

EXPERIÊNCIA DOCENTE DE GRADUANDOS-PROFESSORES EM UM CURSO PRÉ-UNIVERSITÁRIO COMUNITÁRIO: RELAÇÕES COM A FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Dra. Fernanda Rossi ☎ 0000-0002-4760-4712

Isis Lara da Silva Marques ☎ 0000-0002-8558-1769

Ms. Helena Salla ☎ 0000-0002-1308-8465

Dra. Beatriz Saleme Correa Cortela ☎ 0000-0002-1821-3106

Universidade Estadual Paulista

RESUMO: Objetiva-se analisar as implicações das experiências docentes em um Curso pré-universitário comunitário, oferecido por uma Universidade pública paulista, para a formação de graduandos-professores advindos de cursos de licenciatura. Para tanto, buscou-se identificar as contribuições da experiência como professor no Cursinho para a formação profissional e pessoal e para a (re)construção dos significados de ser professor. A pesquisa, qualitativa, empregou a técnica de entrevista semiestruturada para coleta de dados com oito graduandos. Os resultados permitiram

concluir que a principal motivação para participar do projeto foi a descoberta da sala de aula e que as experiências possibilitaram a relação teoria e prática na formação, além de confirmar o desejo em prosseguir na carreira docente. A troca de experiências e a vivência com outros professores e alunos incidiram no crescimento pessoal. Por fim, os significados de ser professor ganharam relevo com a reflexão sobre o papel docente na mediação do conhecimento e em sua capacidade de transformação social.

PALAVRAS-CHAVE: Formação inicial de professores; Curso pré-universitário comunitário; Desenvolvimento profissional.

TEACHING EXPERIENCE OF UNDERGRADUATE TEACHERS IN A COMMUNITY PRE-UNIVERSITY COURSE: RELATIONSHIPS WITH VOCATIONAL TRAINING

ABSTRACT: The objective is to analyze the implications of teaching experiences in a community pre-university course, offered by a public university in São Paulo, for the training of graduate students from undergraduate courses. To this end, we sought to identify the contributions of the experience as a teacher in the Course for professional and personal training and for the (re) construction of the meanings of being a teacher. The qualitative research used the semi-structured interview technique to collect data with eight undergraduates. The results allowed us to

conclude that the main motivation for participating in the project was the discovery of the classroom and that the experiences enabled the relationship between theory and practice in training, in addition to confirming the desire to continue in the teaching career. The exchange of experiences and living with other teachers and students affected personal growth. Finally, the meanings of being a teacher gained prominence with the reflection on the teaching role in the mediation of knowledge and in its capacity for social transformation.

KEYWORDS: Initial teacher training; Community pre-university course; Professional development.



1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tematiza as relações entre as experiências construídas por licenciandos e licenciandas que atuam como professores e professoras em um Curso pré-universitário comunitário e as implicações para a formação profissional e pessoal dos(as) futuros professores(as).

Partimos do entendimento que o trabalho docente se fundamenta em um conjunto de saberes diversificados (TARDIF, 2002; PIMENTA, 2002; SAVIANI, 1996) que envolvem saberes profissionais da docência, pedagógicos, culturais, filosóficos, científicos e os experienciais, construídos nas relações vividas no ambiente de trabalho.

Os processos de formação inicial e continuada buscam preparar o professor para a sua prática docente. Os cursos de licenciatura têm a função de contribuir para que esse professor desenvolva profissionalmente sua identidade, levando em consideração a aprendizagem dos conhecimentos e habilidades necessárias, além de atitudes e valores para a prática docente (MASSABNI, 2011).

No âmbito dos cursos de formação inicial um conjunto diversificado de ações, que envolvem o tripé ensino, pesquisa e extensão, contribuem para a constituição do ser professor, como a participação em projetos de extensão universitária, grupos de estudos, formação em outros contextos, estágio profissional, entre outros.

Nesse contexto, as experiências advindas da atuação como docente em Curso pré-universitário comunitário, os conhecidos Cursinhos, podem contribuir para a construção dos saberes dos futuros professores. O Cursinho lócus desta pesquisa configura-se como um projeto de extensão desenvolvido por uma Universidade pública no interior paulistaⁱ.

Ensinar em um projeto de extensão, como o Cursinho, é um meio profícuo para graduandos de licenciatura estabelecerem relações e significados entre a teoria e a prática, concebidas de forma indissociável, estudadas em sala de aula. Lembramos, fundamentados em Freire (1996, p. 25), que “Quem ensina aprende



ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém.”. Não obstante, esse processo mútuo carrega diversas contradições, tais como os conteúdos que serão priorizados, a forma como os mesmos serão socializados, ideologias que se tem ou que se quer disseminar, entre outras.

Nesse contexto, considerando, como Garcia (2010, p. 26), que “[...] tornar-se professor é um longo processo”, lançamos o olhar nesta pesquisa para um dos espaços-tempos relevantes para a construção do ser docente na formação inicial: os Cursos Pré-universitários Comunitários, em especial o Cursinhoⁱⁱ oferecido pela Universidade da autoria.

A Universidade disponibiliza para os graduandos de seu campus uma oportunidade diferenciada de experiência docente, por meio da participação como professores nos Cursos Pré-universitários Comunitários, vinculados à Pró-Reitoria de Extensão.

Os Cursinhos pré-universitários populares surgiram no Brasil na década de 90 na emergência de democratização do ensino superior (AUTORIA, 2015), com o objetivo de auxiliar os estudantes de baixa renda a ascenderem a uma vaga nas Universidades que, por meio dos vestibulares, selecionam seus alunos.

O Cursinho em questão é um dos 28 cursinhos que a Universidade mantém em seus campi. A ação teve início em 2006 numa comunidade de uma cidade do interior paulistaⁱⁱⁱ, na tentativa de oportunizar aos alunos mais carentes da periferia condições de aprovação em vestibulares e ingresso na Universidade Pública. Oferece mais de 300 vagas, em todos os períodos (manhã, tarde e noite – cursos extensivo e semiextensivo), com aulas ministradas em salas no campus da Universidade e em escola municipais parcerias de cidades do interior paulista, no período noturno.

Os professores que atuam no Cursinho são, em sua totalidade, estudantes de graduação da referida Universidade, de cursos de licenciatura e bacharelado, e ministram disciplinas em aulas semanais de História, Geografia, Matemática,



Física, Biologia, Inglês, Redação, Literatura, Gramática e Química. A carga horária semanal de uma turma do Cursinho totaliza 30 aulas.

Diante desse cenário, emerge refletirmos sobre a relação entre as experiências da docência e a formação inicial docente, ou seja, em que medida as experiências de ser professor no Cursinho contribuem para a formação profissional e pessoal dos graduandos dos cursos de licenciatura?

Para responder tal indagação, o objetivo da pesquisa consistiu em analisar as implicações das experiências docentes em um Cursinho pré-universitário comunitário para a formação dos(as) graduandos(as)-professores(as) advindos de cursos de licenciatura. Especificamente, buscamos identificar as contribuições da experiência como professor(a) no Cursinho para a formação profissional e pessoal e para a (re)construção dos significados de ser professor(a).

Na sequência do artigo são apresentados o percurso metodológico, os resultados gerados e a discussão com a literatura em categorias que enfatizam as experiências profissional e pessoal dos graduandos e os significados de ser professor e da construção da identidade docente, mediante a experiência formativa no Cursinho comunitário. Por fim, apresentam-se as considerações que encerram o estudo e as referências.

2 METODOLOGIA

A pesquisa foi fundamentada de acordo com a abordagem qualitativa, baseada no princípio da valorização da “[...] maneira própria de entendimento da realidade pelo indivíduo” (ANDRÉ, 1995, p. 17), com “[...] esforços concertados para compreender vários pontos de vista”, além de que não há o objetivo de fazer qualquer “[...] juízo de valor; mas, antes, o de compreender o mundo dos sujeitos e determinar como e com que critério *eles* o julgam” (BOGDAN; BIKLEN, 1999, p. 287, grifo dos autores). Trata-se de um estudo em que se buscou analisar um caso específico e de modo aprofundado, na interface das experiências de ser professor e a formação profissional e pessoal de graduandos de licenciatura.



O lócus da pesquisa foi um Cursinho Pré-universitário comunitário que contava, na coleta dos dados, com 32 colaboradores, sendo parte deles bolsistas: 29 professores e três secretários, que se organizavam também em funções administrativas dentro do projeto. Esses colaboradores eram oriundos das três faculdades do campus^{iv}; graduandos dos cursos de Química, Educação Física, Biologia, Jornalismo, Engenharia de Produção, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica, Psicologia, Artes, Física, Pedagogia e Matemática.

Dentre os 29 estudantes universitários que atuavam como professores no Cursinho, 13 frequentavam cursos de licenciatura nas áreas de Biologia, Química, Física e Pedagogia.

Neste estudo, participaram oito graduandos-professores, considerando como critério de inclusão ser estudante de curso de licenciatura (para contemplar os propósitos do estudo em relação à formação docente) e a aceitação e disponibilidade em participar da pesquisa. Em relação aos cursos de licenciatura dos participantes, quatro frequentavam a graduação em Ciências Biológicas, um cursava Física, um cursava Química e dois Pedagogia (sendo que esses dois últimos já eram formados em Biologia). O tempo de atuação desses participantes no Cursinho variou entre dois e cinco anos. Houve equilíbrio em relação ao sexo, com 50% de participação de graduandas-professoras e 50% de graduandos-professores.

Os participantes assinaram termo de consentimento livre e esclarecido para ciência dos objetivos do estudo e no qual autorizava a publicação das informações prestadas, bem como foi assegurado que seus nomes seriam mantidos em sigilo durante toda a investigação e publicação dos resultados. Os graduandos estão identificados pela letra P, em alusão à professor/a, seguida do número de sequência da entrevista realizada (P1, P2 e assim por diante).

Para dar voz aos professores, empregamos a técnica de entrevista semiestruturada, com base em um roteiro de questões previamente elaborado com o princípio de organizar a entrevista. As entrevistas semiestruturadas permitem explorar posicionamentos dos participantes, captar de modo mais



individualizado pontos de vista, absorver elementos como a subjetividade, as emoções ou o cotidiano das pessoas (AMADO; FERREIRA, 1996). A pesquisa bibliográfica fundamentou a discussão dos relatos gerados.

O roteiro de questões das entrevistas versou sobre: - motivação inicial do professor(a) para ingressar no Cursinho; - contribuições das ações docentes no Cursinho para a sua formação profissional e pessoal; - se e como essa experiência influenciou em suas escolhas profissionais; - se a experiência influenciou na reflexão sobre o que significa ser professor na sociedade contemporânea.

A análise dos dados gerados foi embasada nos pressupostos da análise de conteúdo que Bardin (2000, p. 38) define como “[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”, sendo pertinentes para o estudo das motivações, atitudes, valores, crenças e tendências do grupo pesquisado. Consideramos as etapas previstas por Bardin para o processo de categorização: pré-análise, exploração do material e tratamento dos dados, inferência e interpretação, gerando duas categorias de análise, *a posteriori*: a) experiência profissional e pessoal e b) ser professor: significados e identidade docente; as quais são discutidas na sequência, em diálogo com a literatura.

3 EXPERIÊNCIA DOCENTE EM UM CURSO PRÉ-UNIVERSITÁRIO COMUNITÁRIO

O ponto de partida de conscientização dos professores para a adoção de uma postura de desenvolvimento profissional permanente deve integrar logo o percurso da formação inicial. Este momento é essencial para a construção do professor/professora que cada um/a almeja se tornar/ser, ressalta García (1995).

Analisar como uma experiência formativa – ser professor no Cursinho – e como cada um vem se construindo professor(a) – considerando que indagar os graduandos a respeito destas questões significa, também, proporcionar



momentos de reflexão para os mesmos sobre o processo de constituição do ser professor(a) – vem ao encontro da afirmação do autor supracitado, ao destacar a “[...] necessidade de formar professores que venham a reflectir sobre a sua própria prática, na expectativa de que a reflexão será um instrumento de desenvolvimento do pensamento e da acção” (GARCÍA, 1995, p. 60).

Para empreender tais reflexões, as discussões que seguem baseiam-se nas seguintes categorias de análise: experiência profissional e pessoal e ser professor: significados e identidade docente.

3.1 Experiência profissional e pessoal

Nesta categoria analisamos os motivos que levaram os graduandos a atuar como professor/a no Cursinho; se a experiência no Cursinho contribuiu para a sua formação acadêmica e profissional; se influenciou de algum modo em suas escolhas de formação inicial (graduação) e, por fim, se a participação no Cursinho influenciou em sua vida pessoal.

Ao analisarmos as respostas relacionadas aos motivos dos estudantes universitários para atuar como professores do Cursinho constatamos que tal procura ocorreu pela curiosidade e descoberta da sala de aula e a busca da experiência docente, uma vez que os cursos de licenciatura ainda não oferecem um panorama que retrate a realidade de forma fidedigna, segundo os relatos. A descoberta pela sala de aula foi destacada pelos seguintes professores:

Um dos primeiros motivos foi a questão de descobrir como era dar aula, e se eu queria dar aula, porque como estou no ramo da Física, a gente também tem a parte do bacharelado e eu queria saber se eu queria mesmo dar aula (P1).

Foi pelo fato de eu querer seguir essa carreira e o Cursinho é um bom lugar para iniciar e aprender também, porque tem gente, às vezes, que entra e sai sem nunca ter tido esse contato com a sala de aula. Eu acho interessante a gente aprender desde o começo da faculdade (P2).

Procurar este Cursinho foi para ter experiência em sala de aula, para conseguir dar aula, para aprender a organizar aula e aí o primeiro



impulso, o primeiro momento, foi isso, para treinar a vivência de sala de aula (P3).

Eu fiquei interessado por essa prática docente, por dar aula mesmo, para ver como seria a experiência de estar em uma sala de aula [...] toda a parte de experiência docente de estar em uma sala de aula (P4).

Garcia (2010) discute o valor da experiência no ensino e na formação dos professores, destacando que:

Postula-se que a prática faz o docente muito mais do que a teoria adquirida na formação inicial. Sob essa perspectiva, atribui-se um valor “mítico” à experiência como fonte de conhecimento sobre o ensino e sobre o aprender a ensinar. Zeichner utilizava a palavra “mito” para se referir à crença segundo a qual “as experiências práticas em colégios contribuem, necessariamente, para formar melhores professores. Assume-se que algum tempo de prática é melhor do que nenhum, e que quanto mais tempo se dedique às experiências práticas, melhor será” (ZEICHNER, 1980, p. 45 citado por GARCIA, 2010, p. 14).

Diante disso, apoiado em Dewey (1938), Garcia (2010) ressalta que experiência não é sinônimo de formação, uma vez que é preciso considerar a qualidade da experiência que se tenha acesso. Portanto, afirma o autor, “[...] não há sentido em falar de um conhecimento formal e outro conhecimento prático, e sim que o conhecimento se constrói coletivamente dentro de comunidades locais, formadas por professores trabalhando em projetos de desenvolvimento da escola, de formação ou de pesquisa colaborativa” (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999a citado por GARCIA, 2010, p. 15).

Nesse sentido, um professor, P5, afirma que “[...] *na educação a gente tem que ter uma união entre a teoria e a prática, não pode ficar nem só com a teoria, nem só com a prática. E a prática eu pude ter no Cursinho*”.

A formação docente deve valorizar os saberes da experiência, sem, contudo, desvalorizar a importância das construções teóricas. A questão está em articular dialeticamente as duas dimensões e promover aprendizagens para os futuros professores. Como diz Freire (1996, p. 22), “[...] a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando *blabláblá* e a prática, *ativismo*”.



De acordo com as respostas dos entrevistados, verificamos que participar do Cursinho influenciou positivamente na experiência profissional. Todos responderam afirmativamente a essa questão. Nas justificativas, notamos que ao ministrar aulas no Cursinho, os graduandos podem colocar em prática o que estudam no curso de graduação, além do contato com uma sala de aula, como indicam alguns excertos das falas dos participantes, como P6: *“Muito, porque eu confesso que antes do Cursinho, eu não tinha experiência em sala de aula”*, e P3 e P4:

Procurei o Cursinho para ter experiência em sala de aula, para conseguir dar uma aula antes de entrar no mercado de trabalho e também para aprender a como me organizar enquanto professora (P3).

Permitiu colocar em prática as coisas que eu vi na teoria, com isso primeiro me apropriava melhor da teoria, por ter essa vivência prática e articular melhor a própria questão da teoria e me formar professor. Eu me formei professor no Cursinho, não na graduação (P4).

As contribuições da experiência no Cursinho para a formação acadêmica e profissional também foram destacadas nos relatos de P3: *“[...] para formação acadêmica a parte de experiência em sala de aula foi ótima, e para a profissional também, porque a gente leva uma experiência saindo da faculdade, como experiência no currículo”*; P2: *“[...] contribuiu muito na formação profissional, no quesito de saber lidar com a sala de aula, que é um trabalho que eu quero seguir”*; e P4: *“[...] no lado profissional eu ganhei muito com certeza, porque esse é meu terceiro ano e minha prática de preparar aula já é muito melhor do que a do primeiro ano”*.

A respeito das relações entre as experiências no Cursinho e aspectos relacionados ao curso de graduação, destacou-se a escolha de um dos professores por investir em um segundo curso, pois indicou que tomou tal decisão com significativa influência da participação no Cursinho: P5: *“Talvez não me influenciou, não na primeira graduação, porque eu não queria dar aula, mas na segunda que eu estou fazendo pedagogia, com certeza”*.



E possibilitou a alguns a certeza de que estão no caminho adequado às suas escolhas, como P4, ao afirmar que “[...] *confirmou a vontade que eu queria [de ser professor]*”. O graduando ainda completou que:

Sim, por exemplo, fazendo biologia, apesar de dar aula de história, eu pude focar na parte de licenciatura. Eu já tinha optado por licenciatura, mas não tinha muita certeza disso e estando dentro do Cursinho eu percebi que amo licenciatura, amo o ensino de ciências (P4).

Como enfatiza Tardif (2002), no processo constitutivo da docência muitos são os saberes (re)construídos pelo professor, como os saberes da formação profissional: advindos da ciência da educação e da ideologia pedagógica e transmitidos pelas instituições de formação de professores; disciplinares: correspondem aos saberes que integram as diversas disciplinas nas instituições de formação; curriculares: conhecimentos das instituições escolares apresentados sob a forma de programas escolares; e experienciais: baseiam-se no trabalho cotidiano e brotam da experiência profissional. Assim, o saber docente é um saber plural, estratégico e que está em constante movimento, transição e transformação.

Corroborando com Tardif (2002) a respeito da pluralidade do saber docente, constatamos que para este grupo de graduandos-professores, as diferentes experiências de formação são fundamentais para a atuação no campo da educação.

Ao analisar se a participação do professor-graduando no Cursinho influenciou de alguma forma em sua vida pessoal, todos os entrevistados ressaltaram que o impacto foi significativo, com destaque para a possibilidade de troca de experiências com outros professores, com os alunos e a vivência com pessoas diferentes.

A identificação e proximidade com os alunos foi elucidada no relato de P5:

[...] a gente acaba se identificando mais com alguns alunos, se aproximando mais deles e isso influencia diretamente na vida pessoal”; e P7: “[...] é muito interessante você descobrir outros tipos de vida e outras formas de vivência. Experiências de outras pessoas e, assim, a gente começa a pensar um pouco em como vamos levar a nossa vida.



O crescimento pessoal, com destaque para as interações sociais, também foi destacado por P6:

[...] os amigos que a gente faz, o próprio contato com os alunos que nos ensinam. Então é um exercício para mim, aprender a lidar com o outro. Eu cresci muito no Cursinho [...] não só na parte das aulas, mas também na parte de interagir com outros professores, eles me fizeram amadurecer muito.

O relacionamento com diferentes pessoas é um fator positivo que advém da participação no projeto também para P8: *“Faz com que conheça pessoas diferentes, você não fica preso só nas pessoas que você conhece na sua turma, pessoas só do seu curso, você conhece pessoas da universidade, todas essas pessoas, elas sempre te trazem alguma coisa”*.

Cabe compreender que os professores em formação, assim como professores em exercício são seres psicossociais, como ressalta Gatti (2003). Portanto,

É preciso ver os professores não como seres abstratos, ou essencialmente intelectuais, mas, como seres essencialmente sociais, com suas identidades pessoais e profissionais, imersos numa vida grupal na qual partilham uma cultura, derivando seus conhecimentos, valores e atitudes dessas relações, com base nas representações constituídas nesse processo que é, ao mesmo tempo, social e intersubjetivo (GATTI, 2003, p. 196)

A experiência destacada pelos participantes da pesquisa chama a atenção ao consideramos que questões de diferentes naturezas, o que inclui a dimensão pessoal, necessitam ser incluídas nos processos formativos na docência. Como complementa Gatti (2003), precisamos considerar os eventos sociais, políticos, econômicos, culturais na formação, pois estes moldam as concepções relacionadas à educação e ao ensino.

Constituir-se professor, ou seja, a construção da identidade profissional docente resulta de socializações de natureza diversa, incluindo a socialização antecipatória (antes do ingresso na formação profissional), a formação inicial e todo o percurso da carreira (DUBAR, 2005). Na docência, diferentes práticas de formação precisam ser valorizadas, pois professor (vida profissional) e pessoa (vida pessoal) não se separam (NÓVOA, 2000; IMBERNÓN, 2009).



3.2 O ser professor: significados e identidade docente

Na segunda categoria da pesquisa, analisamos o que significa ser professor na concepção dos graduandos-professores do Cursinho. Também, se o significado de ser professor se alterou após esta experiência e se ser professor no projeto em questão os incentiva a seguir carreira na docência.

De acordo com as respostas dos entrevistados, participar do Cursinho influencia no significado de ser professor, implicando na mudança de pensamento a esse respeito. Ser professor consiste em mediar o conhecimento, como relatou um entrevistado, P5: “[...] eu acho que ser professor, no sentido amplo, é você poder ensinar, proporcionar para o outro algum conhecimento que você tem”. Mas também ultrapassa a dimensão de passar conteúdos, significa influenciar os alunos a serem pessoas melhores para, assim, construir um mundo melhor, conforme destacado abaixo:

Você tem que contribuir para a formação do aluno assim como um todo. [...] para a formação dele como cidadão e como pessoa. Então você conseguir conduzir o aluno para o conhecimento, para ele se formar em âmbitos pessoais, sociais (P2).

Para mim, ser professor é você tentar usar o seu conhecimento para inspirar outra pessoa, para tenta trazer para elas um pensamento diferente, para incentivá-las a pensar, para incentivar as pessoas a buscar mais conhecimento (P8).

Essa satisfação que eu tenho aqui é de conhecer pessoas diferentes e poder sempre dialogar com os alunos e construir também conhecimento próprio, não apenas jogar conteúdos para eles, eu consigo aprender com eles muito na sala de aula (P7).

Nesse bojo, os graduandos apontaram para a transformação social que a docência, particularmente nesta experiência do Cursinho comunitário, propicia, evidenciando nos relatos a satisfação pelas conquistas de seus alunos:

Não é só uma questão de entrar em sala e falar sobre a matéria que eu ministro, que eu leciono em sala de aula, mas, essa questão de ser professor é de você influenciar a vida dos alunos (P3).



[...] quando você está na faculdade e encontra um ex-aluno seu que passou no vestibular e ele vem te agradecer, que você fez alguma diferença para ele, sabe, isso realmente é o melhor de tudo (P8).

Contribuir para transformar a vida das pessoas e, assim, transformar o mundo. Então, eu acho que a educação para mim é essa oportunidade de poder transformar o mundo através das pessoas (P4).

As vivências como professor no Cursinho, de acordo com todos os entrevistados, propiciaram uma mudança de pensamento do significado de ser professor, ou mesmo o fortalecimento das concepções. Para alguns, tal mudança alicerçou-se na superação da ideia de que ser professor é uma ação meramente técnica de transmissão de conteúdos, como P6 e P1:

Eu achava que o professor era apenas aquele que falava e eu descobri que não, que o professor acompanha o aluno. Então eu vi que o papel do professor é muito mais do que fala: é escuta, é acompanhar, sabe, lidar, acolher e ajudar a formar um cidadão (P6).

Quando entrei aqui achava que para você entrar em sala de aula, você tinha que chegar e falar de determinado assunto e você chegava, falava, e passava os exercícios e era isso. Então, a minha concepção de ser professor mudou bastante. Ela muda todo ano. Ela está em mutação. Ser professor está na relação de conseguir mudar, então para mim essa é a ideia (P1).

O fortalecimento das escolhas e concepções sobre ser professor revelou-se na fala de um de P7: *“Eu acho que o significado ampliou apenas, se já era uma coisa que eu queria fazer antes da faculdade. Começar a dar aula no Cursinho só aumentou ainda mais a minha expectativa de estar dentro de uma sala de aula”*. Já para P5, o principal destaque se deu na visão de que ser professor exige uma formação específica:

Acho que antigamente eu não teria essa visão de que para ser professor precisa de uma formação específica. Hoje acho que sim, que tem que ter uma formação, que tem que saber de tudo mesmo sobre aquele conteúdo e isso foi mudando com o passar de tempo aqui dentro (P5).

Por fim, o relato de P8 reforça a constante transformação do significado de ser professor: *“O significado de ser professor para mim se altera sempre, sempre que eu leio mais, penso mais sobre isso, para mim altera alguma coisa”*.



Ressaltamos que os objetivos gerais do Cursinho estão alinhados a uma concepção crítica da educação, buscando uma formação ampla que vai além da inclusão do aluno no ensino superior, como descrito em seu regimento interno^v:

O Cursinho tem o objetivo didático-pedagógico de fornecer subsídios aos seus discentes para que estes se tornem cidadãos conscientes e emancipados, capazes de julgamento crítico da realidade e de sua condição como indivíduo social inserido em um contexto histórico, sendo assim capazes de tomarem decisões conscientes e livres de manipulação;

Parágrafo único. Como meio para atingir estes objetivos, o cursinho, desde sua estrutura e organização até as aulas ministradas pelos professores, pautar-se-á em um pluralismo metodológico e em uma educação crítica, que buscará inserir o aluno na Educação Superior ou no mercado de trabalho, seja por meio de concurso vestibular ou concurso de outra natureza.

Nesse sentido, a fala dos participantes coaduna-se com a ideia de que a profissionalidade docente implica em três dimensões, no que diz respeito às exigências do trabalho de ensinar, conforme reflete Contreras (2002): a obrigação moral, o compromisso com a comunidade e a competência profissional.

A obrigação moral se traduz para os professores na preocupação com o bem-estar dos alunos e nas implicações éticas do seu trabalho, exigindo-lhes consciência sobre o sentido do que é desejável educativamente.

O compromisso com a comunidade requer que as práticas profissionais não se constituam isoladamente, mas partilhadas, uma vez que a educação é para os professores uma ocupação socialmente encomendada e responsabilizada publicamente. Tal exigência ultrapassa a categoria profissional, estendendo a responsabilidade pública para a comunidade que deve, também, participar das decisões relacionadas ao ensino.

Por fim, a competência profissional transcende o sentido técnico dos recursos didáticos: trata-se de competências profissionais complexas que articulam habilidades, princípios e a consciência da importância do seu trabalho e de suas consequências. Ou seja, uma competência profissional coerente com a obrigação moral e o compromisso com a comunidade.



De acordo com as respostas dos entrevistados, constatamos que participar do Cursinho, particularmente em relação à experiência obtida em sala de aula, contribuiu para confirmar a intenção em ser professor, em prosseguir na carreira docente, até mesmo buscando o aprofundamento nos estudos para continuar lecionando, sendo que essa experiência impactou em visualizar-se como um futuro profissional no campo da educação ao despertar sentimentos positivos pela docência:

Sim, porque eu não achava que eu conseguiria dar uma aula. Depois que eu comecei a dar aula no Cursinho que eu tive essa experiência. Foi através do Cursinho que eu decidi o que eu queria fazer, eu vi que eu gosto, que eu tenho prazer de entrar em uma sala de aula, então é o que eu quero fazer na vida com certeza (P8).

Sim, com certeza. Eu já tinha ideia de ser professor antes, mas eu descobri que amo isso de fato no Cursinho (P4).

Com certeza, eu estou querendo, quando me formar aqui na Universidade, continuar dando aula como voluntário aqui. Eu gosto de dar aula. Isso é minha vida e eu comecei aqui. Foi aqui que se definiu se eu gostava ou não. Eu amo dar aula. Então, para mim, o Cursinho ajudou bastante (P1).

Eu não me imaginava professora. Hoje eu posso dizer que eu amo a educação. Estar no Cursinho mudou muito a minha concepção (P6).

Sim, por isso até que eu fui fazer faculdade de Pedagogia agora, para tentar ampliar meus conhecimentos sobre educação, que eu considerava muito rasos ainda, e para dar aula (P5).

Entendemos, também, que essa oportunidade de dar voz aos futuros professores contribuiu para o processo de autorreflexão sobre as afinidades e intencionalidades pessoais e profissionais, nomeadamente ao considerar que “[...] a nossa identidade se constrói a partir da intersecção das circunstâncias que nos cercam com os desejos que trazemos”, como afirma Fischmann (1994, p. 62), citado por Pimenta e Lima (2012, p. 65).

O significado que cada um associa ao sentido do ser professor perpassa fortemente pelas suas práticas. As atividades vivenciadas dentro e fora da universidade colaboram também com a construção dessa identidade. O Cursinho promove ao graduando o contato dentro de sala de aula, vivenciando o cotidiano da gestão de turmas, construindo espaços e tempos de ser professor.



Pimenta (2002), ao discutir a construção da identidade, afirma que esta:

[...] Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente em seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor (PIMENTA, 2002, p. 19).

A identidade é um processo de construção de um sujeito historicamente situado (PIMENTA, 2002). Assistimos a constituição da identidade docente como um processo dinâmico e em constante movimento, no qual o futuro professor e o professor em exercício se defrontam com mudanças, incertezas, pluralidade de valores e a busca por assegurar ou construir novas formas de identificação na atualidade. Assim, a identidade do professor é construída ao longo de sua trajetória profissional e pessoal.

Para Garcia (2010, p. 26), “Candidatos que não são ‘vasos vazios’ chegam às instituições de formação inicial do professorado”. Assim,

A construção da identidade profissional se inicia durante o período de estudante nas escolas, mas se consolida logo na formação inicial e se prolonga durante todo o seu exercício profissional. Essa identidade não surge automaticamente como resultado da titulação, ao contrário, é preciso construí-la e modelá-la. E isso requer um processo individual e coletivo de natureza complexa e dinâmica, o que conduz à configuração de representações subjetivas acerca da profissão docente (GARCIA, 2010, p. 18)

Essa perspectiva integra o conceito de desenvolvimento profissional docente, o qual, de acordo com Fiorentini e Crecci (2013, p. 11), demarca “[...] uma diferenciação com a idéia de formação docente baseada em cursos que não estabelecem relação com o cotidiano e com as práticas profissionais”.

Trata-se, portanto, de utilizar o termo desenvolvimento profissional para refletir sobre o processo contínuo de transformação e constituição do sujeito, ao longo do tempo: “Assim, temos assumido que os professores aprendem e se desenvolvem profissionalmente mediante participação em diferentes práticas, processos e contextos, intencionais ou não, que promovem a formação ou a melhoria da prática docente” (FIORENTINI; CRECCI, 2013, p. 13).



Particularmente, os autores chamam a atenção para a ocorrência desse processo no âmbito de uma comunidade profissional, sendo possível refletir sobre tais processos também no âmbito de projetos como os Cursinhos comunitários.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos, na presente pesquisa, analisar as implicações das experiências docentes em um Cursinho pré-universitário comunitário para a formação dos(as) graduandos(as)-professores(as) advindos de cursos de licenciatura. A análise dos resultados permitiu identificar as contribuições da experiência como professor/professora no Cursinho para a formação profissional e pessoal dos graduandos e graduandas e para a (re)construção dos significados de ser professor/ser professora, emergidas ao integrar essa ação universitária.

Os estudantes universitários relataram como motivações para atuar como professores do Cursinho a curiosidade pela descoberta da sala de aula e a busca da experiência docente. Ao ministrar aulas no projeto, os graduandos podem colocar em prática o que estudam no curso de graduação, vivenciando a indissociabilidade teoria-prática, gerando experiências acadêmicas e profissionais. Além disso, percebemos que os entrevistados consideram o projeto como oportunidade de experimentação, para confirmar a expectativa de seguir ou não na área da docência.

Já da dimensão pessoal, as influências da experiência no Cursinho foram significativas, com destaque para a possibilidade de troca de experiências com outros professores, com os alunos e a vivência com as pessoas, incidindo no crescimento pessoal dos graduandos-professores.

A participação no Cursinho também influenciou na (re)construção dos significados de ser professor, com destaque para a função docente em relação à mediação do conhecimento e à capacidade de transformação social. As concepções puderam ser reconstruídas e/ou fortalecidas mediante, sobretudo, às experiências docentes com os alunos. Ainda, para todos os professores, tais



experiências contribuíram para confirmar o desejo em prosseguir na carreira docente, conforme sentimentos positivos que foram gerados no relacionamento professor-aluno. A participação no Cursinho traz a possibilidade de se reconhecer como sujeito que não reproduz o conhecimento apenas, mas que tem a função primordial na formação crítica do aluno, conhecedor e interventor de sua realidade.

Todas essas experiências influenciam, de algum modo, na construção da profissionalidade docente, entendida como um processo que inicia ainda na formação inicial e percorre toda a carreira do professor, como enfatiza Garcia (2010). E se é preciso construí-la, uma vez que não emerge automaticamente ao obter o título de licenciado, a participação em um projeto como este que foi objeto da pesquisa – considerando que a identidade docente também é fruto do contexto sócio-histórico-político no qual o professor está inserido, como diz Pimenta (2002) – impacta fortemente na construção do professor que se quer/deseja ser.

Entendemos, como ressaltam (AUTORIA, 2015), que os universitários que se envolvem como professores nos Cursinhos comunitários acessam uma oportunidade singular de envolvimento em um projeto de extensão que possibilita a realização de práticas educativas, com a possibilidade de pesquisa com a comunidade que será atendida, executando atividades pedagógicas, de planejamento, pesquisa e avaliação.

Ressaltamos, por fim, que um dos elementos que devem ser enfatizados na formação docente é a relação entre as dinâmicas sócio-históricas e o conhecimento escolar. Concluímos, portanto, que, ao participar de um Cursinho pré-universitário comunitário, o graduando aproxima-se dessa relação, uma vez que enfrenta, pela primeira vez, uma sala de aula com todas as suas heterogeneidades e possibilidades formativas.



REFERÊNCIAS

- AMADO, Janaina; FERREIRA, Marieta de M. (Orgs.). **Usos & abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996.
- ANDRÉ, Marli E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2000.
- BOGDAN, Robert C., BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto, 1999.
- CONTRERAS, Jose. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.
- DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Tradução: Andréa Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- FIORENTINI, Dario; CRECCI, Vanessa. Desenvolvimento Profissional docente: um termo guarda-chuva ou um novo sentido à formação? **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 5, n. 8, p. 11-23, jan./jun. 2013.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GARCÍA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 51-76.
- _____. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p. 11-49, ago./dez. 2010.
- GATTI, Bernadete A. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 191-204, jul. 2003.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.
- MASSABNI, Vânia G. Os conflitos de licenciandos e o desenvolvimento profissional docente. **Educação e Pesquisa**, v. 37, n. 4, p. 793-808, 2011.



NÓVOA, Antonio. Os professores e as histórias da sua vida. In: _____. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000. p. 11-30.

PIMENTA, Selma G. O professor: formação, identidade e trabalho docente. In: _____. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 15-35.

PIMENTA, Selma G.; LIMA, Maria S. L. Estágio e construção da identidade profissional docente. In: _____. **Estágio e docência**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 61-79.

SAVIANI, Dermeval. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, Maria Aparecida; SILVA JUNIOR, Celestino Alves. (Orgs.). **Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade**. v. 1. São Paulo: Editora Unesp, 1996. p. 39-50.

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

Recebido em 07-05-2020

Aceito em 09-12-2021

ⁱ A identificação da Universidade foi suprimida nesta versão do manuscrito em função do critério de “avaliação cega por pares”.

ⁱⁱ A identificação do Cursinho Pré-vestibular, objeto deste estudo, foi suprimida nesta versão do manuscrito em função do critério de “avaliação cega por pares”.

ⁱⁱⁱ A identificação do município foi suprimida nesta versão do manuscrito em função do critério de “avaliação cega por pares”.

^{iv} A identificação das faculdades foi suprimida nesta versão do manuscrito em função do critério de “avaliação cega por pares”.

^v Regimento Interno do Cursinho, elaborado coletivamente e aprovado em ata no ano de 2015, p. 3-4.

