é que nós vamos lidar com isso, [...] já temos alguns casos de inclusão aqui [...] (C4).

A inclusão dos portadores de necessidades especiais impulsionou os coordenadores a pensar sobre uma postura mais humana em suas práticas pedagógicas. Disparada pela idéia de inclusão, foram beber nas fontes das ciências sociais para pensar um pouco mais na dimensão humana desse profissional. Todos se remetem ao PPP, à visão de homem e de mundo presente nele e, também, a algumas disciplinas para justificar suas respostas.

Houve um coordenador que destacou que no PPP do curso aparece a preocupação com a formação de um profissional mais humano, mas reconhece que, ao seu modo de ver, isto não se dá de maneira satisfatória.

Os relatos dos coordenadores apresentam a importância dada aos aspectos humanos da formação, e seu papel no exercício docente atrelado à preocupação com o aspecto da inclusão talvez tenha se apresentado, por ser um momento em que a instituição estivesse voltada para essa discussão. É importante valorizar a preocupação com a inclusão, mas um processo de formação docente que valorize a dimensão humana não se faz apenas para professores que irão trabalhar com necessidades especiais (carência econômica, afetiva, psicológica, social). A dimensão humana da formação docente considera “todos” os sujeitos como especiais. Trata-se de algo muito maior, do outro, do ser humano que está no outro.

A dimensão humana que deve servir de base para pensar um currículo de formação docente traz elementos de respeito, de relação, de afetividade e da preocupação com a sociedade, com o homem percebido na sua inteireza, na sua humanidade. Esses elementos estão vinculados à consciência do que é ser educador, dos elementos pedagógicos necessários para seu exercício da profissão, do conhecimento, da reflexão e dos aspectos políticos e sociais. Tudo isso atrelado a um objetivo maior que é o de nos tornarmos mais “gente”, mais “humanos”. Se não fosse esse objetivo, por que necessitaríamos ser educados? (FREIRE, 2006).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Início este momento de considerações finais retomando a trajetória que percorri durante os estudos que culminaram neste texto dissertativo. A motivação se deu a partir de leituras que possibilitaram um pensar sobre questões que, há um tempo, vinha observando durante minha prática como educadora. Um problema se destacou: Que elementos (aspectos, componentes, conteúdos, conhecimentos e atitudes) presentes nos currículos dos cursos de licenciatura revelariam uma preocupação com os aspectos humanos da formação docente?

Para responder à questão, procurei discutir e analisar os currículos das licenciaturas da Fecilcam que poderiam contribuir para a formação de um professor mais comprometido com os aspectos humanos envolvidos na docência, no intuito de reconhecer quais saberes os cursos trabalham e como eles interferem na formação de um profissional mais humano.

O percurso metodológico da pesquisa teve caráter predominantemente qualitativo. Os instrumentos de coleta de dados, necessários para a apreensão da realidade, consistiram na análise dos documentos oficiais e da literatura sobre a formação de professores. Além disso, busquei ouvir os sujeitos envolvidos (professores, alunos e coordenadores dos cursos) através de questionários e entrevistas.

A sala de aula é entendida como um espaço de relações marcado fortemente pelos aspectos históricos, emocionais, de interação, cognitivos, de conflitos, vitórias e derrotas. Ao refletir sobre a prática de ensinar e aprender que acontece neste espaço, me propus a pensar um conjunto de situações que envolvem seus sujeitos. Para tanto, é preciso considerar o processo de formação inicial do professor. É nesse conjunto de relações que destaco Placco (2003, p. 101)

Como se pode observar, pelas maneiras diferentes – e ao mesmo tempo tão próximas – de nos referirmos aos processos decorrentes das trocas/ relações entre professor e aluno, e aluno e aluno, na sala de aula, os acontecimentos/ eventos desse espaço envolve as pessoas concretas em sua totalidade, com afetos, desejos, valores e cognições e as transmutam em suas essências, estabelecendo-se,

em cada uma delas, marcas indelévels – ao mesmo tempo flexíveis – que as constituem como pessoas e indivíduos únicos.

Ao considerar a idéia da autora algo muito marcante chamava a atenção. Sabemos que um profissional, nas diferentes áreas do conhecimento, se constitui de múltiplas facetas (dimensões) que são desenvolvidas e /ou aperfeiçoadas durante o curso de formação. Esse processo continua acontecendo no decorrer da sua atuação e na formação continuada. Com o professor não é diferente.

Uma educação de boa qualidade requer uma série de fatores que se complementam, entrecruzam e são constituintes de um cenário educacional. Na lista desses diversos fatores poderia citar o aluno, materiais didáticos, elementos financeiros, elementos estruturais, políticas educacionais e, entre tantos outros, o professor. É justamente sobre ele que se joga a luz desta pesquisa, no intuito de melhor compreender como se apresentam os currículos de formação de um profissional da educação, comprometido com a boa qualidade no ensino.

O ser humano aqui é entendido como um sujeito que vai se construindo e se desconstruindo em bases pluridimensionais. Um ser que vive e sente, que é político, social, psicossocial, histórico, cultural, cognitivo, biológico. O trabalho do professor tem como ponto central educar de maneira formal e intencional esse ser para a sociedade. Bussmann e Abbud (2002) sobre a profissão de professor esclarecem que ela apresenta

[...] a maior importância e significação, tanto do ponto de vista humano quanto social, pois o ser humano se identifica pela sua natureza cultural e histórica, construída a partir de sua base biológica. Nesse sentido **o que forma o homem é o seu caráter histórico, resultados dos processos educativos que se dão nas suas interações com o ambiente físico, social e cultural. Portanto, a tarefa educativa é essencial para a existência do ser humano** (grifo meu) (p.135).

Sendo assim, o foco de análise deste estudo concentrou-se nos aspectos da dimensão humana que estão presentes nos cursos que formam professores. Faz-se necessário observar o que Savater (1998) ressalta a respeito de questionar o sentido da educação. Para o autor, não equivale apenas questionar o que é educação, mas também o que queremos da educação e até o que deveríamos pedir à educação. Cabe então, pensando em cursos de formação docente, continuar a

nos perguntar: O que é ser educador, o que queremos de um educador e o que deveríamos pedir a um educador?

Procuro encontrar caminhos para responder às questões com as palavras de Maturana, para quem a tarefa da educação é

[...] formar os seres humanos para o presente, para qualquer presente, seres nos quais qualquer outro ser humano possa confiar e respeitar, seres capazes de pensar tudo e de fazer tudo o que é preciso como um ato responsável a partir de sua consciência social (2000, p. 10).

Se essa é a tarefa da educação (educação aqui entendida como educação escolar, formal, sistematizada e intencional) seria essa também a tarefa primordial nos cursos de formação de professores, a qual deve estar comprometida em oferecer condições de apoio aos futuros professores no seu crescimento profissional e pessoal. Os cursos de formação de professores são espaços para que os educadores valorizem o respeito por si e por seus alunos, sendo responsáveis e conscientes de seu papel social junto à comunidade à qual pertence.

Juliatto (2007) afirma que, ao falarmos de educador, devemos considerar que ele é a “pessoa empenhada em formar o caráter dos seus alunos, em repassar-lhes valores, em oferecer-lhes lições de vida juntamente com lições de ciência. [...] É fundamental conjugar o ser professor com o ser educador” (p. 98). Percebo a relevância de proporcionar, ao profissional em formação, experiências e estudos que lhe permitam refletir a respeito dos aspectos humanos inerentes a sua profissão envolvidos no “ser professor e no ser educador”.

Não tenho a intenção de defender uma idéia de relação paternalista, protetora e nem romântica de educação. Retomo o pensamento de Alarcão (2001), segundo a qual, a relação estabelecida entre os sujeitos do processo educativo, deve ser capaz de fazer que tanto professor quanto aluno possam encontrar sua própria humanidade, experimentando no dia a dia da escola todas as possibilidades de vivenciar o lado humano de todos nós, enfatizando o respeito recíproco.

Percebo, ainda, essa concepção bastante salientada por Saviani (1996, p. 35), quando afirma que “a educação visa o homem” e pergunta “na verdade, que sentido terá a educação se ela não estiver voltada para a promoção do homem?”.

Então, o processo de humanização do profissional docente deve acontecer durante sua formação inicial (e continuada) com vista a desenvolver no educador um olhar voltado para a compreensão da importância de promover junto aos seus futuros educandos “lições de vida com lições de ciência” (Juliatto, 2007, p.98).

Embora se busque atingir uma formação de boa qualidade, sempre haverá um ponto na formação do professor que não estará completo, até porque, se partimos de uma idéia de que o ser humano é complexo e dinâmico, a idéia de um ser acabado e pronto não caberia aqui. Porém, uma pergunta não pode deixar de ser feita: Que tipo de educador buscamos?

O importante é que os profissionais da educação possam conhecer-se e fazer reflexões sobre sua formação, a fim de perceberem, dentre as dimensões técnicas, políticas, teóricas e humanas, quais são as que merecem maior investimento, no intuito de superar deficiências que possam trazer prejuízo a sua prática pedagógica e ao desenvolvimento dos seus alunos. Freire (2006) chama a atenção salientando que “às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor” (p. 42). É o comprometimento com a escolha de uma profissão tão importante para a sociedade que deve “mover” o professor em busca de maior qualificação em todas as suas dimensões.

De acordo com Nóvoa (1995, p.7), “hoje sabemos que não é possível separar o eu pessoal do eu profissional”. Sendo assim, o “eu” de cada educador precisa ser resgatado e o professor não ser visto apenas como um técnico que exerce sua função profissional. A partir do momento em que percebe e respeita seu lado humano, ele é capaz de perceber e respeitar o lado humano do seu aluno, compreendendo e conhecendo este ser que vive e sente, a partir do seu próprio viver e sentir.

A experimentação da dimensão humana é mais do que leituras sobre os valores, o respeito, a afetividade, a emoção e as relações pessoais, interpessoais e sociais que praticamos. É o estabelecimento de uma relação em novas composições que irão permitir uma compreensão da totalidade do que é ser humano.

As reflexões acerca da formação de professores, voltada para o resgate da dimensão humana, me faz pensar na sua incorporação nos processos de formação docente com valorização do “ser gente” presente no professor e no aluno. Um

docente que sabe lidar melhor consigo pode lidar melhor com o outro e, em especial, com seu aluno. Encontro nas palavras de Freire (2006) uma explicitação importante a respeito dessa consciência e da influência dela na relação docente com seu educando:

Gosto de ser homem, de ser gente, porque não está dado como certo, inequívoco, irrevogável que sou ou serei docente, que testemunharei sempre gestos puros, que sou e que serei justo, que respeitarei os outros, que não mentirei escondendo o seu valor porque a inveja e sua presença no mundo me incomoda e me enraivece.[...] Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele (FREIRE, 2006, p. 52-53).

Pensar a respeito do “ser gente” presente no professor e no aluno significa pensar em currículos que considerem as habilidades teóricas e metodológicas das áreas do conhecimento como pilares importantes a serem desenvolvidos, mas não tomados como únicos. Ir além é primordial, visto que um professor não se constitui apenas de teorias e metodologias. Como profissional, sua qualidade no trabalho é resultado também dos processos de formação inicial e continuada dos espaços que reconhecem a importância da interação e da compreensão do “ser gente” como um sujeito complexo, de relações, de sentimentos, de desejos, de afetividade e que necessita educar-se para viver melhor. Além dos conteúdos, há um conjunto de elementos que “afetam” as relações interpessoais estabelecidas no ambiente de trabalho escolar que precisam ser considerados.

Ao analisar as diretrizes curriculares e os projetos políticos pedagógicos dos cursos de Pedagogia, Matemática, Letras e Geografia da Fecilcam, foi possível encontrar traços de uma postura preocupada com a formação humana. Sabemos que a forma da lei não garante a efetivação na prática social. Mas o importante é que mostra-se, nos documentos oficiais, disposição e encaminhamento para um ideal de educação preocupado com o profissional que está preparando.

Entre as dificuldades a serem superadas, estão sob meu ponto de vista a carga horária destinada às disciplinas que tratam da dimensão humana e a postura adotada pelo professor que as ministram. Ainda há prevalência de disciplinas técnicas sobre as pedagógicas. Porém, é necessário frisar que apenas uma ampliação da carga horária não daria garantia de que os aspectos humanos seriam

contemplados, pois há de se considerar a postura do professor em relação a esses aspectos e que também é totalmente possível, a partir desta postura, ter uma abertura ao “humano” naquelas disciplinas que possam apresentar-se em um primeiro momento como “técnicas”.

Sob esse olhar refletindo-se sobre a formação docente, é necessário considerar a necessidade da valorização do ser humano, como um ser que pensa e atua na sociedade, possuidor de capacidades infinitas de interação, um ser subjetivo e complexo diferente de um objeto que pode ser tratado de maneira mecânica e instrumental, na elaboração dos cursos de formação docente.

Reforço a idéia de Freire (2006) quando salienta que mover-se como gente é não negar o poder da emoção na natureza humana nem o poder da razão. Esses dois aspectos se correlacionam dentro de um mesmo homem de interações e devem, portanto fazer parte da formação pedagógica do professor.

Valorizar no educador o ser humano que está presente nele, pensar em um currículo que dê abertura para uma formação menos técnica capaz de propiciar ao professor condições de reagir diante de situações problemas, de levá-lo a compreender que seu projeto educativo desenvolvido através do seu trabalho pedagógico irá contribuir positiva ou negativamente - dependendo de suas escolhas - para a vida individual e coletiva na sociedade e no mundo através da consciência de como nossa humanidade é complexa. Vejo aí um grande desafio. A própria conceituação do que vem a ser dimensão humana está na definição dessas situações.

Destaco que nas respostas dos professores, alunos e coordenadores; sujeitos da Fecilcam encontrei a preocupação com uma formação mais completa reconhecendo a existência de fatores da subjetividade e da objetividade interferindo na formação dos futuros professores e valorizando assim as dimensões da formação. Porém, os sujeitos concordam que a concretização desses aspectos referentes à subjetividade, ainda é algo não muito sistematizado; ocorre por meio de uma postura mais individual de alguns professores, diferente dos objetivos de formação mais “técnica” que tem seu lugar garantido no currículo e a verificação de sua efetivação mais palpável. Os aspectos mais técnicos e de conhecimento específico das disciplinas parecem ser mais fáceis de serem esquematizados e atingidos.

Há de citar ainda que, para os alunos, o período de estágio é o momento de vivenciar o lado “técnico” e o lado humano da profissão. Já os professores reconhecem que tal vivência, para eles, ocorreu durante os primeiros períodos de atuação profissional. Sendo assim, pode-se considerar que o desenvolvimento da dimensão humana no professor só poderia dar-se na prática da sua profissão? Caberia, então, aos cursos de formação de professor apenas uma tarefa técnica – acadêmica? Este não é o melhor caminho, pois estaria, assim, minimizando a uma mera tarefa técnica o processo de educação que é, por essência, indispensável à existência humana. De nada adiantaria ao professor obter todo um aparato técnico-pedagógico e moderno, amplo conhecimento de sua disciplina, se ele não for capaz de compreender o que aqueles conteúdos ajudam a tornar a si e a seus alunos “mais humanos”. É necessário acreditar na possibilidade ou na utopia educacional de um mundo melhor e compreender que as instituições escolares são antes de tudo um local de formação humana, como Severino (2006) destaca:

A educação não é apenas um processo institucional e instrucional, seu lado visível, mas fundamentalmente um investimento **formativo do homem**, seja na particularidade da relação pedagógica pessoal, seja no âmbito da relação social coletiva. Por isso a interação docente é considerada mediação **universal e insubstituível dessa formação**, tendo-se em vista a condição educabilidade do homem (grifo do autor) (p.621).

Um dos cursos apresenta em suas diretrizes o fato de o educador só poder ter a capacidade de tomar decisões, refletir sobre sua prática e ser criativo na ação pedagógica, a partir de um reconhecimento da realidade na qual se insere, avançando na visão de que a ação prática é geradora de conhecimento. Essa postura do professor seria desenvolvida com atividades complementares integradas ao currículo (cabe aqui um destaque ao estágio). Questiona-se de que forma poderão atingir esse ideal, se grande parte das disciplinas ofertadas possuem especificamente caráter técnico ou teórico voltado apenas aos conteúdos, cabendo uma pequena porcentagem àquelas que contemplam aspectos voltados à dimensão humana.

O tempo de formação não pode ser entendido apenas no sentido do aumento das horas, pois isto, isoladamente, não garante a qualidade na formação, além do mais, seria muito fácil resolver um problema se ele se concentrasse apenas

na ampliação da carga horária. Porém, há de se considerar que a maneira como está organizada a sociedade, faz com que a noção de tempo seja diminuída. Cunha (1992) enfatiza que não se pode “perder de vista que o mundo capitalista tende a “comprar” a produção intelectual que lhe interessa, interferindo, desta forma, no perfil dos profissionais liberais, entre os quais está o professor” (p.28). Então, cada vez mais busca-se “enxugar” ao máximo os currículos dos cursos, fazendo opções por aquilo que seria mais importante (conteúdo e habilidade) deixando-se de lado o que é considerado “segundo plano”. Aqui, o tempo, no sentido do aumento da carga horária, estaria colaborando se os cursos de formação de professores pudessem trabalhar de maneira que as disciplinas “técnicas” pudessem dar maior abertura ao “humano”, havendo assim uma aproximação entre o que é “técnico-teórico-pedagógico” e a formação humana.

A restrição de carga horária, a prevalência das disciplinas de aporte técnico e metodológico sobre as de formação humana, é a opção encontrada, segundo a qual, para ser educador basta apenas “apoderar-se” destes “instrumentos”. No decorrer desta pesquisa, em nenhum momento, houve afirmação de que para ser professor não é necessário a “técnica”. Isso é fato em qualquer que seja a profissão. Placco (2003, p. 101) valoriza a técnica e acrescenta que existem outras marcas nas relações do processo de ensinar e aprender que se caracterizam

[...] em movimentos que são políticos, humano-interacionais e técnicos, e por serem criadoras de significados pessoais e culturais, que possibilitam a estruturação de si e do outro, o desenvolvimento da consciência de si, em situações de interação e aprendizagem significativas, nas quais o afeto e a razão estão em simultaneidade e alternância, mobilizando, construindo e constituindo a pessoa inteira.

Os processos de formação docente investigados possuem disciplinas de cunho teórico que oferecem fundamentos ao professor para que ele possa conhecer questões relacionadas ao desenvolvimento da dimensão humana referentes à sua profissão. Além disso, os estágios supervisionados permitem o contato com tantos outros saberes, entre os quais aqueles ligados à experiência de ser no mundo com o outro.

Os resultados decorrentes desta investigação em relação aos documentos analisados mostraram que existe uma preocupação com a dimensão humana

expressa tanto nas orientações legais propostas nas diretrizes curriculares de cada curso, quanto na formulação do coletivo dos professores da instituição.

Em relação aos sujeitos envolvidos na pesquisa, alunos formandos, professores e coordenadores de cada curso, há consenso na consideração da importância de uma formação voltada para a dimensão humana da docência. Os alunos explicitam com maior clareza a importância dessa dimensão no seu processo de formação. Os professores e coordenadores reconhecem também a dimensão humana como um componente importante na formação do professor, porém não com tanta ênfase talvez isso seja um reflexo do tipo de educação que tenham recebido na sua formação em décadas passadas. Faz-se necessário destacar que alguns professores e coordenadores não apresentam domínio do teor do PPP (onde estão expressos os ideais de formação propostos para cada curso e onde características da dimensão humanas estão postas), o que leva a crer que o documento não foi devidamente construído e/ ou explorado pelo coletivo.

Ressalto aqui a importância da construção de um PPP que procure ouvir e ao mesmo tempo responsabilizar seus pares por tudo o que se define neste documento. Assim, há pelo menos, uma conscientização da construção do ideal daquela comunidade e o que cabe a cada um desenvolver para que os objetivos se efetivem e sejam atingidos de maneira coletiva garantindo assim uma educação de boa qualidade.

Algumas indicações podem ser sugeridas a fim de contribuir para o desenvolvimento dos processos de formação profissional dos professores como: a superação da interferência de uma formação aligeirada; a eliminação da prática de elaboração do currículo que ainda respeita a regra “uns criam e outros executam” - embora em alguns momentos essa construção esteja aberta à participação do coletivo; a superação de currículos com prevalência de disciplinas técnicas ou teóricas sob as pedagógicas e a própria postura docente ao trabalhar essas disciplinas.

Há também outros problemas que estão relacionados mais aos professores responsáveis pela formação que dizem respeito à necessidade da redução da sobrecarga de trabalho dos professores os quais não têm o tempo necessário para preparar suas aulas do modo como gostariam; a desvalorização salarial; eliminação dos métodos de ensino não-críticos que são empregados pela maioria dos

professores e ao aumento da produção científica no campo da universidade que ainda é pouca. Todas estas questões já vêm, ao longo dos anos, sendo discutidas e proclamadas pelo movimento dos educadores.

A pesquisa se propôs a discutir e refletir os modelos de cursos de hoje que formam o educador de amanhã. Também, fez pensar sobre a sociedade que temos e a sociedade que queremos, a educação que temos e a educação que queremos, o professor e o aluno que temos e o que queremos e, por fim, o ser humano que somos e aquele que queremos ser.

Só é possível chegar ao novo através do velho considerando todo o trajeto percorrido. O ser humano é histórico, social, individual e coletivo, bom e mau, razão e emoção, e é na riqueza de um ser assim tão complexo que construímos a nossa humanidade. Existem muitos modos de ler a formação de professores. A partir dessas leituras, a ciência humana que colabora para o entendimento do papel da educação na formação do homem, precisa impregnar-se de humanidade e considerar que todas as certezas que temos são provisórias e que tanto o lado intelectual (objetivo) quanto o emocional (subjetivo) são constituintes de um mesmo homem que é um ser de inteireza.

Finalizo a discussão, embora momentaneamente, resgatando que há na Fecilcam, grandes avanços em suas proposições documentais e de discussões. Acredito que grande parte do caminho já foi trilhado. Compete aos sujeitos da instituição, rever, desvelar, apresentar, discutir e construir propostas que efetivem cada vez mais a dimensão humana na formação de professores. Há de se considerar também que em um processo inicial de formação de professores não é possível contemplar todas as exigências da complexidade humana, portanto o conhecimento das concepções e a reflexão sobre uma prática coerente, ajudaria no reconhecimento da importância do trabalho coletivo e da valorização dos aspectos humanos dessa profissão.

Essa dimensão humana da formação é uma prática repleta de conflitos, de ideologias, cheia de contradições e, por isso, é preciso reconhecer que o processo formativo inicial não é capaz de dar conta da complexidade de nossa condição humana. Há de se pensar melhor e adotar práticas reflexivas sobre o trabalho com as concepções que dão base à construção de um projeto político pedagógico que

sirva de norte para uma prática coerente com o inacabamento humano sem esquecer que somos sujeitos da coletividade.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora**. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. **Ideologia e currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente**. Petrópolis: Vozes, 1998.

ALARCÃO, Isabel (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO - ANFOPE. **Formação dos profissionais da educação e base comum nacional: construindo um novo projeto coletivo**. Florianópolis: ANFOPE, 2002. Documento final do XI Encontro Nacional.

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

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de diretrizes e base da educação nacional**. Brasília: MEC, 1996.

_____. **Diretrizes curriculares nacionais para os cursos de matemática, bacharelado e licenciatura**. Brasília: MEC, 2001a.

_____. **Diretrizes curriculares nacionais dos cursos de filosofia, história, geografia, serviço social, comunicação social, ciências sociais, letras, biblioteconomia, arquivologia e museologia**. Brasília: MEC, 2001b.

_____. **Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia**. Brasília: MEC, 2005.

BRZEZINSKI, Iria. Contribuição apresentada pela ANPED nas audiências públicas sobre as "Diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica em nível superior". **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.16, p. 118-124, jan./abr. 2001.

_____. **Profissão professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília: Plano, 2002.

BUSSMANN, Antonia Carvalho. ABBUD, Maria Luiza Macedo. Trabalho docente. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). **Profissão professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília: Plano, 2002. p. 133-144.

CANDAU, Vera. **Didática em questão**. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. **Rumo a uma nova didática**. Petrópolis: Vozes, 2003.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2000.

CODO, Wanderley (coord). **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes, 1999.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papirus, 1992.

DANTAS, Heloisa et al. **Teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

DEMO, Pedro. **Complexidade e aprendizagem: a dinâmica não linear do conhecimento**. São Paulo: Atlas, 2002.

ENQUITA, Mariano Fernández. **Educar em tempos incertos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS DE CAMPO MOURÃO - FECILCAM. **Projeto político pedagógico do curso de geografia**. Campo Mourão, 2001.

_____. **Projeto político do curso de matemática**. Campo Mourão, 2003.

_____. **Projeto político pedagógico do curso de letras**. Campo Mourão, 2004.

_____. **Projeto político pedagógico do curso de pedagogia**. Campo Mourão, 2005.

FOERSTER, Heinz Von. Visão e conhecimento: disfunção de segunda ordem. In: SCHNITMAN, Dora Fried. **Novos paradigmas: cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 59 - 74.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1983.

GAMBINI, Roberto. Sonhos na Escola. In: SCOZ, Beatriz. **(Por) uma educação com alma: a objetividade e a subjetividade nos processos ensino-aprendizagem**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 105-158.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

JULIATTO, Clemente Ivo. **Parceiros educadores: estudantes, professores, colaboradores, dirigentes**. Curitiba: Champagnat, 2007.

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. Piracicaba: Ed. Unimep, 1996.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1976.

LEMOS, Kátia Regina Figueiredo. Torna-se professor: um olhar sobre a prática docente. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). **Profissão professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília: Plano, 2002. p.145-157.

LÜCK, Heloísa. **Administração Supervisão e Orientação Educacional**. Petrópolis: Vozes, 1981.

LÜDCKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Ilma Ferreira. Educação solidária e formação omnilateral. **Revista Educação e Sócio: Economia Solidária**. Série Sociedade Solidária, Fortaleza: Ceará, v.1, 2004. p. 96-104.

MARQUES, Mario Osório. **A formação do profissional da educação**. Ijuí: UNIJUÍ, 1998.

MATURANA, Humberto. **Formação humana e capacitação**. Petrópolis: Vozes, 2003.

MEKSENAS, Paulo. A realidade e a verdade nas tramas do fazer a pesquisa social. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 24, n. 10, p. 68- 90, set. /dez. 2005.

MORIN, Edgar. **O método 3: o conhecimento do conhecimento**. Porto Alegre: Sulinas, 1999.

_____. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2004.

NEVES, José Luiz. Pesquisa Qualitativa: características, usos e possibilidades. **Caderno de Pesquisas e Administração**, São Paulo, v.1, n. 3, p. 1- 5, 2º sem. 1996.

NOGARE, Pedro Dalle. **Humanismos e anti-humanismos: introdução à antropologia filosófica**. Petrópolis: Vozes, 2008.

NÓVOA, Antônio. **Vidas de professores**. Porto: Porto, 1995.

OLIVEIRA, Cláudia Chueire de (Org.). **Percursos de pesquisa em educação**. Ijuí: Ed. Ijuí, 2007.

PEREIRA, Liliana Patrícia Lemus Sepúveda; MARTINS, Zildete Inácio de Oliveira. A identidade e a crise do profissional docente. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). **Profissão Professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília: Plano, 2002. p. 113-132.

PERRENOUD, Philippe. **10 Novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2000.

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

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. Psicologia da educação e prática docente: relações pessoais e pedagógicas em sala de aula? In: CHAVES, Sandramara Matias (Org.). **Concepções e práticas em formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 95-104.

POLITY, Elisabeth. **Dificuldades de aprendizagem e família**: construindo novas narrativas. São Paulo: Vetor, 2001.

POPKEWITZ, Thomas. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, Antônio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p.13-33.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar**: por uma docência da melhor qualidade. São Paulo: Cortez, 2005.

ROLDÃO, Maria do Céu. **Os professores e a gestão do currículo**: perspectivas e práticas em análise. Porto: Porto Editora, 1999.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS NETO, Elydio dos. Aspectos humanos da competência docente: problemas e desafios para a formação de professores. In: SEVERINO, Antonio Joaquim; FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **Formação docente**: rupturas e possibilidades. Campinas, Papirus, 2002. p. 41-54.

_____. **Filosofia e prática docente**: fundamentos para a construção da concepção pedagógica do professor e do projeto político pedagógico na escola. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO. FÓRUM SUDESTE DO ENSINO DE FILOSOFIA: "POLÍTICAS DO ENSINO DE FILOSOFIA", 2., 2004, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UERJ, 2004. CDROM.

_____. **Educação e complexidade**. São Paulo: Editora Salesiana, 2002.

_____. **Por uma educação transpessoal**: a ação pedagógica e o pensamento de Stanislav Grof. São Paulo: Metodista; Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

SAVATER, Fernando. **O valor de educar**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SAVIANI, Demerval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. Campinas: Autores Associados, 1996.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Questões epistemológicas da pesquisa sobre a prática docente. In: ANAIS ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. Recife: ENDIPE, 2006. p.1-5.

_____. **A busca do sentido da formação humana:** a tarefa da filosofia da educação. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 619-634, set./dez. 2006.

_____. A filosofia na formação do jovem e a ressignificação de sua experiência existencial. In: KHOAN, Walter. **Ensino de filosofia:** perspectivas. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p.183-194.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2005.

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

VEIGA NETO, Alfredo. Paradigmas? Cuidado com eles! In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos II:** outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 35- 47.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Entrevista com os Coordenadores dos Cursos



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

1- Perfil do sujeito colaborador da pesquisa:

Tempo no magistério superior: _____ anos.

Sexo: ___ Idade: ___ anos

<input type="checkbox"/>	Feminino
<input type="checkbox"/>	Masculino

Curso:

<input type="checkbox"/>	Pedagogia	<input type="checkbox"/>	Matemática
<input type="checkbox"/>	Letras	<input type="checkbox"/>	Geografia

Turno:

<input type="checkbox"/>	Matutino	<input type="checkbox"/>	Vespertino	<input type="checkbox"/>	Noturno
--------------------------	----------	--------------------------	------------	--------------------------	---------

2 - Qual o critério para a escolha de seu curso?

3 - Na sua opinião, “como uma pessoa começa a ser ou se torna professor?”
(Lemos, 2002, p.149)

4 - O que caracteriza um bom professor?

5 - Como é uma aula de boa qualidade?

6 - Em que grau as disciplinas ofertadas contribuem para a formação humana?

Ciente: _____ data: _____

APÊNDICE B

Questionário dos Alunos



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

1- Perfil do sujeito colaborador da pesquisa:

Sexo: _____ Idade: _____ anos

<input type="checkbox"/>	Feminino
<input type="checkbox"/>	Masculino

Curso:

<input type="checkbox"/>	Pedagogia	<input type="checkbox"/>	Matemática
<input type="checkbox"/>	Letras	<input type="checkbox"/>	Geografia

Turno:

<input type="checkbox"/>	Matutino	<input type="checkbox"/>	Vespertino	<input type="checkbox"/>	Noturno
--------------------------	----------	--------------------------	------------	--------------------------	---------

2 - Qual o critério para a escolha de seu curso?

3 - Na sua opinião, “como uma pessoa começa a ser ou se torna professor?”(Lemos, 2002, p.149)

4 - O que caracteriza um bom professor?

5 - Como é uma aula de boa qualidade?

6 – Quais as maiores dificuldades enfrentadas nos estágios?

Ciente: _____ data: _____

APÊNDICE C

Questionário dos Professores



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

1 - Perfil do sujeito colaborador da pesquisa:

Tempo no magistério superior: _____ anos.

Sexo: _____ Idade: _____ anos

Curso:

() Pedagogia () Matemática
() Letras () Geografia

Turno:

() Matutino () Vespertino () Noturno

2 - Qual o critério para a escolha de seu curso?

3 - Na sua opinião, "como uma pessoa começa a ser ou se torna professor?"(Lemos, 2002, p.149)

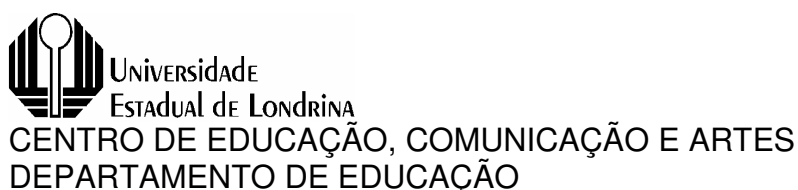
4 - O que caracteriza um bom professor?

5 - Como é uma aula de boa qualidade?

6 - Qual a importância dos aspectos humanos na formação docente e seu papel no exercício docente?

Ciente: _____ data: _____

APÊNDICE D
Carta de Consentimento Esclarecido para Coordenadores



Prezado (a) Coordenador (a),

Sou aluna do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina. Minha dissertação “Dimensão humana: um componente pedagógico a mais na formação docente?” tem como principal objetivo discutir a relevância da dimensão humana na formação do professor e o seu papel no exercício docente.

Venho solicitar sua colaboração, pedindo-lhe que respondesse às questões de um roteiro semi-estruturado de entrevista. Sua participação é muito importante para a investigação que estou realizando, pois como coordenador de curso de graduação da FECILCAM, atua junto ao processo de formação dos futuros profissionais da educação brasileira.

Sua identificação será resguardada. Os dados coletados terão única e exclusivamente os fins acadêmicos desta pesquisa.

Grata pela sua colaboração.

Ângela Maria Barbosa

Ciente: _____ data: _____

Coordenador (a) do curso de _____

APÊNDICE E
Carta de Consentimento Esclarecido para Professores



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

Centro de Educação, Comunicação e Artes
Departamento de Educação
Programa de Mestrado em Educação

Carta de Consentimento Esclarecido

Prezado (a) professor (a)

Sou aluna do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina. Minha dissertação “Dimensão humana: um componente pedagógico a mais na formação docente?”, tem como principal objetivo discutir a relevância da dimensão humana na formação do professor e o seu papel no exercício docente.

Venho solicitar sua colaboração, respondendo ao instrumento de pesquisa anexo. Sua participação é muito importante para a investigação que estou realizando, pois como docente dos cursos de graduação da FECILCAM, atua diretamente no processo de formação dos futuros profissionais da educação brasileira.

Sua identificação não será conhecida. Os dados coletados terão única e exclusivamente, os fins acadêmicos desta pesquisa.

Grata pela sua colaboração.

Ângela Maria Barbosa

Ciente: _____ data: _____

APÊNDICE F
Carta de Consentimento Esclarecido para Alunos



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

Centro de Educação, Comunicação e Artes
Departamento de Educação
Programa de Mestrado em Educação

Carta de Consentimento Esclarecido

Prezado (a) aluno (a)

Este instrumento faz parte da coleta de dados para a minha Dissertação de Mestrado em Educação, cujo título é Dimensão humana: um componente pedagógico a mais na formação docente?

Tenho como principal objetivo discutir a relevância da dimensão humana na formação do professor e o seu papel no exercício docente.

Como estudante de graduação, é relevante a sua participação, respondendo as questões abaixo, considerando que é sujeito de um processo duplo de formação: como aluno que está vivenciando o processo em questão e como futuro professor que conduzirá outros processos de ensino-aprendizagem com base na sua própria formação.

Sua identificação não será conhecida. Os dados coletados terão única e exclusivamente, os fins acadêmicos desta pesquisa.

Grata pela sua colaboração.

Ângela Maria Barbosa

Ciente: _____ data: _____