

## Crenças de discentes do curso de pedagogia sobre o *bom* professor

### Pedagogy students' beliefs over the *good* teacher

DOI:10.34117/bjdv8n5-123

Recebimento dos originais: 21/03/2022

Aceitação para publicação: 29/04/2022

#### **Talita Almeida Rodrigues**

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC)

Instituição: Rede Cordimariana de Educação

Endereço: Rua Bahia, nº 26, apto 404, bloco A, Ceará, Eusébio, Centro

E-mail: talitarodrigues.fp@gmail.com

#### **Bernadete de Souza Porto**

Doutora em Educação (UFC)

Instituição: Universidade Federal do Ceará (UFC) / Faculdade de Educação (FACED)

Endereço: Avenida Antônio Sales, 3000, 102 B, Fortaleza, Ceará, Dionísio Torres

E-mail: bernadete.porto@ufc.br

#### **Ana Maria Iório Dias**

Pós-Doutorado em Educação (UnB)

Instituição: Universidade Federal do Ceará (UFC) / Faculdade de Educação (FACED)

Endereço: Rua Barão de Aratã, 1020/2301, Fortaleza, Ceará, Bairro: José Bonifácio

E-mail: ana.iorio@yahoo.com.br

### **RESUMO**

Este artigo tem como objetivo compreender as crenças dos discentes do curso de Pedagogia sobre o “*bom* professor”, descrevendo-as e relacionando-as com a formação inicial. Neste sentido, indagamos: qual a importância das crenças para a relação teoria e prática na formação dos pedagogos? É em Hume (2004, 2009) que nos ancoramos inicialmente, para esclarecimento do conceito de crença. A concepção das crenças com origem na fala dos participantes desta investigação, se deu a partir de algumas técnicas da análise do discurso (MAINGUENEAU, 2015; BAKHTIN, 2016; MINAYO, 2008; FLICK, 2009) e da análise de conteúdo (BARDIN, 2016), sobretudo no que diz respeito a sua contribuição quanto as categorias de análise tendo por base os relatos dos participantes da investigação. Em seguida, com Gay (2014), Soares e Bejarano (2008), Soares e Porto (2006), Gatti (1996) e Charlot (2014), entre outros, relacionamos saberes e analisamos a interseção entre crenças e docência. A pesquisa constatou que as crenças apontadas pelos alunos nada mais são do que saberes: os saberes profissionais docentes. Ao se expressarem sobre as crenças eles afirmam que o *bom* professor é aquele que realiza a humana docência, articula saberes, alia teoria e prática; é realizador de práxis; tem vasta metodologia; é agente político, percebe-se aprendiz e tem afeto pelo trabalho que realiza.

**Palavras-chave:** crenças, formação inicial, bom professor, pedagogia.

### **ABSTRACT**

This article aims to understand the beliefs of the students of the Pedagogy course about the "good teacher", describing and relating them to the initial undergraduation period.

That way, we indagate: which is the importance of these beliefs for the relationship between theory and practice on the early formation of pedagogues? Our study is based in Hume's (2004, 2009) concept of belief in order to clarify it. The conception of beliefs that are being produced by the subjects, in this research, is done through the Discourse Analysis method (MAINGUENEAU, 2015; BAKHTIN, 2016; MINAYO, 2008; FLICK, 2009). It was also possible to use the Analysis of Content (BARDIN, 2016), especially for its contribution in the matter of category elaboration to analyze the participants' interviews. Therefore, with Gay (2014), Soares e Bejarano (2008), Soares e Porto (2006), Gatti (1996) and Charlot (2014), among others, we relate knowledges to analyze the intersection between beliefs and teaching. In conclusion, the research found that the beliefs pointed by the students are no more than knowledges: the professional lecture's knowledges. By expressing their beliefs, the participants they affirm that the “good teacher” is the one that performs the humanitarian lecture, articulates knowledge, ally theory and practice; is a praxis maker, has a wide methodology; is a political agent; also “good teachers” recognize themselves as learners and has passion for the working they practice.

**Keywords:** beliefs, initial undergraduation, good teacher, pedagogy.

## 1 A PROBLEMÁTICA DA FORMAÇÃO INICIAL DOS PEDAGOGOS

Uma das primeiras e persistentes problemáticas que diz respeito à formação inicial de professores relaciona-se com um aspecto histórico. Referimo-nos, aqui, às questões que circulam ao redor da Pedagogia e da Didática. De acordo com Saviani (2013, p. 1), “[...] a pedagogia<sup>1</sup> foi firmando-se como correlato da educação, entendida como o modo de apreender ou de instituir o processo educativo”.

Assim, por se relacionar intimamente com o processo educativo, a pedagogia se confunde totalmente com o próprio modo de ensinar, o que remete às questões práticas desse processo. Nesse sentido, a Didática está vinculada à Pedagogia e diz de uma orientação prática vinculada à uma compreensão teórica. As discussões em relação a esses campos fornecessem elementos para pensarmos uma recorrente problemática concernente ao curso de formação de professores: o distanciamento entre teoria e prática. Essa relação de proximidade entre a Pedagogia e o “método” quando abordada pela didática, nos permite observar, ainda, desafios recorrentes da formação inicial de professores, notadamente: Como aproximar conteúdo e forma? Como romper com a distância entre professores e estudantes? Estes desafios constituem-se como objeto de estudo, além de Libâneo e Pimenta (2011), de muitos outros teóricos que se dedicam a pesquisar os processos educativos.

Segundo Veiga (1998), esse “abismo” teve início com as contribuições de Benjamin Constant e Rui Barbosa, em meados do século XIX, com a proposta de Reforma

do Ensino, dando espaço para o surgimento da então chamada Pedagogia leiga. Isto, contudo, não pode ser entendido apenas como o problema de as teorias não estarem conseguindo “alcançar” a prática. Há algo mais forte por trás. Para Kuenzer (2007), é necessário compreender que

[...] a dicotomia entre teoria e prática é a base sobre a qual se organiza o próprio sistema econômico vigente, qual seja, o fato de a classe dominante deter a propriedade privada dos meios de produção e de a classe dominada ter apenas sua força de trabalho como mercadoria a ser vendida para o capitalista, como garantia de sua subsistência (KUENZER, 2007, p. 177).

Outra problemática, começou a se dar nos anos de 1970, com um movimento que rendeu duas novas características para o curso de Pedagogia: a docência como mola mestra da formação e identidade docente e a necessidade de uma base nacional comum para a formação de professores.

Quanto ao segundo aspecto, de acordo com Saviani (2012), a base comum nacional não deveria se constituir como um “currículo” para unificar os cursos de formação de professores, mas sim

Seria, antes, um princípio que deveria inspirar e orientar a organização dos cursos de formação de educadores em todo país. Seu conteúdo, entretanto, não poderia ser fixado por um intelectual de destaque; por um órgão de governo; e nem mesmo por decisão de eventual assembleia de educadores; mas deveria fluir das análises, dos debates e das experiências que fossem encetadas, possibilitando, num processo a médio prazo, que se chegasse a um consenso em torno dos elementos fundamentais que devem basear a formação de um educador consciente e crítico, capaz de intervir eficazmente na educação visando à transformação da sociedade brasileira (SAVIANI, 2012, p. 52)

O entendimento de Saviani (2012) deixa transparecer a necessidade de que os cursos de formação de professores fossem concebidos e organizados de modo democrático e participativo, estabelecendo estreita relação com a prática social, com as demandas e necessidades da escola.

Ademais, na época em que foi formulado este entendimento acerca da Base Nacional Comum, o espaço teórico de abordagens sobre Pedagogia, estava repleto das concepções críticas sobre a educação, que visavam à transformação da sociedade, rompimento com os modos hegemônicos de pensar e realizar o ensino, o trabalho docente.

Com isso, se fortalecia não só o movimento de professores e alunos por melhorias na formação dos docentes, bem como eram gestadas novas perspectivas para a formação. Compreendemos que a formação inicial de educadores faz referência à uma diversidade de conhecimentos e saberes necessários ao professor para o nosso tempo, que não se reduz

em torná-lo apto para “dar aulas”, instruir. Mesmo que aprenda técnicas e modos, todos os que têm se dedicado à sala de aula concordarão que só se aprende a ser professor, sendo.

Em concordância com esse entendimento, Veiga (2009, p. 35), salienta que o trabalho docente “[...] não é algo que se aprende conhecendo de fora para dentro, mas uma atividade que cumpre e finaliza. No seio desse fazer, saberes são mobilizados, construídos e reconstruídos”. Mas não é em “qualquer” prática que isso se dá de modo significativo e formativo.

Desta forma, a formação de *bons* professores não pode encarar como sua finalidade principal e única a de capacitar seus discentes para ministrar aulas. Muito mais do que isso, deve ajudá-los a perceber e “abraçar” a docência com vistas a problematizar a Educação, a escola, os alunos, a aprendizagem, os aspectos políticos, econômicos e sociais, entre outros fatores que integram o campo educacional. Acreditamos que *bons* professores não se constituem com um amontoado de “coisas”, saberes e teorias, tampouco com aspectos isolados, encaixotados (ROLDÃO, 2007). Os conhecimentos que necessitam ter não podem estar engavetados, distanciados de suas realidades. Interagem, se complementam, se transformam e se constituem.

Então, nos questionamos: que saberes integram a formação inicial de professores? O que necessitam saber? Saberes da experiência? Da formação inicial e continuada? Quais saberes alicerçam a práxis docente e de identidade profissional desses sujeitos? O que se deve encontrar dentro de suas “caixas de ferramentas”?

Em primeiro lugar, esclarecemos que o termo “saberes”, nesta pesquisa, funciona como um vocábulo “guarda-chuva”, ou seja, diversos outros termos estão ligados a ele. Logo, “[...] atribuímos à noção de “saber” um sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes [...]” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 212). Isto esclarecido, iniciemos.

Em sentido basilar, podemos dizer que o saber é fator primordial, indispensável para a humanização, pois “O saber não é importante apenas para a inserção no mercado de trabalho, o saber é importante porque saber é ser humano” (MORETTI; MOURA, 2010, p. 353). Como o exercício do trabalho<sup>3</sup> modifica a natureza e a si mesmo, o saber propaga e dissemina a cultura e o conhecimento produzido e acumulado pela humanidade. Quanto aos saberes docentes, tem-se que, inicialmente, em virtude da supervalorização que se dava ao “método”, à “Didática”, o saber do professor em evidência era o saber-

fazer (ROLDÃO, 2007)<sup>4</sup>. Isto porque, no Brasil, o ensino de Didática tinha, inicialmente, o

[...] enfoque prescritivo, normativo e instrumental [...]. Suas preocupações foram reduzidas ao “como ensinar”; ficaram centradas na transmissão de normas e regras do “bem fazer”, padronizando não só as ações didáticas a serem realizadas pelos professores, como inculcando nestes uma só lógica de ver e estar no mundo, ou seja, o pensamento liberal sobre a sociedade, a educação e a escola, a aprendizagem e o aluno (FARIAS; SALES, BRAGA e FRANÇA, 2014, p. 14).

Isso se deu até meados dos anos de 1980, quando o ensino de Didática passou por profundas mudanças, não mais tendo a exclusiva função de “repassar o método” ou de “consumidora do ensino” (PIMENTA, 2008); mas, ao contrário, assumindo a possibilidade de levantar questões, de investigar os processos de ensino, a instituição escolar, a aprendizagem dos alunos e os modos de se conceber a Educação, entre outros aspectos. A esse movimento “contra hegemônico” (GADOTTI, 1992) deu-se o nome de “contra didática” (CANDAU, 1983), e esteve alicerçado nas concepções críticas da Educação.

Essas novas concepções sustentaram e reafirmaram as necessidades de mudança no ensino (IMBERNÓN, 2011). Como bem salientou Arroyo (2013, p. 86), com essas mudanças, “Passamos a repensar-nos em nosso papel de profissionais da ciência e do conhecimento”. Isto, por sua vez, leva à (re)configurações *no* e *para* o papel docente, sua função e atuação, bem como confere novo sentido ao trabalho que realiza.

Para Lück (2014), em definição atual, compete ao professor ser o gestor do processo de aprendizagem.

O mesmo explicita Roldão (2007, p. 94) com o seguinte teor: “o caracterizador distintivo do docente, relativamente permanente ao longo do tempo, embora contextualizado de diferentes formas, é a *ação de ensinar*”. Ou seja, seu trabalho caracteriza-se pelo ensino e, conseqüentemente, possibilita que os alunos aprendam<sup>5</sup>. Para que isso ocorra, para que o professor, de fato, ensine, é preciso ele saber o que vai ensinar.

Durante o percurso formativo inicial, aqui utilizamos como exemplo o curso de Pedagogia, pois os discentes, quer em um período de oito ou dez semestres<sup>6</sup>, se apropriam de saberes, refletem sobre a docência, sobre a educação, a escola, onde observa-se um estreitamento do desafio referente à aproximação entre conteúdo e forma. Além disso, entram em contato com a sala de aula, por via dos componentes que abordam a prática como componente curricular e através dos estágios supervisionados.

Além de Lück (2014), Saviani (2008), Saviani e Duarte (2012), entre outros, também é compreendida a noção de que ao professor cabe o papel, a função social, de transmitir os conhecimentos científicos historicamente constituídos em suas maneiras mais elaboradas.

Isto porque, ancorados nas concepções da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), asseveram que, por meio dela, muito se pode contribuir para um modo de pensar e executar a Educação, que possibilite a diminuição das disparidades de classes, de modo que haja conscientização da classe trabalhadora, fortalecendo-a por meio da Educação.

## 2 CRENÇAS E DOCÊNCIA: QUESTÕES EPISTEMOLÓGICAS

Pensar e reconhecer caminhos de interseção entre os postulados de Hume (2009) quanto às crenças e à docência, bem como quanto ao processo formativo do professorado, é realizar o exercício de alinhar os fios entre a teoria desse autor e as concepções que construímos acerca da Educação, do professor, do aluno, da sociedade, por exemplo. Mas não nos referimos, sempre, às concepções postas, hegemônicas. Mais que isso, tomamos a liberdade de apresentar, entre os escritos, as concepções que temos o desejo de vivenciar, participar de sua consolidação. Então, que reflexão/relação seria essa?

Percebemo-nos, no mínimo, diante de uma relação “embaraçosa”: a crença é possuidora de um saber conservador. Interessante dizer que a Pedagogia Jesuítica, por si, não é conservadora, assim como a de Comênio ou a de Herbart. Elas estão comprometidas com os sonhos dos educadores jesuítico, protestantes, assim como os representado por Herbart. A caracterização da “Pedagogia Tradicional” feita por Saviani é uma padronização imaginada por ele, e tem um sentido próprio. Se, de fato, estudarmos tanto as proposições jesuíticas na *Ratio Studiorum* como as proposições de Comênio na *Didática magna*, veremos que eles buscavam a aprendizagem para a formação dos seus estudantes. Por si, nada de reprodução.

E por que mesmo embaraçoso? Como resta claro, aqui, dialogamos com dois campos de investigação: crenças e docência. O primeiro, notem bem, se configura como saber dotado de autoridade (TUGENDHAT, 1982), quando não rompe com o que é “transmitido” ou quando não abre espaço para questionamentos acerca do que foi até ali elaborado sobre algo, mesmo quando não se crê no que está inculcado. Na verdade, parece-nos que bem mais reproduz. Hume (2009, p. 144), partindo da compreensão de que “[...] a crença é um ato da mente decorrente do costume [...]”, afirma ser por conta desse costume que as pessoas, mesmo quando não creem no que lhes é inculcado e que professam aos outros, deixam de se questionar a respeito do que creem.

Então, nessa circunstância, fica um impasse entre esse elemento e as teorias, autores e concepções que constituem este trabalho. Nossas bases teóricas são autores e teorias assumidamente críticas, antirreprodutivistas. Então, como lidar com o tradicional e o progressista? Lidamos, sem muitos assombros, pois não deixamos de ser, mesmo defensores de uma educação progressista, tradicionais (CHARLOT, 2014).

Para Soares e Bejarano (2008), o termo “crenças” relaciona-se intimamente com outros dois vocábulos - “convicções” e “certezas”. Denotam, ainda, nove características sobre as crenças que formularam com apoio nos estudos feitos, para só depois exporem as definições que são fruto da pesquisa realizada.

As nove características que delinearão as crenças são as seguintes:

1. As crenças são elaborações individuais, mas produzidas a partir do contexto sociocultural;
2. As crenças nos dão segurança;
3. As crenças estão organizadas como um sistema que cria ou reforça outras crenças;
4. As crenças não têm preocupação primordial com a “verdade”;
5. As crenças são elaborações que não se limitam a racionalidade;
6. As crenças são saberes que se tornam sólidos e cristalizados;
7. As crenças interferem nas atitudes;
8. Há crenças mais consistentes do que outras;
9. As crenças podem ser modificadas.

Após descrever cada uma das características, os autores chegam à conclusão de que as crenças nos dão certezas, mesmo que estejam relacionadas à subjetividade dos indivíduos, e que, no caso dos docentes, guiam a prática em sala de aula, quando consideram alguns conhecimentos relevantes e outros não.

Ademais, constataram, ainda, que os cursos de formação de professores não levam em consideração as crenças que os docentes trazem de suas vivências. Como proposta, os autores acreditam que, além de dar importância às crenças desses profissionais, percebendo a estreita ligação que estabelecem com a identidade docente desenvolvida ao longo de toda a carreira, os cursos de formação de professores também deveriam dar mais espaço para questões referentes a afetividade, e não apenas aos seus aspectos racionais.

Compreendem, assim, que tais cursos possibilitam aos professores trazerem as crenças para o nível da consciência, de modo que, quando necessário, consigam redimensioná-las.

Tomando por referência a conclusão de Soares e Bejarano (2008), de que as crenças dos professores deveriam ser levadas em consideração durante sua formação, devendo ser investigadas, observadas e discutidas, Gay (2014) realizou estudo sobre as atitudes e crenças de alunos e professores relacionadas à diversidade cultural. Nessa realidade, a autora partiu da asserção de que “As crenças dos professores têm profunda influência no seu julgamento educativo e nas suas ações” (GAY, 2014, p. 95).

Alertou-nos, também, para o fato de que as crenças assumem caráter relativo, podem ou não ser infundadas e, mais ainda, podem ser prejudiciais, agressivas, preconceituosas. Do mesmo modo, as crenças podem também ser positivas. Em nosso cotidiano, nos movemos guiados por elas, seja de modo consciente ou inconsciente. Essa constatação foi alcançada no autoestudo realizado com alunos e/ou professores do curso de Pedagogia<sup>7</sup> sobre suas crenças e atitudes em relação a raça, classe, etnia e cultura diversas, instigando-nos a pensar, nessa perspectiva, sobre a importância desses conceitos, que para nós são tão “caros”, já que foram e continuam sendo constituídos ao longo de nossas trajetórias pessoais e profissionais. Gay (2014) destaca o fato de que professores e futuros professores

[...] não se dão conta de que algumas crenças muito fortes sobre a diversidade cultural podem ser expressas por meio dos exemplos habitualmente utilizados no ensino. Isso pode ser tanto positivo quanto negativo. Por exemplo, mensagens negativas e crenças implicitamente preconceituosas são transmitidas por meio das referências habituais à pobreza e ao alcoolismo relacionados à indígenas americanos contemporâneos e crime, violência e ‘famílias divididas’ quando discutindo afro-americanos. Contrariamente, crenças e mensagens positivas são expressas ressaltando as conquistas estelares dos asiático-americanos. Exemplos menos óbvios que podem transmitir crenças negativas sobre pessoas culturalmente diversas incluem sempre posicioná-las no papel de vítimas e dependentes, ou ignorar sua presença de todas as maneiras. (GAY, 2014, p. 106-107).

Para ela, “Crenças profundamente enraizadas agem como filtros para as novas informações [...], e são altamente resistentes à mudança” (PAJARES, 1992; STUART; THURLOW, 2000 *apud* GAY, 2014, p. 115), o que, por sua vez, dificulta o trabalho docente, haja vista que nosso fazer pedagógico precisa ser constantemente revisitado e passível de modificações. Assegura, ainda, que,

Quando essas atitudes e crenças distorcidas são apresentadas na sala de aula (como invariavelmente são), elas “interferem no” mais do que “facilitam o” ensino e a aprendizagem. Os cursos de Pedagogia precisam fazer um trabalho melhor do que estão fazendo para ajudar seus estudantes a examinar as causas e a natureza das diferentes atitudes e crenças que eles têm a respeito de certos grupos e culturas étnicas (GAY, 2014, p. 98).

Assim, os cursos de Pedagogia e demais licenciaturas podem preocupar-se, na mesma proporção, em possibilitar que seus alunos e professores, mesmo que lhes custem muitos esforços, tenham a percepção de que “[...] invariavelmente as crenças pessoais estão embutidas no pensamento analítico, na pesquisa empírica e nas práticas de ensino” (GAY, 2014, p. 105), destacando que esse posicionamento, ante suas crenças, contribui para a formulação de saberes mais sólidos, conscientes e reflexivos acerca do que está a sua volta e que se mostra como “diferente”, levando à processos de ensino e aprendizagem bem mais promissores.

Conclui, defendendo a noção de que, para se alcançar mudanças significativas nos cursos de formação de professores, o primeiro passo a ser dado deve ser na direção de debater as crenças e atitudes de professores e alunos em relação à diversidade multicultural da nossa sociedade e não, ao contrário do que ela considera que vem sendo feito, que é relegá-las a segundo plano, ou, de todo modo, desconsiderá-las.

Importa observar que “crenças” necessitam fazer parte de nosso cotidiano. As aprendizagens tanto podem se iniciar de forma imposta pela cultura envolvente de cada um de nós, como pode decorrer de nossas compreensões conscientes. No contexto de nosso sistema nervoso, também as aprendizagens conscientes se transformam em automáticas, em crenças. Imagine se cada um de nossos atos exigissem uma nova decisão consciente. Para facilitar, a natureza resolveu automatizar nossas condutas. Então, elas deveriam ser positivas, mas infelizmente também podem ser negativas.

Ousamos, pois, partindo dos estudos e investigações de Gay (2014), bem como de Soares e Bejarano (2008), Gatti (1996), Silva (2005) e Braz (2007), expressar a ideia de que, de fato, as crenças de professores e alunos (futuros professores) precisam ser acolhidas, investigadas e discutidas. Necessitam de um olhar atento, pois é inegável que elas se mostram nas atitudes pedagógicas ou nas decisões que precisam tomar para resolver conflitos, por exemplo. Por isso são compreendidas, portanto, como um saber, que, juntamente com os demais (TARDIF, 2014), compõem a prática pedagógica.

Em estudo realizado por Soares e Porto (2006), é possível, aliado a todos esses aos quais já fizemos referência, extrair algumas outras contribuições acerca das crenças. Na pesquisa realizada por elas, participaram quatro professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental público, que lecionavam no Município de Salvador/BA. Com o objetivo de analisar as crenças das professoras sobre ludicidade e atividades lúdicas, as autoras realizaram três procedimentos metodológicos - observação, entrevistas e

solicitaram das professoras uma autobiografia. No que se refere às crenças, Soares e Porto (2006) esclarecem que as compreendem

[...] como formulações simbólicas que nos dão “certezas” subjetivas, pragmáticas, que aparecem, muitas vezes, de forma velada, feitas inconscientemente, através de nossas experiências, da rotina de trabalho, da linguagem, dentre outras. As crenças determinam o pensamento e a ação do sujeito e servem como suporte em relação à realidade, ou seja, nos dão segurança, tornando-se, muitas vezes, sólidas e cristalizadas, servindo, assim, de ‘chão firme’. Isto não quer dizer, no entanto, que não poderão ser modificadas. Como formas de compreensão e ação no mundo, ela deve ser primeiramente detectada, questionada quanto a sua validade, pois a partir dessas ações é que poderemos efetivamente sensibilizar o sujeito que crê, para, posteriormente, confrontá-lo com os conhecimentos elaborados por outras áreas, tais como a Filosofia, a Epistemologia, a Arte (SOARES e PORTO, 2006, p. 58).

Sabe-se que as crenças desses profissionais em relação à docência ou ao ensino, foram adquiridas e solidificadas durante a atuação profissional, aliás, não só durante a atuação profissional, mas durante a vida. Em nossa escolaridade pessoal, nos apropriamos de múltiplas crenças, seja pelos estudos, seja pelos acontecimentos do cotidiano em nossas vidas, seja pelo meio onde vivemos.

De modo que, fica sendo arriscado discordar que as crenças não representam um percentual importante dentro do percurso formativo dos professores. Isto porque desde a escolarização que vão ganhando espaço.

Tornam a aparecer com mais força no período formativo e, quando não são contestadas, “alimentam” as práticas docentes e conferem segurança aos professores. Precisam ser investigadas, discutidas, desconstruídas e reconstruídas. Formar professores, é, sem dúvida, conceder espaço para as imagens e experiências vividas por esses sujeitos durante o período de escolarização. Questionar esses saberes é, pois, um modo de reinventar a docência. Esta, podendo ser, mais democrática, humana, menos desigual e inclusiva.

### **3 AS CRENÇAS DOS ESTUDANTES DE PEDAGOGIA SOBRE O BOM PROFESSOR**

A busca por compreender as crenças dos alunos da FACED acerca do *bom* professor foi expressa, para nós, como uma possibilidade a respeito do olhar e das concepções que se tem em relação a esse profissional ao longo da história da Educação brasileira, bem como de dialogar com a formação inicial docente. Para o alcance dos objetivos traçados, optamos pelo método de pesquisa que se pauta no materialismo

histórico-dialético (SAVIANI, 1985; PAULO NETTO, 2011; GAMBOA, 2000; TRIVIÑOS, 1987). A coleta de dados seguiu pautou-se na metodologia qualitativa (BOGDAN e BIKLEN, 1997; THIOLLET, 2011). Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com quatro alunos do curso de Pedagogia da FAGED de uma universidade federal brasileira. Cada participante faz referência a uma matriz curricular vigente, quais sejam: 2007 diurno, 2007 noturno, 2014 diurno e 2014 noturno.

Interessante salientar que as perguntas que havíamos feito aos participantes da pesquisa, além de nos informar sobre as crenças que tinham sedimentado ao longo do tempo em relação ao *bom* professor, suas práticas e ações, nos forneceram importantes elementos para pensarmos a formação inicial de professores desde a visão de quem ainda estava em decurso de formação.

De modo mais “simplista”, podemos afirmar que as crenças dos alunos sobre o *bom* professor nos remeteram, sempre, a direcionar a visão para a formação inicial. Frisamos ainda que, inicialmente, o roteiro da entrevista possuía 14 questões abertas. Entendemos que as questões abertas foram aquelas que mais nos possibilitaram conhecer as crenças que eles têm acerca do *bom* professor e suas concepções acerca da docência, da prática pedagógica, entre outros elementos. Valendo-nos de algumas técnicas da análise do discurso (MAINGUENEAU, 2015; BAKHTIN, 2016; MINAYO, 2008; FLICK, 2009) e da análise de conteúdo (BARDIN, 2016), destacamos que as categorias utilizadas para organizar as informações obtidas foram surgindo no decorrer da leitura e compreensão das falas, do que elas nos indicavam e remetiam.

A compreensão das crenças dos participantes da pesquisa em torno da compreensão do *bom* professor nos revela aspectos que não havíamos suposto previamente. Um deles foi que percebemos como essas crenças se reportaram com frequência à teia em que se forma o (*bom*) professor; o que nos parece explicável pelo fato de que, esses alunos têm vivenciado, por meio de suas formações profissionais, problemáticas, tais como: relação teoria e prática, fragmentação da formação, a necessidade de uma formação crítica e transformadora, entre outros aspectos. As crenças apontadas pelos alunos nada mais são do que saberes: os saberes profissionais docentes. Outro ponto notório foi que, ao se expressarem sobre as crenças, os alunos entrevistados, em momento algum, pontuaram que, para ser *bom* professor, havia certa obrigatoriedade para que os docentes, para assim serem reconhecidos, tivessem todos esses referidos atributos, comportamentos e ações pedagógicas. Isto se mostra, também, pelo fato de, ao se reportarem aos *bons* professores, seus saberes, suas atitudes e ações, vários são os

docentes citados. Desse modo, se evidencia o fato de que, em razão de uma “atitude”, de um “modo de ser”, aquele docente passou a ser considerado *bom* professor, e não possuir todos os “atributos” ou elementos que estavam sendo descritos, apontados. Logo, no caso, considerar aquele ou este profissional como *bom* professor não é percebê-lo como portador de um amontoado de crenças e, sim um profissional que exerce atividades integrando os alunos nesse processo, não os tornando apenas receptores ou expectadores da história.

Também destacamos a importância que teve ter elegido como um dos critérios para participação nesta pesquisa, que os entrevistados, alunos da FAGED, já estivessem realizando a prática docente na rede pública ou privada de ensino. Parece-nos que isso possibilitou, a esses participantes da investigação, e de modo geral, desta pesquisa, um “vaivém” entre o que eles sabiam sobre a docência, ou seja, que representações habitavam seu imaginário acerca do *bom* professor e de boas práticas pedagógicas, e o que eles faziam ou como atuavam no lugar de professores. Desse modo, por diversas vezes, em seus discursos, faziam referência às suas práticas, saberes e fazeres docentes.

Trazemos, agora, no quadro que segue, as crenças identificadas nas falas dos alunos entrevistados. Algumas aparecem na fala dos quatro entrevistados, outras, em menor escala, são crenças de apenas um relator, mas que, assim como as demais, são merecedoras de estudo, pois nos revelam e fornecem aspectos importantes para pensarmos e dialogarmos a respeito da formação inicial. É importante registrar que os nomes dos alunos estão sob sigilo e aparecem somente nomes fictícios. A numeração abaixo dos nomes diz respeito ao ano de implantação do projeto pedagógico do curso, data que regula sua matriz curricular.

Quadro 1  
Crenças dos estudantes de pedagogia da FAGED acerca do *Bom* Professor

Sujeitos	Crenças acerca do <i>Bom</i> Professor
<b>Maria Clara (2014 D)</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Realiza a humana docência;</li> <li>2. Compreende a profissionalização docente;</li> <li>3. Articula saberes;</li> <li>4. Tem vasta metodologia;</li> <li>5. É agente político;</li> <li>6. Percebe-se eterno aprendiz;</li> <li>7. Realizador da Práxis (subcategoria da crença de que bons professores aliam teoria e prática);</li> </ol>
<b>Daniela (2007 D)</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Realiza a humana docência;</li> <li>2. Articula Saberes;</li> <li>3. Tem vasta metodologia;</li> <li>4. Espelha-se em <i>bons</i> professores;</li> </ol>

	<ol style="list-style-type: none"> <li>5. A teoria não se relaciona com a prática (subcategoria da crença “Alia teoria e prática”);</li> <li>6. É reflexivo;</li> <li>7. É agente político;</li> <li>8. Percebe-se eterno aprendiz</li> </ol>
<b>Aurélio (2007 N)</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Realiza a humana docência</li> <li>2. Tem metodologia;</li> <li>3. Percebe-se eterno aprendiz;</li> <li>4. Tem afeto pelo trabalho que realiza;</li> <li>5. É agente político;</li> <li>6. Articula saberes;</li> <li>7. Alia teoria e prática;</li> <li>8. Realizador de práxis (subcategoria da crença de que bons professores aliam teoria e prática)</li> </ol>
<b>Bruno (2014 N)</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Realiza a humana docência;</li> <li>2. Articula saberes;</li> <li>3. Percebe-se eterno aprendiz;</li> <li>4. Tem afeto pelo trabalho que realiza;</li> <li>5. Tem vasta metodologia</li> <li>6. Alia teoria e prática;</li> <li>7. É agente político;</li> </ol>

Fonte: autoria própria.

A partir do quadro acima, é possível constatar haver crenças que se repetem, integrando, assim, as falas de mais de um sujeito. Repetem-se as seguintes: (o *bom* professor)

I. Realiza a humana docência;

II. Articula saberes;

III. Alia teoria e prática;

IV. É realizador de práxis;

V. Tem vasta metodologia;

VI. É agente político;

VII. Percebe-se aprendiz;

VIII. Tem afeto pelo trabalho que realiza.

Apenas três são fruto das falas de únicos sujeitos. São elas: (o *bom* professor)

I. Compreende a profissionalização docente;

I. Espelha-se em *bons* professores;

III. A teoria não se relaciona com a prática (Caso particular: a crença de Daniela).

Consideramos importante salientar que quanto à crença de que *bons* professores aliam teoria e prática, nós a concebemos como sendo subcategoria da crença de que *bons* professores articulam saberes, bem como, é subcategoria a crença de que *bons* professores

são realizadores de práxis, por termos entendido que as temáticas dessas crenças se mostram indissociáveis, sendo complementares.

Ademais, informamos que a crença (apenas de Daniela) de que a teoria não se relaciona com a prática é subcategoria da crença de que *bons* professores aliam teoria e prática. Podemos conceituá-la como “um olhar adverso”, denominando-a de “(des)crença”.

Mesmo que os alunos não tenham se referido explicitamente aos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, em muitos elementos que citam, suas percepções dialogam com os princípios dessa concepção, desse modo de ser, perceber, de situar e direcionar a prática pedagógica. Um modo de ação e visão de mundo, de Educação, sociedade, com vistas à transformação e superação das concepções e práticas hegemônicas até hoje.

Concordamos com Soares e Bejarano (2008), quando esses autores chamam a atenção para o fato de que a formação de professores precisa destinar atenção, conceder espaço para as crenças que os alunos trazem, tendo em vista que elas possuem influência *sobre e no* trabalho que eles desenvolvem e, também, quanto a elaboração da identidade docente (GAY, 2014).

Finalmente, destacamos o fato de que buscar o entendimento acerca dessas crenças no fez pensar que há enorme importância em compreender e analisar esses saberes que se fortalecem na cotidianidade, com suporte em experiências exitosas, pois entendemos que, quando se fortalecem na cotidianidade, quando “dão certo” e passam a ser reproduzidos, não mais precisam passar por questionamentos, e reflexões, tornando-se “hábitos automatizados”. Conforme anota Freire (2015),

Pensem em momentos importantes de um dia nosso no contexto de nossa cotidianidade. Despertamos, tomamos o banho matinal, saímos de casa para o trabalho. Cruzamos gentes conhecidas ou não. Obedecemos aos semáforos. Se estão verdes, atravessamos as ruas, se vermelhos, paramos à espera. Fazemos tudo isso sem, contudo, nos perguntar uma vez sequer porque fazemos. Nos damos conta de que fazemos, mas não indagamos das razões por que fazemos. É isso o que caracteriza o nosso mover-nos no mundo concreto da cotidianidade. Agimos nele com uma série de *saberes* que ao terem sido aprendidos ao longo de nossa sociabilidade viraram hábitos automatizados. E porque agimos assim nossa mente não funciona epistemologicamente” (FREIRE, 2015, p. 107).

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo sobre crenças, ancorado em Hume (2004, 2009) nos remete à imagem de um imenso oceano. Às vezes calmo, às vezes agitado. Inicia raso, mas vai tornando-se tão profundo, com uma diversidade de segredos e possibilidades. A subjetividade, posta

por esse autor, torna esse oceano ainda mais encantador e complexo. Muitos modos de ser e existir fazem morada em suas águas. Há muito encanto e mistério. A mente humana pode nos revelar concepções e situações instigantes. Quando as águas desse oceano desaguam no território da docência, sentimo-nos em águas agitadas, turbulentas. Revisitamos nossas memórias e os fundamentos de muitas de nossas práticas e teorias.

Por isso, concluímos, aqui, por via de todo o exposto, que o estudo sobre crenças e docência ainda tem um vasto campo de investigação e, por consequência, pode render contribuições valiosas para os processos formativos de professores, bem como, pode fornecer subsídios para que a escola, enquanto organismo vivo e dinâmico, possa vivenciar desconstruções e reorganizações, de modo que se torne cada vez mais justa, democrática e menos desigual. Afinal, a escola é composta, também, de professores.

Assim, se estes estudantes podem, durante a formação, expor e questionar suas crenças, identificá-las, acreditamos ser um ganho valioso para si mesmos e, por consequência, para aqueles com quem interagem cotidianamente, seus pares e estudantes, por exemplo. Desse modo, o estudo sobre crenças nos aponta contribuições significativas para a formação inicial de professores. Ademais, apontam desafios e dilemas para essa formação, descortinando necessidades e se revelando como fontes ricas de saber.

## 5 NOTAS

- 1 Consideramos interessante inferir que o termo “pedagogia”, inicialmente, esteve ligado à um espaço e a uma disciplina da Escola Normal e não à uma profissão. (OBS – primitivamente o termo “pedagogia” foi utilizado na Grécia, em sua história antiga, para designar o escravo que conduzia crianças. No Google: A palavra Pedagogia tem origem na Grécia, paidós (criança) e agodé (condução). A palavra grega Paidagogos é formada pela palavra paidós (criança) e agogos (condutor). Portanto, pedagogo significa condutor de crianças, aquele que ajuda a conduzir o ensino. Este era o trabalho do escravo, que era encarregado também de dar formação (Paidéia) intelectual e cultural. Assim sendo a pedagogia está ligada ao ato de condução do saber. E até hoje a preocupação da pedagogia é encontrar formas de levar o indivíduo ao conhecimento. A Grécia clássica pode ser considerada o berço da pedagogia, pois é na Grécia que tem começo as primeiras ideias acerca da atuação pedagógica, ponderações que vão influenciar por muitos anos a educação e a cultura ocidental.) Apenas no século XX é que se teve este termo relacionado à profissionalização docente.
- 2 Apenas em 1962, com a aprovação do Decreto n. 251 pelo Conselho Federal de Educação, tendo como autor Valmir Chagas, é que o curso de Pedagogia passou a ter a configuração por nós bastante conhecida, com duração de quatro anos.

- 3 A categoria trabalho é por nós compreendida como uma ação de tornar os homens humanos. Mais adiante, neste mesmo tópico, em outra nota de rodapé, citaremos trabalhos desenvolvidos nessa ordem e que possuem como referência central as concepções teóricas de Karl Marx e Friedrich Engels.
- 4 As citações diretas dessa autora serão preservadas em seu modo de escrita original (português de Portugal).
- 5 Epistemologicamente, o ato de ensinar implica no ato de aprender (assemelha-se ao ato de vender-comprar; um vendedor que não-vende não se expressa como um vendedor). Havendo ensino necessariamente deveria haver aprendizagem. Ensino, sem aprendizagem, significa um ato que não produz o seu efetivo resultado. O que não é uma realidade ou uma verdade universal. O fato de ensinar não leva, obrigatoriamente, à aprendizagem por parte do aluno. Há outras variáveis que influenciam esse fim. Quando falamos que o ensino, conseqüentemente, deve levar a aprendizagem, é por acreditarmos que isso seria o ideal, mas não se constitui como o real. Também chamamos a atenção para o fato de que, ao recorrermos a essas autoras que colocam claramente como a atividade central do professor o ato de ensinar, não negamos o que defendemos no tópico anterior a este, quando falamos que a formação de professores não se deve limitar a capacitar o docente a “dar aulas”. O ensino, na verdade, relaciona-se com muitas outras ações que não apenas “dar aulas”. Saberes múltiplos o compõem. Isto explicitaremos no capítulo de análise dos dados, mediante da compreensão das crenças.
- 6 Os cursos de Pedagogia aqui pesquisados têm integralização diferentes: o diurno com duração de oito semestres, e o noturno, dura dez semestres.
- 7 Gay (2014), nesse artigo, traz experiências formativas que desenvolveu com seus alunos em suas turmas do curso de Pedagogia, que se traduzem nos procedimentos metodológicos de tal produção. Com uma de suas turmas, inicialmente, ela utilizou “[...] a escrita de poesias metafóricas como um gênero alternativo de expressão” (p. 108). Com outra, ela solicitou que os alunos escrevessem “[...] credos pedagógicos pessoais culturalmente receptivos” (p. 110). A atividade de escrita levava a exposição dessas produções e, conseqüentemente, debate, tomada de consciência.

## REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Tradução de Paulo Bezerra. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 1. ed. Trad. Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Características da Investigação Qualitativa em Educação. In: BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação**. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1997. p. 47-51.
- BRAZ, Anadja Marilda Gomes. O pensamento do professor: pressupostos e dimensões de estudo. **Contrapontos**, Itajaí, v. 7, n. 2, p. 365-380, mai./ago. 2007.
- SOARES, Ilma Maria Fernandes.; BEJARANO, Nelson Rui Ribas. Crenças dos Professores e Formação Docente. **Revista Faced**, Salvador, n.14, p.55-71, jul./dez. 2008.
- CANDAU, Vera Maria. **A Didática em questão**. 1 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1983.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014.
- FARIAS, Isabel Maria Sabino de; SALES, Josete de Oliveira Castelo Branco; BRAGA, Maria Margarete Sampaio de Carvalho; FRANÇA, Maria do Socorro Lima Marques. **Didática e docência: aprendendo a profissão**. 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2014.
- GADOTTI, Moacir. **Escola vivida, escola projetada**. 1. ed. Campinas: Papyrus, 1992.
- GAMBOA, Silvio Ancízar Sanchez. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: **Metodologia da pesquisa educacional**. FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.). 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- GATTI, Bernadete. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 98, p. 85-90, ago. 1996.
- GAY, Geneva. Atuando Nas Crenças Na Formação De Professores Para a Diversidade Cultural. **Educação Em Foco**, Belo Horizonte, v. 17, n. 24, p. 93-121, 2014.
- HUME, David. **Investigações sobre o entendimento humano e sobre os princípios da moral**. Trad. José Oscar de Almeida Marques. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2004.
- HUME, David. **Tratado da Natureza humana: uma tentativa de introduzir o método experimental de raciocínio nos assuntos morais**. Tradução de Débora Danowski. 2. ed. rev. e ampliada. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

IMBERNÓN, F. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KUENZER, mundo do trabalho: Novos desafios para as faculdades de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.19, n. 63, p.105-125, 2007.

LÜCK, Heloísa. **Gestão do processo de aprendizagem pelo professor**. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de pedagogia. *In: Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas*. PIMENTA, Selma Garrido (org.). 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MAINGUENEAU, Dominique. **Discurso e Análise do discurso**. 1. ed. Trad. Sírio Possenti, 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da Pesquisa social. *In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa social: teoria, método e Criatividade*. 27. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008. p. 9-29.

MORETTI, Vanessa Dias; MOURA, Manoel Oriosvaldo de. A formação docente na perspectiva Histórico-Cultural em busca da superação da competência individual. **Revista Psicologia Política**, São Paulo, v. 10, n. 20, p. 345-361, jul./dez. 2010.

PAJARES, M. Frank. Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy constructo. **Review of Educational Research** [*S. l.*], v. 62, n. 3, p.307-332, 1992.

PAULO NETTO, José. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido. Epistemologia da prática ressignificando a didática. *In: XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*, 2008, Porto Alegre. **Anais [...]**. Porto Alegre: Pontifícia Faculdade Católica, 2008, p. 602-625.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Rev. Bras. Educ.**, Campinas, v. 12, n. 34, p. 94-103, jan./abr. 2007.

SAVIANI, Dermeval. Tendências e correntes da educação brasileira. *In: MENDES, Demerval Trigueiro. Filosofia da educação brasileira*. 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **Pedagogia Histórico-Crítica e luta de classes na Educação escolar**. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SILVA, Rita de Cássia da. O professor, seus saberes e suas crenças. *In*: GUARNIERI, Maria Regina (org.). **Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SOARES, Ilma Maria Fernandes; BEJARANO, Nelson Rui Ribas. Crenças dos Professores e Formação Docente. **Revista Faced**, Salvador, n.14, p. 55-71, jul./dez. 2008.

SOARES, Ilma Maria Fernandes; PORTO, Bernadete de Souza. Se der a gente brinca: crenças das professoras sobre ludicidade e atividades lúdicas. **Revista da FAEEDBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v.15, n. 25, p. 55-77, jan./jun. 2006.

STUART, Carolyn; THURLOW, Deborah. Making in their own: preservice teachers' experiences, beliefs, and a classroom practices. **Journal of Teacher Education [S. l.]**, v. 51, n. 2, p. 113-121, mar. 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, p. 209-244, dez. 2000.

VEIGA, Ilma Passos. **Caminhos da profissionalização do magistério**. 1. ed. Campinas: Papyrus, 1998.

VEIGA, Ilma passos. **A aventura de formar professores**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 2009. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).