

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A PRÁTICA DOCENTE: A PERSPECTIVA DISCENTE SOBRE A ORIENTAÇÃO E A DOCÊNCIA NOS TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO

Luciana Ceregatto (UNESP/Rio Claro); Prof. Dr. Samuel de Souza Neto (UNESP/Rio Claro)

Eixo Temático: Formação Inicial e Continuada de Professores para a Educação Básica

INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

A formação de professores no Brasil e em outros países tem merecido a atenção de estudiosos e pesquisadores, nos últimos 25 anos, no que se refere aos conhecimentos/saberes docentes (TARDIF, RAYMOND, 2000; TARDIF, 2002; PIMENTA, 2002); profissionalização do magistério (NÓVOA, 2008, 1999, 1997; TARDIF, LESSARD, 2005); profissionalidade docente (CONTRERAS, 2002); competência, competências (RIOS, 2002; ALTET, 2001); prática pedagógica, prática docente (PERRENOUD, 1997); *habitus* professoral (SILVA, 2007); entre outros que tal temática suscita. Dessa produção podem-se considerar os trabalhos de Antonio Nóvoa (1991), “Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente” e de Maurice Tardif, Claude Lessard, Louise Lahaye (1991), “Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente”, ambos publicados na Revista Teoria & Educação, como marcos de uma nova produção que tem como centro a docência, o trabalho do professor, a profissão. Na América, The Holmes Group (1986), “Tomorrow’s Teachers: A Report of the Holmes Group” pode ser visto como um dos precursores dessa preocupação.

Embora haja este esforço, alguns autores como ZABALZA (2004) e BORGES (2006) vão colocar como problema a docência universitária, assinalando que o professor universitário não é preparado para dar aulas ou ensinar, concentrando sua preparação mais no âmbito da pesquisa. Entretanto, Nóvoa (1997, p.38) também nos alerta para o fato de que “a formação inicial não se constrói por acumulação, mas através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal”. Da mesma forma se coloca que no processo de ensino e aprendizagem a pessoa não aprende mais somente do mais simples para o mais complexo ou do geral para o específico. Na atualidade se considera tanto na neurociência, como na abordagem cognitivista, ou

teoria da complexidade, a afetividade nas novas formas de aquisição do conhecimento.

Porém, Tardif (2008, p.21-46) reconhece que não se tem avançado muito nesta discussão e apresenta como possibilidade a proposta de um currículo de formação fundamentado em princípios, como, por exemplo, programa sob a responsabilidade coletiva dos formadores; estudantes como atores responsáveis por sua formação; cultura da avaliação (dos estudantes, das atividades de formação, dos programas); formação baseada na profissão; ensino como práxis cultural; ensino como ofício moral; o currículo de formação como um lugar múltiplo para a pesquisa e formação, entre outros. Dentre os princípios apresentados por Tardif chama a atenção os “estudantes como atores responsáveis por sua formação”, o “ensino como práxis cultural”, o “ensino como ofício moral” e a “formação baseada na profissão”.

Estes princípios nos levam para um tripé em que se coloca o *estudante* como um agente ativo de sua formação; assinala para a *profissionalização do processo de formação* (professores, estudantes e instituição), concebendo o ensino como um dos artífices da transformação cultural e da aquisição da profissionalidade (por envolver moralidade, afetividade, compromisso, competência) e o *currículo* como um lugar múltiplo de pesquisa, nos remetendo aos saberes/conhecimentos, a experiência. Dessa tríade nos concentraremos no estudante com ênfase na sua memória, valores, saberes, enfim, experiência.

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: SABER E EXPERIÊNCIA

Nóvoa (1999) assinalou que é impossível imaginar alguma mudança que não passe pela formação de professores, não se tratando de mais um programa de formação entre tantos outros, mas da necessidade de outra concepção. Para o autor esta deveria valorizar o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, pois necessitamos construir lógicas de formação que “valorizem a experiência como aluno, como aluno-mestre, como estagiário, como professor principiante, como professor titular e, até, como professor reformado” (p. 18, o grifo é nosso).

Fiorentini e colaboradores (2000) observaram que as pesquisas sobre a formação de professores apresentaram a partir de 1960, uma maior valorização do conhecimento específico a ser ensinado; nos anos 70, ênfase

nos aspectos didáticos e pedagógicos e nas tecnologias de ensino; a partir de 1980, atenção para as dimensões socio-política e ideológica da educação e nos anos 90 início do enfoque sobre a prática docente e os saberes pedagógicos.

Entretanto, o que são estes saberes? Qual a relação que se estabelece entre saber e conhecimento? Para Fidalgo e Machado (2000, p. 65), o termo "conhecimento" tem muitos significados, como: referir-se ao ato ou fato de conhecer, ter compreensão de alguma coisa (no sentido de se manter informado), ter experiência, abarcar uma relação social, pois trata-se de um processo pelo qual o homem entra em contato com o mundo que o cerca, podendo este conhecimento ser ou não escolar, específico ou geral, prático ou teórico. Porém, o termo "saber" diz respeito: ao ato de saber, sendo visto em algumas situações como sinônimo de conhecimento, mas quando comparados tende a ser mais popular; no entanto, atualmente o saber vem acompanhado de um verbo ou um adjetivo que eleva o seu status em termos de importância e define coisas distintas.

Na visão de Benetti (2004), saber/sabedoria foi visto em sentido genérico, sinônimo de conhecimento, ciência. Na tradição filosófica sabedoria significava não só o conhecimento científico, mas a virtude, o saber prático, enquanto que conhecimento foi descrito como o ato da vida psíquica que tem por efeito tomar um objeto presente: o ato de conhecer (subjutivo) e o fato de conhecer. Porém, no trabalho da autora este saber aparece organizado de forma ampla, contemplando oito enfoques: conhecer a matéria a ser ensinada; conhecer e questionar o pensamento docente espontâneo; adquirir conhecimentos teóricos; crítica fundamentada no ensino habitual; saber preparar e dirigir atividades e saber avaliar e utilizar a pesquisa e a inovação.

Na compreensão de Sarmiento (1994), o saber profissional dos professores participa do conhecimento articulado e sistemático fornecido pela aquisição, num processo escolar cada vez mais prolongado e especializado, de saberes teóricos-práticos no domínio da ciência da educação. Do mesmo modo participa do conjunto de dispositivos tácitos e inarticulados obtidos através de um longo processo de socialização profissional, muito antes de ser um professor.

Nesta direção, para Tardif (2002, p. 64) "o saber profissional está, de certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da

história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc”, como, por exemplo, no que quadro que se segue:

Quadro 1 - OS SABERES DOS PROFESSORES

Saberes dos Professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores.	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato etc.	Pela história de vida e pela socialização primária .
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundarista, os estudos pós-secundários não especializados etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais.
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério.	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem etc.	Pela formação e pela socialização profissional nas instituições de formação de professores.
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho.	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas.
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.
TARDIF, 2002		

Tardif (2002, p.39, o grifo é nosso) considera que os professores desenvolvem no exercício de sua profissão, esses saberes que são específicos e se apóiam no trabalho cotidiano e no conhecimento do meio. “Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de habitus e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser”. Dessa forma trabalha-se também com a categoria de *habitus* de Bourdieu (1989), como disposições adquiridas na e para a prática real, e que permitem ao professor enfrentar os desafios imponderáveis da profissão, constituindo a condição básica para um novo profissionalismo.

Porém, numa tentativa de ressignificar e auxiliar na delimitação de um corpo de conhecimento que assinalasse para uma perspectiva de identidade docente, Tardif apresentou uma proposta, entendendo que o saber docente é plural, composto por vários saberes: (a) **da formação profissional** (das ciências da educação e da ideologia pedagógica): conjunto de saberes adquiridos pela instituição de formação e que vão se incorporando à prática e atuação docente; é o saber que vem das ciências da educação que dão um caráter clássico e científico aos professores e se apresentam como doutrinas e concepções advindas de reflexões sobre a prática educativa; (b) **disciplinar**: correspondentes aos diversos campos de conhecimento e são integrados nas universidades e divididos na forma de disciplinas; estes saberes são transmitidos independentes da faculdade/universidade e de que

curso; é uma tradição cultural; (c) **curricular**: que correspondem a organização e seleção de conteúdos, métodos, estratégias, entre outros e que se apresentam de forma concreta nos programas escolares e, por sua vez, os professores devem saber aplicar e (d) **experiential**: que nascem da experiência profissional e são incorporados individualmente, como por exemplo, as habilidades de realizar o trabalho docente em seu cotidiano.

No que diz respeito ao saberes da experiência, Pimenta (2002) salienta que são aqueles produzidos no cotidiano docente, através de um processo de permanente reflexão sobre a prática, mediatizados pelos colegas de trabalho. Considera-se que os alunos ao atingirem a formação inicial, já possuem saberes sobre o que é ser professor, pois levam consigo sua experiência de alunos. Para Nunes (2001, p.34) o saber da experiência é um dos elementos da docência (da prática docente) que corresponde àquele “aprendido pelo professor desde quando aluno com os professores significativos etc., assim como o que é produzido na prática num processo de reflexão e troca com os colegas”. É um saber próprio, influenciado por questões culturais e pessoais, originário do cotidiano e do meio vivenciado pelo professor, estudante e/ou professor iniciante.

Trata-se de uma nova abordagem que vem em oposição aos estudos anteriores que reduziam a profissão docente a um conjunto de técnicas e competências, gerando uma crise de identidade dos professores em decorrência de uma separação entre o eu profissional e o eu pessoal (NÓVOA, 1995). Defende-se um novo paradigma educativo centrado na valorização humana e na pessoa como sujeito da sua própria educação (LEITÃO, 2006). De acordo com Frem Dias-da-Silva (1998) entender o desenvolvimento dos professores é (re)conhecer, entre outros aspectos o professor como pessoa, seus valores e características individuais.

Desse modo para Tardif, Raymond (2000), o professor “não pensa somente com a cabeça”, mas “com a vida”, com o que foi e com o que viveu, com aquilo que acumulou em termos de experiência de vida. Na visão desses autores ele pensa a partir de sua história de vida, não somente intelectual, mas também emocional, afetiva, pessoal e interpessoal, pois é um “ser-no-mundo”, uma pessoa completa. O que significa dizer que o professor é uma pessoa comprometida em e por sua própria história (pessoal, familiar, escolar, social), proporcionando-lhe um lastro de certezas

a partir das quais ele compreende e interpreta as novas situações que o afetam e constrói a continuação de sua história. Dentro desse itinerário, a universidade com a sala de aula (docência), os corredores e as comunidades que se formam podem nos auxiliar na constituição dos artefatos e rituais que compõem as representações dos estudantes e dos professores (ANDERSON, THIESSEN, 2008, p.136).

Considerando as diferentes nuances do tema de estudo, este trabalho parte do pressuposto de que embora haja a constatação dos inúmeros limites que cercam o universo do processo de formação de professores, os estudantes, pelo “saber da experiência”, reconhecem nos professores que marcaram suas vidas na universidade, valores, atitudes e saberes que podem fundamentar sua prática social, enquanto cidadãos ou profissionais.

OBJETIVOS

Neste itinerário este estudo teve como objetivo identificar nos saberes da experiência, ou dessa experiência, registrados em 32 TCC, os aspectos significativos de histórias de vidas circunscritas em micro narrativas que apontam para o desenvolvimento pessoal, bem como para dimensões do exercício profissional de professores e orientadores (TCC).

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, do tipo descritivo, tendo como paradigma o construtivismo social. Esse tipo de pesquisa, de caráter compreensivo e interpretativo, parte do pressuposto de que as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores, buscando compreender as particularidades dos indivíduos/participantes. Na visão de Lüdke e André (1986), o estudo qualitativo é aquele “que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada” (p.18). Entre as técnicas para a obtenção e tratamento dos dados utilizaram-se: fonte documental, entrevista e análise de conteúdo.

- **Fonte Documental:** na análise de Phillips (1974) são considerados *documentos* quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano, como leis, normas, cartas, memorandos, discursos, jornais, arquivos escolares, entre outros. Neste estudo a fonte documental está sendo utilizada como técnica exploratória dos TCC da Licenciatura em Educação Física, de 2003 a 2007, no que diz

respeito aos agradecimentos, num total de 150 TCC. Os agradecimentos estão sendo visto, nesse estudo, como um dos “corredores” da universidade ou da Instituição de Ensino Superior. Um espaço ou território “marginal” não institucionalizado, único espaço em que as regras acadêmicas permitem determinada manifestação espontânea sobre o cotidiano do estudante, bem como da prática docente no processo de formação. Para o momento estaremos apresentando uma amostra de 32 TCC para esta análise.

- **Entrevistas:** a entrevista é definida por Haguette (1997 apud BONI & QUARESMA, 2005, p.72) como um “processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado”. As **entrevistas semi-estruturadas** combinam perguntas do tipo abertas e fechadas. O informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. Neste estudo dos 150 trabalhos de TCC previsto para serem analisados, de 2003 a 2007, será escolhida uma amostra de 2 estudantes por ano (total de 10 egressos), selecionados por sorteio e/ou no caso de dificuldade de localização por proximidade de acesso. Porém, nesta fase do estudo ainda não serão apresentados.

- **Identificação dos participantes e local da pesquisa:** UNESP – Campus de Rio Claro, tendo como participantes os estudantes do Curso de Licenciatura em Educação Física (egressos) de 2003 a 2007. Para esta apresentação estão sendo contemplados alguns TCC de 2004 a 2006 (32).

- **Tratamento dos dados:** utilizaremos a análise de conteúdo, pois esta busca conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça. De acordo com Bardin (1979), o método para a análise de conteúdo apresenta como etapas de trabalho a organização da análise, a codificação, a categorização e a inferência.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nas descrições encontradas nos TCC, micro etnografias e/ou breves autobiografias, na forma de fragmentos, observou-se apontamentos relacionados às dimensões humanas, como afetiva, social, moral, cognitiva e física se destacaram duas grandes categorias: orientadores e professores, considerando as elucidações sobre os co-orientadores e/ou de professor individual dentro das referências assinaladas.

1. ORIENTADORES

Nas descrições encontradas nos agradecimentos, a categoria “orientadores” (e/ou co-orientadores) refere-se aos professores que orientaram os trabalhos de conclusão de curso. No corpo desses trabalhos foram apontados nuances de uma relação mestre-aprendiz, com destaque para ajuda (11 indicações), paciência (9 indicações), amizade (8 indicações), apoio (5 indicações), entre outros, na dimensão afetiva; orientação (5 indicações), ensino (4 indicações), entre outros, na dimensão cognitiva e conselhos (3 indicações), admiração (2 indicações), exemplo de professor (2 indicações), entre outros, na dimensão moral.

Quadro 2 - ORIENTADORES

Orientadores Dimensões	31 Trabalhos de Conclusão de Curso
	Descrição: Indicativos
Afetiva	ajuda (11 indicações), paciência (9 indicações), amizade (8 indicações), apoio (5 indicações), aceitar (3 indicações), se não fosse ele este trabalho não seria possível (2 indicações), atenciosa (2 indicações), oportunidade (2 indicações), incentivo (2 indicações), me deu forças (2 indicações), nunca me deixou na mão (1 indicação), amiga (1 indicação), mãe (2 indicações), carinho (1 indicação), confiança (1 indicação), gratidão (1 indicação), tempo (1 indicação), auxílio (1 indicação), compreensão (1 indicação), animou (1 indicação), relação harmoniosa (1 indicação), abraços (1 indicação), brincadeiras (1 indicação), dedicação aos alunos (3 indicações), disponível (1 indicação), brother (1 indicação), por me acompanhar (1 indicação), agüentou (1 indicação), não mediu esforços (1 indicação), incentivo a fazer o meu melhor e a não desistir (1 indicação), estava presente (1 indicação), dicas (1 indicação), uma pessoa magnífica (dedicada e muito atenciosa) (1 indicação)
Física	massagem (2 indicações), aliviar minhas dores (1 indicação)
Cognitiva	orientação (5 indicações), ensino (4 indicações), aprendi muito (1 indicação), aprendizagem (1 indicação), conheça-o, só ao vivo para entender o que estou relatando (orientador, competente) (1 indicação),
Social	conversas (1 indicação)
Moral	conselhos (3 indicações), admiração (2 indicações), exemplo de professor (2 indicações), alguém inestimável e iluminado (1 indicação), respeitar a minha individualidade (1 indicação), me encaminhou (1 indicação), uma professora séria (1 indicação), grande força e garra (1 indicação), pessoa incrível (1 indicação), gente boa (1 indicação), é uma pessoa muito competente (1 indicação), uma pessoa com personalidade forte e com grande vontade de ajudar (1 indicação), profissionalismo (1 indicação), coerência nas correções e maturidade (1 indicação), dialogável e não mecanicista e autoritário (1 indicação)

2. PROFESSORES

Nas descrições encontradas, a categoria “professores” refere-se tanto aos apontamentos de natureza geral como específica. No corpo dos agradecimentos foram assinalados características do perfil docente, como: paciência (4 indicações), ajuda (4 indicações), entre outros, na dimensão afetiva; conhecimentos (3 indicações), ensinamentos (2 indicações), entre outros, na dimensão cognitiva; ter-me emprestado livros (2 indicações), convivência (2 indicações), na dimensão social e a todos que fizeram parte de minha formação (4 indicações), entre outros, na dimensão moral. O exposto pode ser visto no quadro a seguir:

Quadro 3 - PROFESSORES

Orientadores Dimensões	25 Trabalhos de Conclusão de Curso
	Descrição: Indicativos

Afetiva	paciência (4 indicações), ajuda (4 indicações), auxiliou (2 indicações), acreditarem em meu potencial (1 indicação), investir em mim (1 indicação), nunca recusar-se a falar comigo (1 indicação), ter apoiado a idéia desse estudo (1 indicação), dedicação pelos alunos (1 indicação), por ter adiado uma de minhas provas (1 indicação), por me aturar (1 indicação), disponível (1 indicação), gratidão (1 indicação), alguns dos bons e queridos professores que com certeza fizeram a diferença (1 indicação), obrigado especial (1 indicação), amizade (1 indicação), carinho (1 indicação), aos meus professores da graduação (1 indicação),
Física	não apareceu nenhum registro
Cognitiva	conhecimentos (3 indicações), ensinamentos (2 indicações), ouvir os seus relatos de vida, experiência (2 indicações), orientação (2 indicações), apresentar a filosofia (1 indicação), apresentado Michel Foucault (1 indicação), grandes mestres que mostraram e ensinaram (1 indicação), conseguiram desenvolver o conteúdo desejado (1 indicação), mestres (1 indicação), prática docente (1 indicação), prática afetiva (1 indicação), ter aprendido mais com você (1 indicação), esclareceu várias dúvidas (1 indicação), competência com que conduziu as aulas (1 indicação), professor (1 indicação).
Social	ter-me emprestado livros (2 indicações), convivência (2 indicações), compartilhar experiências (1 indicação)
Moral	a todos que fizeram parte de minha formação (4 indicações), professor deixa de ser lenda (1 indicação), não desistir de tentar (1 indicação), ter me dado tantos "toques" (1 indicação), conselhos (1 indicação), apontado caminhos (1 indicação), prática docente que exerce (1 indicação), dar significado ao seu diploma de professor (1 indicação), tanto para minha formação acadêmica quanto pessoal (1 indicação), é uma pessoa na qual me espelho (1 indicação), demonstração do profissionalismo (1 indicação), admiração (1 indicação), me tornou a pessoa que sou hoje (1 indicação), vocês nos inspiraram a ser pessoas melhores (1 indicação), respeito e admiração (1 indicação), me mostraram o melhor e o pior do ser humano (1 indicação), formadores (1 indicação),

3 - ORIENTADORES X PROFESSORES

Se efetuássemos uma análise comparativa poderíamos ter a seguinte caracterização:

Quadro 4 – ORIENTADORES X PROFESSORES

Orientadores Dimensões	31 Trabalhos de Conclusão de Curso - Descrição: Indicativos	
	Orientadores	Professores
Afetiva	ajuda (11 indicações), paciência (9 indicações), amizade (8 indicações), apoio (5 indicações), aceitar (3 indicações), se não fosse ele este trabalho não seria possível (2 indicações), atenciosa (2 indicações), oportunidade (2 indicações), incentivo (2 indicações), me deu forças (2 indicações)	paciência (4 indicações), ajuda (4 indicações), auxiliou (2 indicações),
Física	massagem (2 indicações)	não apareceu nenhum registro
Cognitiva	orientação (5 indicações), ensino (4 indicações),	conhecimentos (3 indicações), ensinamentos (2 indicações), ouvir os seus relatos de vida, experiência (2 indicações), orientação (2 indicações),
Social	conversas (1 indicação)	ter-me emprestado livros (2 indicações), convivência (2 indicações),
Moral	conselhos (3 indicações), admiração (2 indicações), exemplo de professor (2 indicações),	a todos que fizeram parte de minha formação (4 indicações),

Na questão da dimensão afetiva tende a prevalecer na relação do estudante com os orientadores e/ou professores os elementos de afetividade (ajuda e paciência), bem como de postura, moralidade (conselho, exemplo, formação, prática docente), nos remetendo a aquilo que Contreras (2002) denomina de "obrigação moral" no exercício da profissionalidade docente. A *obrigação moral* abarca o comprometimento do professor com o desenvolvimento dos alunos enquanto pessoas. O ensino é visto como um trabalho moral, porque se atua numa relação desigual com os alunos, mas acreditando-se que tal desigualdade será usada para promover o desenvolvimento de recursos e capacidades que os tornem independentes.

A moral significa ir além de um comportamento correto, pois inclui a preocupação com o que é importante para o ensino, assim como para os alunos/estudantes. Por exemplo: “você nos inspiraram a ser pessoas melhores”, “me mostraram o melhor e o pior do ser humano”, “dialogável e não mecanicista e autoritário”, “me encaminhou”.

Com relação a dimensão cognitiva e dimensão social valorizaram-se tanto a “competência profissional” (“grandes mestres que mostraram e ensinaram”) como o “compromisso com a comunidade” (“profissionalismo”, “dar significado ao seu diploma de professor”) presentes no exercício da profissionalidade docente (CONTRERAS, 2002), pois parte-se do pressuposto que educar não é um problema da vida particular dos professores, mas, trata-se de uma ocupação socialmente encomendada e responsabilizada publicamente. Portanto, requerem do professor uma *competência profissional* (“exemplo de professor”, “competência com que conduziu as aulas”). Nesse contexto, a competência profissional significa mais do que o saber fazer e inclui a obrigação moral e o compromisso com a comunidade. De modo que esse profissional para ser competente prescinde não apenas da competência técnica, mas do conjunto de saberes que são necessários para que o ato de ensinar seja uma prática social.

Dentro desse contexto reconhece-se ou valoriza-se, na categoria professores, os saberes da experiência (“relatos de vida”), saberes disciplinares (“apresentar a filosofia”), saberes curriculares (“conseguiram desenvolver o conteúdo desejado”) e os saberes da formação profissional (“prática docente”, “prática afetiva”), confirmando que saber docente é plural (TARDIF, 2002). Com relação a categoria “orientadores” o mesmo não foi possível identificar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados preliminares nos revelam - nas categorias apresentadas, entre tantas outras que poderão ser encontradas - e apontam para perspectivas promissoras sobre a formação inicial de professores no que diz respeito a prática docente, entendida aqui nas atividades de orientação de TCC (orientador, iniciação científica) e exercício da docência (ações didáticas, postura, valores).

De fato a sala de aula, os corredores da universidade e as comunidades que emergem desse contexto nos revelam a possibilidade de estudos

promissores sobre o perfil de professores e de orientadores que são significativos para os estudantes de licenciatura. Da mesma forma nos indicam características intrínsecas da orientação e da docência. Se na orientação reconhece-se como um valor constitutivo a profissionalidade docente, bem como se valoriza a relação mestre-aprendiz, apontando como características fundamentais as dimensões afetiva e moral desse exercício, na docência, dos professores, vem a tona tanto a profissionalidade como os saberes docentes. Não que com os orientadores isso não ocorra, mas não foram assinalados, podendo ser explorados, posteriormente, nas entrevistas.

Entretanto o que nos parece fundamental é o reconhecimento de uma prática docente afetivo-moral como portadora de aprendizagens significativas por trazerem subjacente a ela a dimensão humana.

Outro elemento importante desse processo são algumas características do *habitus* orientacional, do *habitus* professoral (docente) e do *habitus* estudantil que também emergem desse contexto, tendo como elementos comuns a afetividade e a moralidade, mas que não foram explorados, podendo ser aprofundados.

Independente das críticas que se possa fazer ao ensino superior, o estudo esta apontado, através desses fragmentos autobiográficos/narrativos, que no âmbito do desenvolvimento pessoal uma parte da pessoa é o profissional e uma parte do profissional é a pessoa. Esta questão esta presente tanto nos professores/orientadores quanto nos estudantes, revelando um rico universo de símbolos que fazem a diferença para os estudantes dessa universidade pública.

REFERÊNCIAS

Alves-Mazzotti, A; Gewandszajder, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998.

ANDERSON, S. E., THIESSEN, D.. Comunidades docentes de aprendizagem. In: TARDIF, M, LESSARD, C.. (orgs) o ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis: vozes, 2008, p. 217-233.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições70, 1979.

BENETTI, B. **O tácito e o explícito**: a formação de professores de ciências naturais e biologia e a temática ambiental. 2004 Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2004.

BONI, V; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer

entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC – Em tese** - v. 2, n. 1(3), p.68-80 janeiro-julho/2005. Disponível em: http://www.emtese.ufsc.br/3_art5.pdf > Acesso em 02 de agosto de 2008.

BORGES, C. **Docência universitária em educação física**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2006.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F. O professor e seu desenvolvimento profissional: Superando a concepção do algeoz incompetente. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 14, n. 44, p.33-45, abr. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>> Acesso em 16 de outubro de 2008.

FIDALGO, F.; MACHADO, L. (Org.). **Dicionário da educação profissional**. Núcleo de estudos sobre trabalho e educação. Belo Horizonte: Fidalgo e Machado Editores, 2000.

FIORENTINI, D., SOUZA JUNIOR, A. J., MELO, G. F. A.. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e Práticos. In: GERALDI, C.M.G. (Org.). *Cartografia do trabalho docente*. Campinas, Mercado de Letras, 2000, p. 307-335.

LEITÃO, A.; ALARCÃO, I. Para uma nova cultura profissional: uma. **Revista Portuguesa de Educação**, Minho, v. 19, n. 2, p.51-84, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>> Acesso em 11 de novembro de 2008.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

NÓVOA, A. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, v.4, p.109-139, 1991.

NÓVOA, A. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice versa. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. 2ª ed. São Paulo: Papirus, 1997. p. 29-41.

NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v.25, n.1, p.11-20, jan/jun, 1999.

NÓVOA, A.. Os professores e o “novo” espaço público da educação. In: TARDIF, M, LESSARD, C.. (orgs) *o ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais*. Petrópolis: vozes, 2008, p. 217-233.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. *Educação e Sociedade*, Campinas, n. 12, v. 74, p. 27-42, 2001.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**: Perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PHILLIPS, B. S. *Pesquisa Social*. Rio de Janeiro: Agir, 1974.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São paulo: Cortez, 2002.

SARMENTO, M. J. **A vez e a voz dos professores**: contributo para o estudo

da cultura Organizacional da escola primária. Porto: Porto- Portugal, 1994.

TARDIF, M.. Princípios para guiar a aplicação dos programas de formação inicial para o ensino. *XIV ENDIPE - ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO – Trajetórias e processos de Ensinar e Aprender: lugares, memórias e culturas*. De 27 a 30 de abril de 2008. CD 2 – Livro 1. Porto Alegre, ediPUCRS, 2008, p. 17-46.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interação humanas. Rio Janeiro: Vozes, 2005.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores diante do saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, v.1, n.4, p.31-55, 1991.

THE HOLMES GROUP. Tomorrow's teachers: a report of the holmes group. [s.l.]: The Carnegie Corporation of New York; The Ford Foundation; The Johnson Foundation; The United States Department of Education; The New York Times Foundation, 1986.

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