

EFETIVO EXERCÍCIO NA EDUCAÇÃO BÁSICA E O PROUNI: a (re)construção de uma docente

*Jaime Antônio Nalin
Vera Lucia Felicetti
Adriana del Rosário Pineda Robayo*

Resumo

Este artigo apresenta os resultados de um processo investigativo voltado à análise das percepções sobre a (re)construção docente de uma professora egressa do ProUni do curso de licenciatura em letras, que, durante a graduação, esteve em efetivo exercício na educação básica da rede pública. A partir de uma análise quantitativa, chegou-se até a egressa a ser entrevistada. Da abordagem qualitativa compreensiva e hermenêutica, apoiada na análise textual discursiva, de Moraes e Galiazzi (2016), evidenciou-se que os processos reflexivos, concomitantes com a formação acadêmica, facilitam a fusão efetiva entre o financiamento à formação e o fazer e ser docente. Tais evidências mostram a importância de políticas e investimentos públicos na formação do professor da educação básica, colocando em cena a necessidade de o professor em exercício refletir a sua prática, fortalecendo, assim, os elos entre a teoria e o experienciado no contexto da sala de aula.

Palavras-chave: ProUni; formação inicial; egresso.

WORK PLACEMENT IN BASIC EDUCATION AND PROUNI: (re)building of a teachers

Abstract

This article presents the results of an investigative process aimed at analyzing perceptions on teacher (re)building by a teacher who graduated from the ProUni teaching degree program in letters who, during their bachelor's degree, was actively working in the public Basic Education system. Following a quantitative analysis, an interview was carried out with the graduate. Using a comprehensive and hermeneutic qualitative approach, based on textual discourse analysis, by Moraes and Galiazzi (2016), we found that reflective processes, together with academic training, facilitate an effective combination between funding education and working as a teacher. This evidence shows the importance of public policies and investments in the training of basic education teachers, highlighting the need for the in-service teacher to reflect on their practice, thus strengthening the links between theory and what is experienced in the classroom context.

Keywords: ProUni; initial training; graduate.

EJERCICIO EFECTIVO EN EDUCACIÓN BÁSICA Y PROUNI: la (re)construcción de un docente

Resumen

Este artículo presenta los resultados de un proceso investigativo centrado en el análisis de las percepciones sobre la reconfiguración de la acción pedagógica de una profesora de educación básica, que desempeña su labor en una institución oficial de Brasil, a partir de su egreso de un programa universitario de licenciatura en letras, al que logro acceder a través de una beca ProUni. Desde un abordaje cualitativo comprensivo y hermenéutico apoyado en el análisis textual discursivo de Moraes y Galiazzi (2016), se evidencia que los

procesos reflexivos concomitantes con la formación académica del docente son considerados productos de la interacción efectiva entre el financiamiento, la formación y el quehacer del docente. Los resultados demuestran la importancia y el aporte fundamental de las políticas de inversión del estado en la formación del docente de educación básica, al propiciar una constante reflexión de la práctica y en la práctica además de la necesaria transferencia entre la teoría y lo que ocurre en la realidad del contexto educativo.

Palabras clave: ProUni; formación inicial; egresado.

INTRODUÇÃO

Lacunas na formação de professores, pouco apoio e/ou acompanhamento no processo de inserção à docência do professor recém-formado e dificuldades de conexão entre o que se aprende nos cursos de licenciatura e o que realmente é necessário para a docência, são situações que devem ser necessariamente avaliadas a partir dessa pesquisa. Essa também pode contribuir com critérios capazes de direcionar os processos de formação de novos professores e propostas imbuídas em promover seu desenvolvimento profissional.

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa realizada no âmbito de um doutorado em educação no Brasil, e tem como objetivo desvelar os significados na fala de uma professora formada no curso de licenciatura em letras, contemplada com a bolsa ProUni¹ pelo critério de estar em efetivo exercício na educação básica da rede pública. O estudo mostra a capacidade que os professores têm de reconfigurar sua identidade pedagógica e seus modos de pensar a educação a partir da vivência de processos formativos, nos quais há um constante exercício de reflexão sobre a prática e na prática, acompanhada de construções teóricas que a sustentam e explicam a experiência do professor. Além disso, deixa à vista a importância de se investir na formação do professor com programas como o ProUni.

Nessa direção, este artigo segue com o aporte teórico, a metodologia, a localização da egressa participante, as categorias emergidas da análise, as considerações finais e as referências que embasaram este trabalho.

A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Entende-se a formação inicial em nível superior como aquela que oportunizará aos acadêmicos da área da educação o desenvolvimento de diálogos e de interação entre os conhecimentos experienciais, técnicos da área da educação, didáticos e práticos da realidade das escolas e a profissão docente. Como afirma Tardif (2014), há a necessidade do acesso e do domínio de saberes, estratégias e técnicas da área adquiridos na formação de professores e na prática da sala de aula, com os quais se possa gerenciar o cotidiano do fazer educativo.

Os cursos de licenciatura preparam o egresso para a docência na educação básica. Nesse sentido, Pimenta (1996) ressalta que cabem às instituições de educação superior – IES –, como instituições formadoras nos cursos de formação inicial de professores, possibilitar tratar o

¹ ProUni – Programa Universidade Para Todos, criado em 2004 e oficializado em 13 de janeiro de 2005 pelo governo federal brasileiro com a Lei 11.096. É um Programa que promove o acesso à educação superior pela concessão de bolsas de estudos de 50% e de 100% em instituições de educação superior privadas (com os sem fins lucrativos), em cursos de graduação e sequenciais para estudantes de baixa renda que tenham realizado o ensino médio exclusivamente em escola pública ou como bolsista integral. O programa também reserva uma cota das bolsas para pessoas com deficiência, negros, pardos e índios e para professores da rede pública de acordo com a lei (Brasil, 2005).

conhecimento/ciência e transformar os mesmos em saber escolar, possibilitando a sua efetivação pela experiência em práticas pedagógicas que garantam a aprendizagem para o exercício da docência.

Investigações como as de Dewey (2016) e de Jensen (2012), entre outros, apontam a necessidade do preparo dos futuros profissionais da educação na prática das escolas desde o início da formação inicial. A prática de sala de aula, integrada com a formação docente, segundo os pesquisadores, contribui para refletir sobre suas práticas e como é possível melhorá-las.

A mesma ideia encontra-se em Tardif (2014), quando afirma que “[...] a formação inicial visa a habituar os estudantes, os futuros professores à prática profissional dos professores de profissão e a fazer delas práticas ‘reflexivas’” (p. 288). Essa proposta do autor, no entanto, somente será concretizada se for propiciado aos docentes e aos graduandos o acesso pleno aos saberes significativos e práticos necessários à sua formação.

Tendo os saberes docentes uma ação ligada ao ensino e ao universo de atividades do docente, Gauthier *et al.* (2013) sinalizam a necessidade de reflexão na e da prática do professor. Os autores supracitados e Tardif (2014) concordam que os saberes são permeados pelos processos reflexivos de análise dos conhecimentos, das práticas, dos contextos e das próprias identidades dos professores. A reflexão sobre a educação, as práticas, as posturas e as concepções pessoais, possibilita a criação, a construção dos saberes e novas práticas. O saber supõe formação, experiências, trocas e reflexão contínua.

Os saberes dos professores, segundo Tardif (2014), são advindos de saberes da formação profissional (das ciências da educação); de saberes disciplinares (formação inicial e continuada nas IESs); de saberes curriculares (programas, objetivos, métodos, entre outros) e dos saberes experienciais (ligados às experiências individuais e coletivas). Os saberes envolvem conhecimentos específicos, pedagógicos e práticos – experiências em sala de aula (Pimenta, 1999; Baccon, 2005).

Shulman (1986, 1987, 2001) aponta os saberes necessários para a docência dentro de uma perspectiva relacional. Há necessidade dos conhecimentos desde que aliados às competências do profissional da educação, conciliando cada conteúdo da área específica dentro de uma concepção pedagógica. Não basta o domínio técnico da área; o importante é atrelar ao programa da disciplina os aspectos didáticos de cada conteúdo e vincular, pelo professor, por meio de processos reflexivos, a relação entre esse conteúdo e os aspectos próprios da natureza da pedagogia.

A fusão deve ser realizada entre o conhecimento técnico e a didática pelo próprio docente. Shulman (1986) também não deixa de fora os aspectos relacionados com as características pessoais dos estudantes. O perfil de cada um, ante a assimilação dos conteúdos, se faz necessário para melhor orientar e optar pelas estratégias de ensino e de aprendizagens. A partir das reflexões de Tardif (2014) e Schulman (2001), os conhecimentos teóricos e a prática do docente derivam de várias fontes, e os saberes somente têm sentido se aplicados em sala de aula.

O fazer docente na educação básica gira em torno de dois enfoques da profissionalidade: o primeiro é o gerenciamento da classe e o segundo é a capacidade de permear o conteúdo pela didática na prática com os estudantes, ou seja, a gestão da classe e a gestão do conteúdo, segundo Gauthier *et al.* (2013).

Nesta direção, há uma relação proximal e interdependente entre o “querer”, o “fazer” e o “saber” do docente. A formação docente na educação superior, mediante processos reflexivos pessoais e de inter-relações entre os pares, resulta em ações contínuas de (re)construções de melhores práticas educativas. Assim, os saberes acadêmicos, adquiridos na formação no decorrer do curso na educação superior, são enriquecidos pelas experiências na e da educação básica quando

ambos os graus de ensino mantêm relações dialógicas em processos reflexivos acerca do espaço da prática: a sala de aula.

METODOLOGIA

O estudo aqui apresentado tinha como pretensão inicial entrevistar diversos egressos da educação superior que se graduaram com bolsa ProUni na condição de docentes em efetivo exercício na educação básica pública. O universo de participantes dessa pesquisa, entretanto, limitou-se a uma entrevistada, e será, ao longo deste artigo, mostrada a razão.

A abordagem metodológica partiu, no primeiro momento, da análise estatística descritiva, de modo a se chegar ao(s) sujeito(s) desejado(s): ser efetivo em exercício na educação básica da rede pública, segundo um dos critérios de concessão da bolsa ProUni. Esse primeiro momento teve os relatórios individuais dos estudantes ProUni analisados, sendo respeitados, pela IESs e pelos pesquisadores, todos os princípios éticos necessários ao desenvolvimento de qualquer pesquisa.

O segundo momento, quando já definido o sujeito a ser convidado para participar da entrevista, teve abordagem qualitativa. A pesquisa de campo, com entrevistas, possui a qualidade de realizar o levantamento de informações dos sujeitos investigados com uma aproximação maior da realidade na qual eles estão inseridos. Foram realizadas três sessões de entrevistas, que, gravadas e transcritas, originaram o *corpus* de análise do qual emergiu este estudo.

A localização da entrevista

Esta análise inicial partiu de documentos do protocolo e do Sisprouni, vinculados a uma instituição de educação superior comunitária do Rio Grande do Sul, que foram coletados em 2017. Buscou-se identificar todos os ingressantes com bolsa ProUni nos anos de 2007 a 2016. Este levantamento permitiu separar os ingressantes por modalidades de bacharelado, licenciatura e tecnólogos, bem como a situação de cada um com relação a ser egresso, estar em curso ainda ou ter encerrado o curso sem conclusão, como pode bem ser identificado na Tabela 1 que segue.

Tabela 1 – Situação dos bolsistas por modalidade

Situação do bolsista	Modalidade			Total Fr. (%)
	Bacharelado Fr. (%)	Licenciatura Fr. (%)	Tecnólogos Fr. (%)	
Egresso	181(20,18)	50(15,34)	107(19,31)	338(19,02)
Em utilização	447(49,83)	160(49,08)	274(49,46)	881(49,58)
Encerrado sem conclusão	269(29,99)	116(35,58)	173(31,23)	558(31,40)
Total de ingressantes	897(100,00)	326(100,00)	554(100,00)	1.777(100,00)

Fonte: Elaborada pelos autores, 2023.

De acordo com a Tabela 1, percebe-se que o maior número de ingressantes foi nos cursos de bacharelado, com 897 bolsistas, correspondendo a 50,48% do total de 1.777; na sequência, os tecnólogos apresentaram 554 (31,18%), e os cursos de licenciatura 326 (18,34%) bolsistas. Observa-se, ainda, na Tabela 1, que o número de egressos, bolsas em utilização e bolsistas que encerraram o curso sem conclusão é proporcional em todas as modalidades e, além disso, que o maior percentual se concentra na situação em utilização, o que se justifica pelo fato de terem sido computados os ingressantes de 2015 e 2016, o que não corresponde a tempo hábil de graduação.

A seguir, na Tabela 2, são apresentados os cursos de licenciatura e a situação dos bolsistas quando desta pesquisa em 2017. A análise descritiva referente a esta tabela terá atenção aos egressos, visto ser esse o foco do estudo em tela.

Tabela 2 – Cursos de licenciatura e a situação dos bolsistas

Nome do Curso	Egresso	Situação Bolsista		Total
		Em utilização	Encerrado sem conclusão	
Ciências Biológicas	1(2,00)	12(7,50)	11(9,48)	24(7,36)
Computação	1(2,00)	0(0,00)	3(2,59)	4(1,23)
Educação Física	2(4,00)	30(18,75)	16(13,79)	48(14,72)
Filosofia	2(4,00)	0(0,00)	1(0,86)	3(0,92)
Física	0(0,00)	0(0,00)	5(4,31)	5(1,53)
Geografia	4(8,00)	1(0,63)	1(0,86)	6(1,84)
História	8(16,00)	18(11,25)	10(8,62)	36(11,04)
letras	10(20,00)	41(25,63)	17(14,66)	68(20,85)
Matemática	3(6,00)	1(0,63)	5(4,31)	9(2,76)
Pedagogia	15(30,00)	44(27,50)	28(24,14)	87(26,69)
Química	3(6,00)	10(6,25)	9(7,76)	22(6,75)
Teologia	1(2,00)	3(1,88)	10(8,62)	14(4,29)
TOTAL	50(100,00)	160(100,00)	116(100,00)	326(100,00)

Fonte: Elaborada pelos autores, 2023.

Os dois cursos que tiveram maior número de bolsistas no cômputo das três modalidades foram os de pedagogia, com 87 (26,69%) estudantes, e letras, com 68 (20,85%), seguidos por educação física, com 48 (14,72%), história, com 36 (11,04%), química, com 22 (6,75%), e teologia, com 14 (4,29%). Os demais cursos tiveram menos de 10 bolsistas.

Entre os 50 bolsistas das licenciaturas que concluíram o curso superior, 15 são do curso de pedagogia, correspondendo a 30,00% deles. Na sequência, estão os do curso de letras, com 10 (20,00%), história, com 8 (16,00%), e geografia, com 4 estudantes (8,00%). Os cursos com menos de três bolsistas foram os de química, educação física, filosofia, computação, ciências biológicas e teologia, e com nenhum bolsista egresso foi o curso de física.

A Tabela 3 apresenta a situação dos ingressantes nos cursos de licenciatura, se na condição de ingresso como professor da rede pública atuante na educação básica ou não.

Tabela 3 – Ingresso como professor da rede pública ou não; e o curso

Nome do curso	Ingresso como não professor Fr (%)	Ingresso como professor Fr (%)	Total Fr (%)
Ciências Biológicas	23 (95,84)	1 (4,16)	24 (7,36)
Computação	4 (100)	(0,00)	4 (1,23)
Educação Física	48 (100)	(0,00)	48 (14,72)
Filosofia	3 (100)	(0,00)	3 (0,92)
Física	5 (100)	(0,00)	5 (1,53)
Geografia	6 (100)	(0,00)	6 (1,84)
História	36 (100)	(0,00)	36 (11,04)
Letras	64 (94,12)	4 (5,88)	68 (20,85)
Matemática	8 (88,89)	1 (11,11)	9 (2,76)
Pedagogia	82 (94,25)	5 (5,75)	87 (26,69)
Química	22 (100)	(0,00)	22 (6,75)
Teologia	14 (100)	(0,00)	14 (4,29)
Total	315 (96,63)	11 (3,37)	326 (100,00)

Fonte: Elaborada pelos autores, 2023.

Observa-se, na Tabela 3, que dos 12 cursos de licenciatura existentes na universidade, apenas em 4 houve matrículas na condição de bolsistas professores atuantes na educação básica pública: o curso de pedagogia, que apresentou o maior número, com 5 bolsistas (5,75%); letras, com 4 (5,88%); e educação superior e ciências biológicas, com 1 (4,16%) cada, totalizando 11 bolsistas ProUni nessa condição.

Destes 11 bolsistas ProUni, professores em pleno exercício, 10 (90,91%) eram mulheres e um (9,09%) era homem. A faixa etária compreendeu 1 (9,09%) com idade igual ou menor que 24 anos, 2 (18,18%) com idade maior que 24 e menor que 30, 1 (9,09%) com idade maior que 30 e menor que 36 e 7 (63,64%) com idade maior que 36 anos.

Os dados demonstram que o universo destes 11 bolsistas do ProUni é predominantemente feminino, refletindo uma realidade já existente em toda a educação básica brasileira. Tais dados vão ao encontro de estudos realizados por Silva e Mello (2008) e Hirata, Oliveira e Mereb (2019), que mostram a presença predominante do sexo feminino na docência. Os dados da investigação do perfil dos bolsistas na formação de professores pelo ProUni remetem-nos ao fenômeno da feminilização em toda a educação básica (Silva, 2012; Prá; Cegatti, 2016).

A Tabela 4 mostra a situação dos 11 bolsistas professores em exercício em 2017. É possível observar que havia apenas um egresso nessa condição. Os demais, 6 (54,6%), estavam em curso, e 4 (36,36%) haviam encerrado a bolsa de alguma forma.

Tabela 4 – Situação no curso dos 11 bolsistas do ProUni das licenciaturas pelo critério de ingresso como professor

Situação	Fr (%)
Utilização-	6 (54,55%)
Encerrados-	4 (36,36%)
Egressos-	1 (9,09%)
Total	11 (100%)

Fonte: Elaborada pelos autores, 2023.

Rocha (2015), em suas pesquisas com bolsistas ProUni, coordenadores de cursos de licenciaturas e um gerente administrativo, identificou várias causas do abandono, como os de ordem econômica, dificuldades de conciliar família, profissão e a sua qualificação. Embora as pesquisas de Rocha (2015) não tenham sido realizadas com bolsistas na condição de docentes da educação básica pública, seus achados podem ser sinalizadores de razões que levam ao abandono.

A única egressa que realizou a graduação com bolsa ProUni pelo critério de docente em pleno exercício na educação básica pública iniciou o curso em 2007 com 43 anos. Ela cursou o ensino médio em escola privada com bolsa de estudos. A professora graduou-se no curso de licenciatura em letras no ano de 2012. A egressa foi laureada como destaque em aproveitamento acadêmico. O prêmio foi uma bolsa de estudos no Programa de Pós-Graduação *Lato Sensu* na IES em Psicopedagogia Clínica e Institucional, concluído em 2016. A egressa estava aposentada em 2017, quando desta pesquisa, porém continuava atuante na educação básica pública como coordenadora pedagógica. A egressa foi selecionada para este estudo pois contemplou critério de ser professora permanente do quadro da rede pública da educação básica e egressa ProUni.

A EDUCAÇÃO SUPERIOR NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR EM EXERCÍCIO NA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA

A opção pela docência foi natural em minha vida. Sempre gostei desde pequena [...] Sim, eu e a minha família já sabíamos, já lá na minha infância, que eu iria crescer e seria uma professora. Sempre gostei e sempre queria ser uma professora. [...] A minha mãe batalhou muito e conseguiu uma bolsa de estudo em um colégio privado onde era oferecido o curso de magistério.

Observa-se, na fala da professora, que sua profissão vem carregada de marcas, memórias afetivas, representações sociais, valores e conceitos adquiridos pelas vivências na família e na escola. A isso Tardif (1999, 2014) chama de saberes pré-profissionais dos professores, isto é, aquelas experiências vivenciadas no decorrer de todo o processo educativo que inicia na infância e segue enquanto estudante.

Essas memórias, marcas, vivências e saberes, são articulados com a experiência enquanto estudante no curso de magistério no qual se deu sua primeira prática como docente durante o estágio. Sobre o estágio docente, Tardif (2014) e Nóvoa (1992, 1997, 2017) defendem que a formação dos professores devia seguir o modelo de formação médica, em que o profissional adquire a sua profissionalidade a partir da prática desde o início da formação inicial, como já exposto anteriormente. Para os autores supracitados, a formação de professores deveria estar inter-relacionada e interdependente com o cotidiano da escola e da sala de aula. A entrevistada afirma que a sua formação docente foi desvinculada do cotidiano educativo.

Quando iniciei o meu trabalho, há mais de 30 anos, em sala de aula como professora da rede pública, comecei a perceber que a formação do magistério na rede privada não nos preparava tão bem para a realidade da rede pública de ensino. Foi um choque entre a formação docente que havia recebido e os materiais preparados para o meu estágio obrigatório e a realidade da escola. A realidade na escola pública era bem outra. Tudo era diferente. Os materiais que nós, futuras professoras, utilizávamos para preparar as aulas na formação do magistério, eram de primeira qualidade e caros. Ao começar a trabalhar, sem grandes experiências como professora da rede pública e sem os materiais para preparar as atividades, “eu apanhei” muito no início.

A fala da egressa demonstra o distanciamento entre a sua formação no magistério e o dia a dia da sala de aula em uma escola pública de ensino fundamental. Os conhecimentos e as práticas formativas da profissionalidade do professor referem-se tanto a saberes, estratégias, condutas, princípios, valores, quanto também às práticas realizadas com estudantes em sala de aula e avaliadas por processos reflexivos fundamentais na área da educação. Esses conhecimentos, aqui definidos como saberes docentes ou saberes dos professores, têm sido objeto de discussão e pesquisas por parte de autores como Tardif (1999, 2014), Tardif, Lessard e Lahaye (1991), Gauthier *et al.* (2013), Dewey (2016), Pimenta (1994, 1996, 1999), Nóvoa (1991, 1992, 1997, 2017), Felicetti (2012), Morosini (2006), Shulman (1986, 1987, 2001), Roldão (2007), Sacristán (1998), entre outros. Esses autores têm procurado mostrar a importância, natureza, essência, práticas necessárias, competências, habilidades, atitudes, tipos de formação e a necessidade de a formação docente estar atrelada à prática para o seu bom exercício.

Pimenta (1994, 1996) enriquece a reflexão sobre a formação de professores e as relações com a prática da sala de aula. “O profissional não pode constituir seu saber-fazer senão a partir do seu próprio fazer” (Pimenta, 1996, p. 82). A autora aponta a importância das suas experiências como fundamento dos processos dos seus saberes. Segundo ela, o saber deve estar imbricado com o fazer. A profissionalidade se dá pelo repensar seus princípios metodológicos, seus valores, seus princípios educativos e profissionais no confronto com suas experiências educativas e a sua constituição como docente e pessoa no espaço áulico.

Iniciei como professora alfabetizadora. Como alfabetizadora trabalhei por mais de 16 anos. No início da minha carreira como professora alfabetizadora e concursada, há mais de 30 anos, a realidade era outra. Os estudantes eram de famílias muito humildes, mas muito respeitosos em sala de aula e, apesar das dificuldades de aprendizagem, eles conseguiam superar. Aos poucos a realidade social, que já era difícil, foi mudando e dificultando ainda mais também na arte de ensinar. Os estudantes foram mudando de comportamento e comecei a assumir turmas cada vez mais difíceis de lidar como alfabetizadora. Comecei a achar que eu não dava conta do meu papel. As famílias mudaram e os problemas familiares haviam também mudado e muito. Os familiares, cada vez menos presentes na vida dos filhos, dificultavam o meu trabalho como professora, e eu comecei a ter muitas angústias e muitas dificuldades.

A percepção da professora sobre as dificuldades, que foram aumentando gradativamente, refletem o distanciamento da formação docente recebida no curso de magistério e também o distanciamento da formação continuada às novas realidades que sempre estão em mutação e que apresentam novos desafios comportamentais e de aprendizagens em sala de aula.

A todo o momento o processo educativo em sala de aula apresenta situações novas e os docentes são “condenados a decidir” (Gauthier *et al.*, 2013, p. 338). A formação contínua, a partir da prática, contribui para um agir eficiente e mais autônomo do professor em sala de aula ante as mudanças e as novas necessidades.

O tempo foi passando e a realidade mudando em todos os sentidos. [...] Os desafios e problemas em sala de aula aumentaram muito e eu comecei a sentir que eu não tinha formação e preparação para trabalhar com estudantes que necessitavam, para se alfabetizar, “algo a mais” [...].

A reflexão pela formação docente vivencial possibilita conhecer-se e reconhecer os seus talentos por meio do desenvolvimento pessoal, autoestima e de autossuperação pelas vivências

também em sala de aula. As reflexões sobre a formação docente contribuem para entender a relação entre os processos de aprendizagens no decorrer da qualificação dos professores em exercício, posto que “[...] a aprendizagem é um processo ativo e constante que permite a evolução/transformação dos indivíduos de acordo com suas inspirações, anseios e necessidades, é a ampliação do ser e fazer de cada um” (Felicetti, 2011, p. 77).

A formação inicial possibilita o desenvolvimento das dimensões profissionais e pessoais como docentes, o que se dá na partilha de experiências, nas trocas motivacionais e nos conhecimentos construídos significativamente. São, portanto, dimensões humanas que podem ser despertadas e desenvolvidas. O querer investir em melhorias e novas práticas são atitudes internas no ser humano que possibilitam o dinamismo, a autonomia e o pensamento crítico (Moreira, 2021). As mudanças sociais e institucionais, os acontecimentos, os feitos novos, exigem maturidade, poder de decisão e capacidade de gerenciamento do todo.

Os conhecimentos adquiridos no ambiente da escola, externo ao das IESs, ajudam no reconhecimento das aptidões e de princípios e valores como força motriz para a sua reconstrução e ressignificação. Torna-se a escola, assim, espaço de desenvolvimento da crítica (Moreira, 2021). Shulman (2001) afirma que o conhecimento, advindo de um conteúdo específico e já experienciado na prática da sala de aula, poderá ser avaliado, reavaliado, interpretado e vai propiciar inovações para as suas práticas.

A docência se dá pela relação entre a formação inicial, a atuação prática do docente e sua formação continuada, o que reflete nos processos de ensino e aprendizagem em sala de aula. A busca pelo contínuo aos estudos no âmbito da educação superior, entretanto, nem sempre é por fatores educacionais e de responsabilidade com a educação ou para aumentar o desempenho e qualificação de sua área, como pode ser percebido no depoimento da entrevistada:

Quando eu ingressei na faculdade eu somente queria o diploma para melhorar o meu plano de carreira, mas não foi isso que aconteceu. Quando eu comecei a cursar, começou a me abrir (novos horizontes), comecei a criar uma nova vida e eu mudei o foco e já não estava mais lá somente pelo diploma. A faculdade me criou e me deu uma nova vida.

A postura inicial da professora egressa em ter um curso superior foi meramente pelo fator de agregar valores econômicos para o seu salário-base. Diferentes são os motivos dos bolsistas do ProUni em querer realizar uma graduação (Nonato, 2012; Mongim, 2016). Entre eles estão as representações culturais, econômicas e sociais dos contextos em que os bolsistas se encontram. No decorrer do processo formativo os motivos passam por maturação e mudanças também nas concepções de ver, sentir e fazer.

Na época que iniciei a graduação eu não tinha muita consciência, mas passei a ter mais dificuldades; foi quando eu comecei a trabalhar com mais diálogos e com mais conversas com os estudantes; foi uma mudança que aconteceu e não foi a partir de uma decisão consciente de “eu quero mudar”; aconteceu naturalmente e eu não conseguia mais trabalhar daquela forma que eu sempre trabalhava; eu não me sentia satisfeita e algo não estava bem e não dava mais; nem tinha consciência do que estava acontecendo e eu não conseguia mais trabalhar daquela forma que sempre havia trabalhado, e achava que até então tudo estava bem.

O sentimento de insatisfação e mal-estar da egressa, gerado em seu trabalho, que, até então, se desenvolvia com um positivo grau de segurança e satisfação, passou a causar desconforto em razão da formação recebida e o que realizava como docente em sala de aula. O depoimento da

egressa tem por destaque que o acesso e a permanência na educação superior possibilitaram novas reflexões e a construção e experiência de novos valores, portanto mudanças e novas formas de pensar, aspectos esses que se coadunam com os estudos de Felicetti e Cabrera (2017).

A reflexão dos professores sobre a sua prática na formação da educação superior poderá ser uma alavanca qualitativa de mudança em seu trabalho em sala de aula. A entrevistada declara:

A faculdade estava mudando a minha forma de pensar e agir de forma inconsciente. Até eu entrar na faculdade era tudo muito tranquilo e bem estruturado o meu trabalho em sala de aula. Eu sempre fui bem metódica e rígida. A faculdade começou a me deixar mais flexível e a mudar a forma de ver, pensar e trabalhar em sala de aula.

Diante do acesso e da permanência na educação superior, a professora teve conflitos e passou a incorporar lentamente novos discursos e uma nova prática de transformação do seu espaço escolar, que é a sala de aula.

Eu não conseguia mais fazer o que eu sempre fazia em sala de aula com meus estudantes. Eu dizia: “a faculdade está me tirando do eixo”, e a coordenadora me respondia: “a faculdade está te tirando da zona de conforto e tu estas saindo da zona de conforto e vai te causar um pouco de sofrimento”. Após esse período de sofrimento, de repensar as minhas práticas, começou lentamente a fluir com mais leveza e eu não me sentia tão apegada a notas, às provas e a seguir ao pé da letra a lista de conteúdos rígidos que a gente tinha que cumprir.

A postura crítica da professora em formação em relação ao seu trabalho de sala de aula demonstra o processo evolutivo também de responsabilidade social com o grupo de estudantes a ela confiado como docente. A formação docente na graduação da professora repercutiu, sim, em seu trabalho. A competência profissional se dá na medida em que a qualificação possibilita uma reflexão sobre determinada prática.

Além dos questionamentos, insatisfações e dificuldades de não mais me realizar com o que eu sempre fazia em sala de aula e na escola como um todo, eu comecei, também, a ter problemas de relacionamentos com os demais professores dentro da escola. A mudança de cursar e realizar um curso superior e continuar trabalhando em sala de aula e na escola não foi mais tranquila.

Esse sentimento de desconforto dos professores com a entrevistada pode ser resultado das suas novas posturas, reflexões e práticas em sala de aula, diante da acomodação docente e da crise de valores que permeia os docentes, deixando-os conformados e sem projetos e perspectivas de melhorias.

A transição nas relações interpessoais na escola foi bem complicadinha com o grupo de professores. A mudança que estava ocorrendo em mim gerava um comportamento de desconforto em todo o grupo de professores da série e da escola.

Roldão (2007) também reforça a ideia de que a gama de informações coletadas durante a sua vida como estudante ou como professor, e a propensão, o talento e os princípios que têm, são resultados da sua formação inicial e em exercício, e geram nele confrontos, medos e obstáculos que contribuem para a sua formação e profissionalidade.

Depois, começou a entrar na escola professores mais novos e a se afastar (aposentadorias e transferências) os professores mais antigos, e surgiu uma nova geração com novas abordagens e enfoques e eu fiquei mais confortável; hoje eu sou coordenadora pedagógica e uma das mais antigas na escola.

A fala da professora deixa transparecer que os resultados qualitativos da formação docente, proporcionados pela bolsa ProUni, repercutiram positivamente na sua vida pessoal e profissional de educadora. A sua história formativa e as suas práticas como professora da rede pública, o acesso e a formação acadêmica reflexiva, ampliaram os horizontes, e a entrevistada buscou transformar o meio onde atuava.

Eu comecei a mudar e queria também mudar a escola. Eu convidava professores da faculdade para dar palestras e aprofundamentos para os meus colegas na escola. Eu queria colocar na cabeça deles tudo aquilo que eu aprendia e vivenciava na escola (faculdade). E eu dizia a eles e eu não via mudanças acontecendo. Uma professora da faculdade me dizia – Não adianta dizer, aconselhar ele; os professores terão que perceber, vivenciar e despertar a vontade para o novo.

A mudança na educação é lenta e é necessário desejar, querer assumir o processo. As administrações escolares, as instituições, são interdependentes e geridas por normas, regras e relações de poder internas e externas; são formais e demasiadamente burocratizadas e limitam a iniciativa. O querer docente permite buscar a autonomia e executar novas iniciativas e processos criativos no seu fazer pedagógico.

O sentimento da professora entrevistada no início da carreira, pela percepção e consciência das mudanças comportamentais na comunidade e das dificuldades de não saber transformar aquelas práticas em soluções qualitativas de aprendizados, são angústias do ser docente que podem levá-los a buscar mais e melhor capacitação. A formação reflexiva da professora na IES, entrelaçada e em simbiose total com a prática, possibilitou reconstruir as competências técnicas e da didática em sala de aula.

No término da graduação e no dia da formatura eu fui laureada pela IES. Fiquei muito surpresa e feliz por ter sido laureada devido o melhor desempenho e as melhores médias em todas as disciplinas. Além da homenagem solene eu recebi da IES, como prêmio, uma especialização gratuita a ser escolhida por mim. Optei pela especialização em psicopedagogia clínica e institucional, portanto a formatura também me propiciou me especializar ainda mais na educação.

Os relatos da entrevistada demonstraram a sua história de formação docente acadêmica associada aos benefícios do ProUni. Esse, segundo Menezes (2010) e Felicetti e Cabrera (2018), gera maior realização quando os bolsistas, como seres de sonhos e ambições de crescimento, começam a sentir o poder transformador do conhecimento no seu mundo do trabalho e nas suas relações sociais. De acordo, portanto, com a história formativa da professora, além de ter o acesso e ter concluído com ótimos resultados, possibilitou a formação continuada em um curso de especialização na área educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente é possível verificar, a partir de diferentes níveis, os corresponsáveis pela educação. Há consenso quanto à importância de que os processos de formação inicial e continuada de professores sejam direcionados por dinâmicas significativas e desafiadoras, que estimulem sua capacidade de desenvolver uma ação pedagógica transformadora e reflexiva.

A pesquisa apresentada confirma a importância de que as propostas de formação de professores consigam transcender perspectivas estáticas, padronizadas e distantes da realidade mutante, complexa e desafiadora, presente no cotidiano da sala de aula. Isso resulta em um impacto positivo na reconfiguração da sua ação pedagógica, bem como na sua identidade, autonomia e bem-estar pessoal.

Isso implica compreender a escola como um cenário em movimento, transformador e inacabado; um centro de aprendizagem permanente para professores e um espaço por excelência para seu desenvolvimento profissional. Assim, os processos de formação inicial e continuada de professores devem privilegiar a construção colegiada do conhecimento por meio de mentorias, oficinas e estabelecimento de redes de apoio mediadas pela comunicação e pelo compartilhamento de saberes e experiências no contexto da realidade da instituição educacional.

A identificação das necessidades presentes no trabalho pedagógico do professor e a reflexão sobre elas, em um contexto de qualificação voltado para a realidade, facilitam a interligação entre teoria e experiência, gerando possibilidades de transformação, ou seja, de reconstrução do conhecimento do professor a partir da avaliação do caráter situado, social e interativo da aprendizagem.

Neste sentido, evidencia-se a necessidade de favorecer processos de formação continuada de professores voltados a (re)construções conceituais e metodológicas necessárias para gerar transformações significativas em sua ação pedagógica, a partir da reflexão na prática e sobre ela. Destaca-se, assim, o papel do ProUni como possibilidade, aos docentes em efetivo exercício na educação básica da rede pública, de realização de um curso superior. Além disso, aponta-se, aqui, a baixa aderência desse grupo de professores à bolsa ofertada pelo Programa Universidade para Todos, instigando a novos estudos nessa direção.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n. 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade Para Todos – ProUni, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no Ensino Superior; altera a Lei n. 10.891, de julho de 2004, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 14 jan. 2005. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm>. Acesso em 18 jul. 2020.

BACCON, Ana Lúcia Pereira. *O professor como um lugar: um modelo para análise da regência de classe*. 2005. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2005.

DEWEY, Martin. *Teacher knowledge and professional development*. 18 dez. 2016. Disponível em https://scholar.google.com.br/citations?view_op=view_citation&hl=ptBR&user=kSIGvzMAAAJ&citation_for_view=kSIGvzMAAAJ:hqOjcs7Dif8C. Acesso em 23 jan. 2015.

FELICETTI, Vera Lucia. Graduados ProUni: um estudo comparativo entre licenciados e não licenciados. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, [Internet], v. 23, n. 53, p. 280-301, 2012. Disponível em <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1767/1767.pdf>. Acesso em 5 fev. 2023.

FELICETTI, Vera Lucia. *Comprometimento do estudante: um elo entre aprendizagem e inclusão social na qualidade da educação superior*. 2011. 298 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

FELICETTI, Vera Lucia; CABRERA, Alberto F. Trajectory in Higher Education: ProUni in Focus. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 95, p. 308-329, abr./jun. 2017. DOI: <http://doi.org/10.1590/S0104-40362017002501056>. Acesso em 18 jan. 2021.

FELICETTI, Vera Lucia; CABRERA, Alberto F. Acesso à educação superior: o ProUni em foco. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 26, n. 39, p. 1-22, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3289>. Acesso em 18 jan. 2021.

GAUTHIER, Clermont *et al.* *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Editora Unijuí, 2013.

HIRATA, Guilherme; OLIVEIRA, João Batista Araujo; MEREB, Talita de Moraes. Professores: quem são, onde trabalham, quanto ganham. *Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 27, n. 102, p. 179-203, 2019. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362019000100179&lng=en&nrm=iso. Acesso em 18 jan. 2021.

JENSEN, B. *et al.* *Catching up: learning from the best school systems*. East Asia, Australia: Grattan Institute, 2012.

MENEZES, Rubem Araújo de. *Programa Universidade para Todos (ProUni) e a concepção de Edgar Morin*. 2010. 134 f. Dissertação (Mestrado de Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2010.

MONGIM, Andrea Bayerl. Itinerários de escolarização e mediações subjacentes: a experiência de discentes beneficiários do ProUni. *Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ. [on-line]*. v. 24, n. 93, p. 804-823, 2016. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362016000400804&lng=en&nrm=iso. Acesso em 18 jan. 2021.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. *Análise textual discursiva*. 3. ed. rev. e ampl. Ijuí: Editora Unijuí, 2016.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Formação de professores e currículo: questões em debate. *Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ. [on-line]*, v. 29, n. 110, p. 35-50, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0104-40362020002802992>. Acesso em 18 jan. 2021.

MOROSINI, Marília Costa (coord.). *Enciclopédia de pedagogia universitária*. 2006. v. 2. Disponível em file:///C:/Users/Paulo/Downloads/%7BC6B9C92D-C712-4849-A0E3-FC2AFEEC7828%7D_livro%20glossario%20eletr.pdf. Acesso em 20 abr. 2020.

NONATO, Brésia França. *Sentidos da experiência universitária para jovens bolsistas do ProUni*. 2012. 210 f. Dissertação (Mestrado de Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2012.

NÓVOA, Antônio. Os professores – Quem são? Onde vêm? Para onde vão? In: STOER, S. (org.). *Educação, ciências sociais e realidade portuguesa: uma abordagem pluridisciplinar*. Porto: Afrontamento, 1991.

NÓVOA, Antônio. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, Antônio. *Profissão professor*. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1997.

- NÓVOA, Antônio. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, v. 47, n. 166, p. 1.106-1.133, 2017. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106.pdf>. Acesso em 25 maio 2020.
- PIMENTA, Selma Garrido. *O estágio na formação de professores – unidade teoria e prática?* São Paulo: Cortez, 1994.
- PIMENTA, Selma Garrido. Formação docente-saberes da docência e identidade do professor. *R. Fac. Educ.*, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72-89, jul./dez. 1996.
- PIMENTA, Selma Garrido (org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.
- PRÁ, Jussara Reis; CEGATTI, Amanda Carolina. Gênero, educação das mulheres e feminização do magistério no ensino básico. *Retratos da Escola*, v. 10, n. 18, p. 215-228, 2016.
- ROCHA, Cleonice Silveira. *Por que eles abandonam?* Evasão de bolsistas ProUni dos cursos de licenciaturas. 2015. 131 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Unisinos, São Leopoldo, 2015.
- ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.
- SACRISTÁN, Jose Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1998.
- SHULMAN, Lee S. Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.
- SHULMAN, Lee S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, v. 57, n. 1, p. 1-27, 1987.
- SHULMAN, Lee S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Estudios Públicos*, n. 83, p. 164-196, 2001.
- SILVA, Daniela da. *O curso de licenciatura em educação superior da PUC/SP e a trajetória educacional de seus egressos (2005-2010)*. 2012. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, São Paulo, 2012.
- SILVA, Denise Regina Quaresma da; MELLO, Eliana Müller de. *Discurso e gênero: uma discussão sobre modos de enunciar o feminino*. FAZENDO GÊNERO, 8. – Corpo, Violência e Poder. Florianópolis, de 25 a 28 de agosto de 2008.
- TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 4, p. 215-133, 1991.
- TARDIF, Maurice. *Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários*. Rio de Janeiro: PUC, 1999.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2014.

*Submetido em agosto de 2023
Aprovado em fevereiro de 2024*

Informações dos autores

Jaime Antônio Nalin
Universidade La Salle – Brasil
E-mail: profjaimenalin@gmail.com
Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-3698-4668>
Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9322920788949280>

Vera Lucia Felicetti
Universidade do Planalto Catarinense e Universidade Católica de Pernambuco – Brasil
E-mail: verafelicetto@gmail.com
Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-6156-7121>
Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1100512325355728>

Adriana del Rosario Pineda Robayo
Afiliação institucional: Universidad del Atlantico – Colômbia
E-mail: adripineda10@hotmail.com
Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-5990-6833>
Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0179738920763475>