

Desafios da profissão e problemas na formação de professor na percepção de acadêmicos de Artes Visuais e Matemática

Gildo Volpato*

Édina Regina Baumer**

Jéferson Luiz de Azeredo***

Lucas Domingui****

Challenges and problems in the profession of teacher training as perceived by academic Artes Visuais e Matemática

*Doutor em Educação pela UNISINOS. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado em Educação - da Unesc.

**Licenciada em Pedagogia e Mestre em Educação pela Unesc. Coordenadora adjunta do Curso de Artes Visuais, professora dos cursos de Artes Visuais e Pedagogia da Unesc.

***Mestre em Educação pela Unesc, graduado em Filosofia. Professor na Unesc.

**** Mestre em Educação pela Unesc e Licenciado em Química pela Unisul. Professor do IFSC, Campus Criciúma.

RESUMO: O objetivo deste estudo foi compreender os motivos pela escolha da licenciatura, o processo de formação e suas percepções sobre a função do professor na sociedade atual. Trata-se de uma pesquisa qualitativa desenvolvida de forma coletiva. Foram realizadas entrevistas do tipo semiestruturada com 05 alunos do Curso de Artes Visuais e 05 alunos do Curso de Matemática da Universidade do Extremo Sul Catarinense, UNESC, Criciúma, SC. A presente pesquisa demonstrou que a escolha do curso se deu pela identificação com a área ou com a profissão docente ou, ainda, por influência familiar. Mediar conhecimento, desenvolver o pensamento crítico, formar o cidadão é o que caracteriza a profissão. Há críticas sobre o distanciamento entre a formação e a realidade escolar. Para além dos conteúdos específicos, a formação está alicerçada em princípios e compromissos dos futuros professores com a busca da autonomia e emancipação dos sujeitos, e de sonhos de transformação da sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores; profissão docente; ensino.

ABSTRACT: *The objective of the study was to understand the reasons for the choice of the degree course, the process of formation and their perceptions about the function of the teacher in the current society. It is a qualitative research developed in a collective way. Interviews were semi-structured with 05 students of Visual Arts and 05 students of the Course of Mathematics of the University of Southern Santa Catarina, UNESCO, Criciúma, SC. The study showed that the choice of the course was the identification with the area or with the teaching profession or by family influence. Mediate knowledge, develop critical thinking, forming the citizen, and what characterizes the profession. There are criticisms about the distance between the training and the school reality. In addition to the specific content, the training is founded on the principles and commitments for future teachers with the pursuit of autonomy and emancipation of the subjects, and dreams of transformation of society.*

KEYWORDS: *Queer theory; gender; performativity.*

1. INTRODUÇÃO

Muito se tem falado e escrito sobre a formação do professor no contexto das inúmeras reformas educacionais que vêm sendo implantadas no Brasil e em várias partes do mundo. A formação de professores tem sido colocada em xeque, tendo em vista as mudanças ocorridas nos processos produtivos e no mundo do trabalho, o que demandou mudanças também nas políticas públicas e vem requerendo uma formação diferenciada daquela que se dava até poucas décadas atrás.

É necessário pensar a formação de professores sem se desconectar do contexto da estrutura social, resultante de fatores sociais, culturais, políticos e econômicos, pois não basta ao professor conhecer o conteúdo específico de sua área nem tão pouco as formas de transmiti-lo. Precisa ter uma formação abrangente, conhecer a sociedade do seu tempo, compreender as relações entre educação, economia e sociedade. Da mesma forma, é preciso pensar a formação de professores, também, do ponto de vista local, singular e pessoal, considerando que os professores ou futuros professores vivem no cotidiano de suas vidas um processo de interação e autoformação que determina, em certa medida, um modo de pensar e de ser docente.

Dependendo do contexto e das perspectivas dos sujeitos envolvidos no processo de formação profissional, muitas são as percepções que acabam sendo construídas a respeito da formação e da função do professor na sociedade contemporânea.

Diante da complexidade e das muitas exigências feitas ao professor e aos cursos de formação, cabe perguntar como os sujeitos que estão cursando licenciatura percebem a sua formação e o papel do professor na sociedade atual. Esta indagação surgiu a partir de leituras e debates sobre a formação de professores feitos por um grupo de alunos que cursavam o Mestrado em Educação na Universidade do Extremo Sul Catarinense, UNESC, Município de Criciúma, Santa Catarina, Brasil.

Decidimos, então, pesquisar alunos formandos de dois cursos de licenciatura da mesma universidade. Escolhemos Artes Visuais e Matemática porque as possíveis diferenças de percepções entre estes cursos, advindas do juízo de valor sobre os conteúdos de que trata cada um deles, foram objetos de nossos debates.

Nosso objetivo foi proporcionar ao grupo o cotejamento entre o referencial teórico e o material empírico. Partimos dos seguintes objetivos: conhecer os motivos da escolha do curso de graduação pelos alunos e como avaliam seu curso; conhecer as percepções dos alunos de licenciatura a respeito da função do professor e as dificuldades de ser docente na sociedade atual; e verificar quais são suas perspectivas de futuro no âmbito da profissão docente.

Foram entrevistados 10 alunos concluintes, escolhidos de forma aleatória, sendo 05 de Artes Visuais e 05 de Matemática. A pesquisa foi qualitativa e utilizamos a entrevista semiestruturada, pois permite, conforme André (1995, p.28), “correções, esclarecimentos e adaptações, uma vez que há interação direta entre pesquisador e entrevistado”.

Embora tenhamos partido para a pesquisa sem termos detalhado quais os referenciais que iríamos utilizar, dentre os vários que estávamos estudando na disciplina, os dados coletados nos levaram ao diálogo com os seguintes autores: Nóvoa (1992; 1995), Freire (1996), Apple (1997), Ferry (1997), Therrien (1997), Correia e Matos (1999), Kuenzer (1999), Tardif (2000; 2002), Feldman (2001), Cury (2006), Fanfani (2007), dentre outros.

2. MOTIVOS DA ESCOLHA DA ÁREA DE CONHECIMENTO E DA PROFISSÃO DE PROFESSOR

Raymond, Butt e Yamagishi (1993 *apud* TARDIF, 2002, p.73) demonstraram em seus estudos autobiográficos que “experiências realizadas antes da preparação formal para o magistério levam não somente a compreender o sentido da escolha da profissão, mas influem na orientação e nas práticas pedagógicas dos professores e professoras”.

Quanto às razões das escolhas, as respostas revelaram que se deram predominantemente por uma afinidade com a área de saber já identificada em seus tempos escolares. Um total de oito acadêmicos apontou a *identificação com área de conhecimento* como a principal influência. Destacamos as seguintes falas que caracterizam esta questão: “Eu adoro cálculo. Desde pequeninha. Sempre me dei bem na escola, sempre gostei muito”. (Acadêmica de Matemática). “Desde o tempo de escola sempre gostei da disciplina de Artes”. (Acadêmico de Artes Visuais).

Em suas pesquisas, Tardif (2002) também evidenciou que muitos professores falaram da influência de seus antigos professores na escolha de sua carreira e na maneira de ensinar. Um de seus pesquisados assim se expressou:

Eu acho que são os professores que encontrei e que eu achava que trabalhavam de maneira muito interessante com os alunos. É um retorno ao passado meio difícil, porque, naquele momento, esses professores que me marcaram, é provável que alguns deles nunca tenham sabido da influência que tiveram numa decisão que estava se formando pouco a pouco (TARDIF, 2002, p.76).

Embora a ligação com a área tenha sido o principal motivo para a escolha do curso de graduação, apareceu também, no discurso de três deles, a *identificação com a profissão docente*. “Escolhi o curso de Matemática pelo professor que tinha no ensino médio, pela maneira como ele dava aula” (Acadêmico de Matemática).

A ligação familiar com a área de conhecimento também pode ser um dos fatores presentes para a escolha do curso que se reflete em toda a formação do futuro professor. Conforme afirma Tardif (2000, p.73), “a vida familiar e as pessoas significativas na família aparecem como uma fonte de influência muito importante que modela a postura da pessoa”.

Também por parte de um de nossos entrevistados, a *influência familiar* foi determinante no desenvolvimento do gosto pela arte, como podemos perceber no seu depoimento: “Meu avô é pintor, isso já me ajudou muito. Quando eu era pequeno também minha mãe tinha aptidão artística, sempre desenhava, fazia os desenhos, fiquei fascinado” (Acadêmico de Artes Visuais).

A identificação com a área é sem dúvida o principal ponto para a escolha do curso, porém deve-se considerar que os argumentos utilizados demonstram o quanto a socialização que eles têm durante toda a vida escolar, familiar e/ou as experiências marcantes com outras pessoas tem grande influência nessas escolhas.

Embora ocorra uma identificação com a área de atuação por parte da maioria dos acadêmicos entrevistados, nem sempre a escolha do curso de licenciatura corresponde ao desejo de exercer a atividade docente. Quando perguntados sobre por que escolheram a profissão de professor, somente a metade deles apresentou argumentos que nos levaram a interpretar como

uma *identificação com a atividade docente*. Apresentamos um depoimento como dado empírico que demonstra essa afirmativa: “Eu me identifico com a sala de aula, com o grupo, com ensinar, educar, direcionar, dar um rumo na vida das pessoas” (Acadêmico de Matemática).

Mesmo com baixa remuneração as pessoas acreditam na questão educacional e veem como uma chance de contribuir ou mesmo ajudar as crianças e jovens, preparando-os para enfrentar a realidade de uma sociedade capitalista. O gosto pelo ensinar, pelo educar, a identificação com a posição de estar à frente interagindo com outras pessoas aparecem como motivações da escolha da profissão de professor.

Também surgiu o sentido de “vocação” como determinante na identificação com a docência, conforme o depoimento de um dos entrevistados:

Penso que a gente já nasce com essa vocação, depois vai desenvolvendo no decorrer da vida. O professor tem um desenvolvimento que tem a ver com a liderança durante todo o seu crescimento. Professor também é um líder que se desenvolve, se envolve com a comunidade, com atividades [...] e assim vai desenvolvendo teu trabalho (Acadêmico de Matemática).

O componente vocacional deste ofício se nega a desaparecer, porém se redefine em função das realidades contemporâneas. Para Fanfani (2007, p.349), duas dimensões clássicas que definem a vocação estão em crise: “A vocação como atividade não escolhida ou como mandato inato que o agente está obrigado a assumir como uma missão e o componente de gratuidade, desinteresse, sacrifício, etc” (tradução nossa).

Segundo o mesmo autor, todo o trabalho, em especial os serviços personalizados, além de exigir o domínio de certas competências técnicas instrumentais, requer uma dimensão ética, de compromisso, respeito e cuidado com o outro, com o aluno – neste caso as crianças e adolescentes –, que é com quem trabalha o docente. Portanto, o termo vocação em educação deveria não mais ser utilizado no sentido de doação, mas no sentido de ideal, como responsabilidade, compromisso com a melhoria da educação, da sociedade.

A opção pelo curso de licenciatura apareceu por parte de dois acadêmicos ligada à possibilidade de aumento de empregabilidade no mercado de trabalho, pois a habilitação de professor lhes daria uma *ampliação no campo*

de atuação. “Optei pela licenciatura, pois para exercer a função de designer o bacharelado também oferece, mas a vantagem é que com a licenciatura também podemos dar aula” (Acadêmico de Artes Visuais). Isso demonstra que, apesar das dificuldades percebidas na profissão docente, a educação ainda é vista como uma oportunidade para muitas pessoas ingressarem no mercado de trabalho.

Tardif (2002) aponta a relação familiar como importante na escolha da profissão, a partir das pesquisas que realizou com professores de séries iniciais do ensino fundamental. Afirma que muitas vezes a decisão tem forte relação com uma “história de família”.

Nesse sentido, a *influência familiar* também foi determinante para uma acadêmica decidir pela profissão de professor: “Eu venho de uma família de seis professoras, cinco tias e uma prima e convivo muito com elas. Sempre gostei do trabalho delas. Elas me influenciaram bastante” (Acadêmica de Matemática).

O mesmo autor ajuda a compreender esta tendência quando cita pesquisa feita por Atkinson e Delamont (1985), demonstrando que, embora a experiência pessoal na escola seja significativa na escolha do magistério, ela seria menos importante do que o fato de ter parentes próximos na área da educação pelos efeitos provocados pela observação, em casa, do *habitus*¹ familiar de um deles, concentrados em tarefas ligadas ao ensino.

3. SOBRE A FUNÇÃO DE PROFESSOR E O QUE CARACTERIZA A PROFISSÃO DOCENTE

Ao longo do processo de formação, os acadêmicos, embora tenham tido os mesmos professores, acabam construindo a sua forma de interpretar e representar a função do professor no contexto da sociedade atual. O contato com as diferentes correntes de pensamentos sobre o processo de ensinar e aprender acaba dando condições de os acadêmicos atribuírem um sentido particular, próprio e, ao mesmo tempo, complementar e abrangente a respeito da função do professor.

De acordo com Tardif (2002),

as faculdades de educação devem ter como missão demonstrar ao aluno a grande variedade de correntes e pensamentos que norteiam a educação atual para que possam reconhecer o pluralismo de saberes que fundam a cultura atual e por consequência a atividade educativa (TARDIF, 2002, p.180).

O contato com os acadêmicos pesquisados demonstrou o quanto é diversificado, abrangente e complementar o entendimento dos alunos formandos a respeito da importância desta profissão na sociedade atual. As muitas expressões utilizadas para descrever a função do professor foram interpretadas constituindo-se cinco categorias denominadas a seguir: a) mediar o conhecimento; b) desenvolver o pensamento crítico; c) formar o cidadão; d) transmitir conhecimentos; e e) desenvolver o pensamento abstrato favorecendo a aplicabilidade do conhecimento.

As funções específicas do professor no discurso dos alunos aparecem num contexto mais abrangente: “Trabalhar o conteúdo desenvolvendo a sensibilidade e a criticidade para que possa perceber e relacionar com a realidade e ser mais cidadão” (Acadêmica de Artes Visuais). “Promover o desenvolvimento do conhecimento científico, buscando formar cidadãos, por meio de uma educação inclusiva, preparando-os para viver em sociedade” (Acadêmico de Matemática).

Dois alunos de Artes Visuais entendem que a função do professor é *desenvolver o pensamento crítico* para que os alunos possam melhor compreender a sociedade em que vivem e assim poder transformá-la para melhor.

Quatro acadêmicos destacam, em seus depoimentos, que *formar o cidadão* é a principal função do professor na sociedade atual, sendo um deles do curso de Artes Visuais e três de Matemática. Eles falaram sobre a importância do conhecimento para que o sujeito possa agir na sociedade para modificá-la.

Um aluno do curso de Matemática ressaltou a função do professor de desenvolver o *pensamento abstrato*, mas, além disso, *problematizar e demonstrar a aplicabilidade dos conhecimentos*. Este acadêmico parece apontar para a importância da relação teoria e prática, de que o professor deve ser capaz de auxiliar o aluno na transposição prática dos conhecimentos teóricos. A capacidade de o professor relacionar teoria e prática é bastante valorizada, também, por parte de alunos universitários de outros cursos de graduação, conforme já foi apontado por Volpato (2007) quando este pesquisou alunos formandos de cursos que tradicionalmente formam profissionais liberais.

Além disso, é significativo o número de alunos que compreendem que a principal função do professor é a de *fazer a mediação entre o conhecimento do*

aluno e o conhecimento científico de forma que, de posse deste, ele possa superar o conhecimento cotidiano. Este é o entendimento de quatro alunos, dois de Artes Visuais e dois de Matemática: “Transmitir o conhecimento científico para o aluno em substituição ao seu conhecimento cotidiano” (Acadêmico de Matemática).

Da mesma forma, dois acadêmicos de Matemática, embora tenham utilizado o termo *transmitir conhecimento* como principal função do professor, apontam a importância da apropriação do conhecimento científico específico de matemática em substituição ao conhecimento do senso comum. Aparece na fala de um destes acadêmicos a função do professor de problematizador do conhecimento.

Nesse sentido, embora a palavra “transmissão” nos remeta a pensar uma educação tradicional, o fato de os alunos participantes desta pesquisa terem utilizado este termo não representa que possuem uma concepção de educação tradicional; antes, indica uma compreensão de que a função do professor não está centrada numa simples transmissão de conhecimentos prontos e acabados, mas sim no entendimento de que há necessidade de buscar a melhor forma de mediá-los e socializá-los para que os alunos, de forma ativa, possam se apropriar deles, compreendê-los e relacioná-los com outras áreas. Ficou evidente, também, que compreendem a função do professor para além do ensino dos conteúdos, como podemos perceber por esta fala: “Não devemos só ficar repassando conhecimento, mas fazer com que o aluno comece a pensar e interagir com o mundo” (Acadêmico de Matemática).

A preocupação com uma formação integral, que alia a técnica à formação humana, foi outra questão que ficou demarcada pelos alunos. Isto nos faz lembrar as palavras de Therrien (1997), quando o autor afirma:

Dotado de uma sólida formação centrada sobre o ensino, o mestre deve ser capacitado para atuar não somente na sala de aula, mas em todos os ambientes da escola, exercendo seu papel de educador capaz de refletir na ação em contexto complexo (THERRIEN, 1997, p.7).

A atividade educativa realiza-se entre seres humanos e, portanto, a função do professor está vinculada tanto à formação acadêmica, por meio da socialização do conhecimento científico, quanto ao que se refere à formação

da cidadania. Talvez isso justifique o fato de os acadêmicos relacionarem a função do professor com a formação da cidadania.

Todas as atribuições inferidas à função do professor na sociedade atual também são mencionadas pelos entrevistados quando perguntamos qual é a função da escola. Este fato é compreensível considerando que a escola não foi interpretada pelos acadêmicos enquanto estrutura e espaço físico, mas sim o conjunto formado pelas pessoas que constroem este ambiente e o contexto social na qual está inserida.

Em relação ao que diferencia de outras atividades e caracteriza a profissão de professor, são diversas as expressões utilizadas pelos nossos interlocutores: seis deles falaram *ensinar*, seis citaram *formar seres humanos*, um estabeleceu a relação entre *ensinar e aprender*, outro falou que é *cuidar da educação*, outro que é *estar em constante aprimoramento*.

Seis dos entrevistados mencionaram que o que caracteriza a profissão é *ensinar e formar seres humanos*. O ensino historicamente está relacionado à atividade docente. Ensinar é tarefa do professor, apesar de não ser unicamente, e está relacionado sempre com a formação dos sujeitos.

Para Tardif (2002, p.31), o educador “é alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros”. Porém, alerta que a função do professor não se reduz à transmissão de saberes constituídos; além disso, ele está envolvido com saberes curriculares, disciplinares, experienciais e de sua formação profissional.

Como explicita Freire (1996),

ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro (FREIRE, 1996, p.25).

O fato de um acadêmico expressar que o que caracteriza a profissão de professor é “estar em constante aprimoramento” nos fez refletir sobre esta necessidade. Embora saibamos que não é somente a profissão de professor que exige tal postura, no contexto atual, Freire (1996) recoloca a questão da autoridade do lugar da docência, remete à necessidade de certa erudição, de o professor ser vanguarda tanto na apropriação quanto na produção do conhecimento.

Um dos entrevistados registra como característica do trabalho de professor a relação ensinar e aprender, considerando-a um movimento, uma troca entre professor e aluno. Embora seja algo que pareça óbvio, este assunto tem sido motivo de discussão e debates entre pesquisadores do campo da didática. A questão se volta principalmente à problemática ou à pergunta: há ensino se não houver aprendizagem?

Se nos basearmos em Dewey (1959), diríamos que não, pois para ele

ensinar é como vender mercadorias. Ninguém vende, se ninguém compra. Seria ridículo um negociante que dissesse ter vendido muitos artigos, embora ninguém tivesse comprado nada. Mas haverá, talvez, professores que, sem cogitar do que aprenderam os alunos, julguem terem um bom dia de ensino. Existe a mesma exata equação entre ensinar e aprender que entre vender e comprar. O único meio de fazer que os alunos aprendam é ensinar verdadeiramente, mais e melhor (DEWEY, 1959, p.43).

Já Feldman (2001) afirma que o ensino não se define pelo êxito, mas pelo *tipo de atividade* em que dois sujeitos estão envolvidos. Se uma relação atinge as propriedades já enunciadas, pode ser considerado ensino, porque o ensino expressa um propósito, promover a aprendizagem, e não um ganho. A definição genérica de Feldman (2001) sobre o *ensino* aceita limites, admite que o sucesso da aprendizagem seja um objetivo, mas não uma certeza, e transfere ao estudante parte importante da responsabilidade. Nesse sentido, há possibilidades de fracassar nossos esforços talvez por motivos nos quais devamos intervir através de outros meios, por exemplo, pela ação política para modificar estruturas educativas ou condições de trabalho precárias.

Parece um tanto óbvio que o objetivo da docência é conseguir boas aprendizagens por parte dos alunos. Para Zabalza (2006), esse princípio exige assumir que quando falamos de processo ensino-aprendizagem estamos, de fato, falando de um mesmo processo. Não se trata de duas fases que funcionam independentemente, mas de dois momentos de um mesmo processo que se integra, sendo que o primeiro condiciona o segundo.

No entanto, ensino e aprendizagem constituem elementos diferentes e que dependem de fatores, pelo menos em parte, diversos. A tarefa de ensinar, por mais perfeita que seja, não pode provocar por si só a aprendizagem. Aprender é algo que acontece no estudante e está, de certo, condicionado por

múltiplas variáveis pessoais do aluno que os professores não têm capacidade para mudar. Mas, ainda assim, a atuação didática do professor constitui um dos principais fatores de determinação do processo de aprendizagem do aluno.

Além da característica do ensino, foram atribuídas qualidades pessoais esperadas de um professor como componentes que caracterizam a profissão. Dentre elas, destacamos: interagir com o ser humano; estar ligado com a vida; ter paciência; tentar entender/compreender o aluno; gostar de crianças e jovens; e gostar de trabalhar com pessoas.

Em Tardif (2002), encontramos como característica do professor a questão da interação: lida-se com pessoas que têm valores, símbolos, sentimentos, atitudes, pessoas que interpretam e decidem. Portanto, além de saber sobre sua disciplina e a prática necessária para conseguir o objetivo de ensinar, o professor precisa comportar-se como sujeito e ator nesta relação.

A atividade docente, como bem lembra Tardif (2002, p.50), “não é exercida sobre um objeto, sobre um fenômeno a ser conhecido ou uma obra a ser produzida. Ela é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante”.

Os termos *compreender*, *entender o aluno* e *ter paciência* aparecem como qualidades indispensáveis para o professor. Essas atitudes e posturas acabam sendo valorizadas de forma a caracterizar algo específico à profissão docente. Volpato (2007), em sua tese de doutorado, evidenciou que a indicação de 56% dos alunos, quando escolhem um professor como referência na docência, baseia-se nas atitudes e qualidades pessoais do professor. Isso demonstra o quanto as dimensões afetiva, emocional, relacional e ética são valorizadas pelos alunos. “São dimensões humanas, transversais, pois atravessam questões metodológicas e de domínio de conteúdo, mas que têm um grande peso quando os alunos avaliam um professor como referência” (VOLPATO, 2007, p.132).

Corroborando com essa ideia, Cunha (1992), em seus estudos, demonstrou que

(...) dificilmente um aluno apontaria um professor (como bom, ou melhor de um curso, sem que este tenha as condições básicas de conhecimento de sua matéria de ensino ou habilidades para organizar suas aulas, além de manter relações positivas. Contudo, quando os alunos verbalizam o porquê da escolha do professor, enfatizam os aspectos afetivos (CUNHA, 1992, p.69).

Para Balzan (2003, p.47), o professor marcante não é só o que se desafia a tornar o conhecimento de sua disciplina significativo, mas o que procura, além disso, estabelecer relação “com problemas sociais, políticos, econômicos e culturais que caracterizam o momento atual” de forma participativa e dialógica, rompendo com a figura do professor “detentor absoluto do conhecimento”.

4. CRÍTICAS À FORMAÇÃO, PROBLEMAS DA PROFISSÃO E PERSPECTIVAS DE FUTURO

Kuenzer (1999) evidencia que os projetos pedagógicos devem levar em consideração o desenvolvimento social e econômico, as mudanças ocorridas no mundo do trabalho e a incorporação da ciência e tecnologia aos processos produtivos e sociais, o que aponta para um perfil diferenciado na formação do professor.

Em nossa pesquisa procuramos identificar entre os acadêmicos alguns problemas na formação e dificuldades para exercer a profissão no contexto atual.

No que diz respeito à formação profissional no curso de Artes Visuais, registramos duas falas referentes à boa formação pedagógica, uma mencionando a importância da formação humana, outra destacando a necessidade da formação continuada e do saber da experiência.

Fanfani (2007) alerta que o uso de novas tecnologias tem sido intensificado no trabalho docente, constituindo um desafio maior à identidade e ao perfil profissional docente. Um dos acadêmicos apontou a defasagem de conhecimentos referentes ao uso de tecnologias educacionais.

Os acadêmicos do curso de Matemática avaliaram sua formação como muito técnica em detrimento da formação pedagógica, ou seja, o conhecimento científico específico da área recebe um tratamento privilegiado, enquanto a formação didático-pedagógica fica num segundo plano. Em suas falas, os acadêmicos evidenciam a necessidade do saber da experiência e da formação continuada como complemento à sua formação profissional.

Um dos destaques dados por dois acadêmicos de Matemática demonstrou insatisfação com a matriz curricular do curso. “O curso é muito informativo e não formativo” (Acadêmico de Matemática).

Segundo eles, a organização curricular está voltada para a formação específica da área. Percebe-se claramente um desejo, por parte dos acadêmicos do curso de Matemática, de mudanças curriculares para contemplar a formação pedagógica e humana, bem como a modificação da abordagem de algumas disciplinas didático-pedagógicas, no que diz respeito à prática docente. Em virtude destes problemas na formação, os acadêmicos apresentam uma grande expectativa referente às primeiras experiências profissionais, nas quais esperam encontrar subsídios para suprir as defasagens da formação. Outra expectativa é a de que as dificuldades na formação profissional podem ser dirimidas por meio de formação continuada, após a conclusão do curso.

A formação continuada tem, entre outros objetivos, propor novas metodologias e inserir os profissionais a par das discussões teóricas atuais, com a intenção de contribuir para as transformações que se fazem necessárias para a melhoria da ação pedagógica na escola e, conseqüentemente, da educação. É certo que conhecer novas teorias faz parte do processo de construção profissional, mas não bastam, se estas não possibilitam ao professor relacioná-las com seu conhecimento prático construído no seu dia a dia (NÓVOA, 1995).

De acordo com Tardif (2002, pp.169-170), “a formação continuada é de fundamental importância na formação do profissional docente, além do saber do mundo vivido, saber estético, saber da experiência, do saber técnico-científico”. O mesmo autor destaca que as faculdades de educação teriam como principal responsabilidade propiciar aos acadêmicos uma sólida cultura geral, ou seja, o pluralismo de saberes que caracteriza a cultura contemporânea e a cultura educativa atual. Para isso, a cultura profissional deve ter como base a prática da profissão de professor, concebida como processo de aprendizagem profissional.

De certa forma, aparece nas falas dos acadêmicos um pouco dos vários saberes colocados por Tardif (2002), pois afirmam que só a formação técnico-pedagógica não dá conta da formação profissional, sendo necessário o saber da experiência e a formação continuada como complementação. Para Tardif (2002), os saberes docentes são a soma entre os saberes técnicos (conhecimentos científicos, didáticos e pedagógicos), adquiridos durante a formação, e os saberes docentes (experiência, formação continuada), adquiridos na prática profissional.

A pesquisa aponta que os acadêmicos, futuros professores, não se sentem preparados para trabalhar com alunos de realidades distintas como, por exemplo, a heterogeneidade de culturas na escola. Como diz uma entrevistada:

Você precisa lidar com muitas realidades diferentes, então às vezes tu não consegues dar a volta por cima ou enfrentar certas situações dentro de sala de aula [...] é como se eu sentisse uma necessidade de aprender um pouco mais sobre como lidar com alguns problemas dos alunos e certas situações de sala de aula (Acadêmica de Artes Visuais).

Em seus estudos, Tardif (2000, p.229) tem demonstrado que, “ao estrear em sua profissão muitos professores se lembram de que estavam mal preparados principalmente para enfrentar condições de trabalho difíceis, sobretudo do ponto de vista do interesse pela função, da turma de alunos, da carga de trabalho, etc”.

Portanto, a formação fica aquém da prática, da ação propriamente dita em sala, inibindo as relações no âmbito escolar, indispensáveis no processo de aprendizagem. O professor tem que saber lidar com a heterogeneidade em todos os níveis (social, cultural, étnico, econômico) e fazer com que esta diversidade amplie o repertório de experiências e conhecimentos entre os alunos.

O distanciamento entre a formação e a realidade da escola e da profissão foi apontado como problema para três acadêmicos. Eles revelam que as teorias elaboradas e didáticas aprendidas no curso nem sempre traduzem a realidade escolar e podem ser utilizadas na sala de aula. Há um distanciamento entre o que se aprende com o que, como e onde se ensina.

No entanto, é preciso considerar que não há como fazer uma adequação ou adaptação da teoria à prática. A teoria é sempre mais estática e resultante de múltiplas generalizações, enquanto a prática é mais dinâmica e sempre singular, única. Por isso, na prática a teoria nunca cai como uma luva. Há práticas e teorias se construindo, se modificando, se resignificando o tempo todo para serem compreendidas em cada contexto.

Outra questão a considerar é que o julgamento da formação, geralmente, tem como base as representações e expectativas dos acadêmicos sobre como deveria ser a sua formação. Porém, a dinâmica de formação, para Ferry (1997), é sempre um desenvolvimento pessoal, orientado segundo os objetivos que o

acadêmico busca e de acordo com sua posição e condição pessoal. O processo de formação, por ser um processo de desenvolvimento pessoal, é sempre complexo, heterogêneo e, ao mesmo tempo, contextual.

Freire (1996) e Ferry (1997) compartilham a ideia de que, por um lado, o sujeito se forma a si mesmo e, por outro, somente se forma por meio da mediação.

Também Nóvoa (1995, p.25) afirma que “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional”.

Ferry (1997) percebe três condições necessárias para a realização desse “trabalho sobre si mesmo”: condições de lugar, condições de tempo e relação com a realidade.

Condições de lugar são fundamentais, pois trabalhar sobre si mesmo só pode acontecer em lugares previstos para esse propósito, o que requer pensar, viver a reflexão sobre o que foi feito, além de buscar outras formas de fazer. Entende o autor que a formação é o momento da reflexão e, ao mesmo tempo, de tratar de compreender. Nesse sentido, só existe formação quando um sujeito tiver, além do espaço, *condições de tempo* para esse trabalho sobre si mesmo. A *relação com a realidade* é entendida como uma necessidade de estabelecer certa distância da realidade, de desprender-se dela para poder representá-la. Em um espaço e tempo de formação, é fundamental retirar o sujeito desse contato direto com a realidade, para que ela fique configurada por representações.

Para Ferry (1997, p.56), “quando se está em um lugar ou em uma ação de formação se trabalha sobre as representações. Não se trabalha sobre a realidade (...) Representar quer dizer trabalhar com imagens, com símbolos, com uma realidade mental, porém não com uma realidade eu diria, real” (tradução nossa).

Como não é possível nem viável trazer uma turma de alunos para demonstrar e fazer uma aula real – e mesmo assim não seria –, o possível é raciocinar sobre as diversas situações de uma aula. O que deve ser feito é um processo dialético entre afastar-se da realidade para representá-la, julgá-la e depois poder voltar a ela e captá-la, compreendê-la. Nesse sentido, defende o autor que o processo de formação exige um tempo e um espaço de preparação,

de antecipação de situações reais, em favor dessas representações, para encontrar atitudes, gestos convenientes e adequados para impregnar-se de e nessa realidade.

O autor alerta que, se um sujeito, quando decidisse desempenhar a função docente, fosse colocado de maneira direta e abrupta diante dessa realidade, teria grandes chances de fracassar. No processo inicial, o ideal seria garantir um espaço e tempo para que, antes de adentrar a sala de aula, o pretendente a docente pudesse representar e se representar nos papéis que vai ter de desempenhar na profissão de professor e é isso que os acadêmicos estão vivenciando neste período que antecede o exercício da profissão.

As dificuldades e os problemas no mundo atual, enfrentados pelo professor, podem estar além da sala de aula, além do ambiente fechado onde se encontram frente a frente professores e alunos. Nossa pesquisa demonstra que a indisciplina, a precariedade da estrutura física nas escolas e os baixos salários não são exclusivamente o centro das reclamações dentro do grupo de acadêmicos entrevistados. O que constatamos é que a desvalorização profissional, a própria formação deficitária mencionada anteriormente e o distanciamento entre a formação e a realidade fazem parte deste universo de desmotivações.

Dos dez entrevistados, seis colocaram a *desvalorização profissional* como forte empecilho ao trabalho de professor. Essa desvalorização ocorre principalmente devido à falta de reconhecimento do professor na atualidade, como expressaram os acadêmicos. Esse reconhecimento é esperado por meio de melhores salários, maior autonomia, legitimidade do saber ensinado e incentivo à participação em programas de formação continuada. São reivindicações que buscam valorizar a profissão docente, que poderiam resultar em melhoria na qualidade de ensino.

A feminilização do magistério, baixos salários, perda de autonomia e autoridade do professor vêm sendo apontados por vários autores como principais causadores do processo de desvalorização profissional do professor, na sociedade atual, dentre os quais destacamos Apple (1997), Correia e Matos (1999), Fanfani (2007), dentre outros.

A *indisciplina dos alunos* aparece como uma dificuldade para exercer a profissão docente, na perspectiva de quatro acadêmicos. Eles explicitam a

questão da seguinte forma: alunos desrespeitosos, desinteressados, indiferentes ao professor. Vejamos como isto se expressa na fala de um entrevistado:

O problema hoje é a questão da indisciplina, você pode ser um artista (...) e inventar todo momento uma forma diferente de chamar a atenção, mas o aluno perdeu o respeito e isto faz com que a gente perca um pouco as rédeas em sala de aula, na hora de ensinar, porque não existe o compromisso por parte dos alunos (Acadêmico de Matemática).

Outro aspecto enfatizado nas entrevistas como fonte de insatisfação é a *má gestão educacional*. A gestão influi diretamente no desempenho e no grau de satisfação do professor com o trabalho docente. A impossibilidade de participar das decisões sobre o rumo do ensino, o excesso de burocracia e a falta de apoio e de reconhecimento do trabalho, por parte das instâncias superiores do sistema educacional e da classe política, são citados pelos acadêmicos como fatores geradores de desmotivação e insatisfação com o trabalho.

Falta um maior empenho das autoridades públicas, tanto na esfera municipal quanto na estadual (...). Um detalhe que incomoda bastante é a falta de autonomia para o professor. As autoridades muito sabem ditar, o que deve e o que não deve fazer o professor, mas não assumem seus discursos, isso faz toda a diferença. E a questão salarial é bastante defasada (Acadêmico de Artes Visuais).

Nóvoa (1995) tem alertado que os discursos e as expectativas recaem sobre o professor como se fosse o “salvador da pátria”, embora, muitas vezes na prática, não são garantidas a esse profissional as condições necessárias de responder adequadamente ao que se espera dele.

Apesar de prevalecerem em suas percepções aspectos críticos em relação à formação e muitos problemas a serem enfrentados no exercício da profissão docente, os acadêmicos são alimentados por sonhos e ideais futuros.

A busca pela valorização do ensino da arte foi apontada como sonho a ser alcançado no transcorrer do exercício da profissão por todos os acadêmicos do curso de Artes Visuais. Embora quase todos apresentassem a desvalorização profissional como um problema atual, apenas um lembrou-se de apontar como sonho ver valorizada a profissão docente.

A grande maioria dos acadêmicos tem como meta fazer a diferença, buscando contribuir para a transformação da sociedade, reduzindo as injustiças

e buscando a igualdade. “Poder contribuir para uma melhor cidadania, menos induzida e mais autônoma” (Acadêmico de Artes Visuais). “O meu ideal seria contribuir para esse processo de melhoria da sociedade, através da educação” (Acadêmico de Matemática).

Para alcançar a meta e ajudar a transformar a sociedade, os acadêmicos sentem a necessidade de continuar estudando. Na perspectiva dos acadêmicos isto pode ocorrer, formalmente, em cursos de aperfeiçoamento ou pós-graduação ou, informalmente, principalmente no caso de Artes, como “viajar para a Europa, para estudar arte e outra língua, conhecer a arte no mundo” (Acadêmico de Artes Visuais). Os conhecimentos empíricos advindos de observações e oficinas, dentre outros, se constituem em saberes que podem ser legitimados pelo campo da Arte, diferente do que ocorre nas ciências exatas.

5. À GUIZA DE CONCLUSÃO...

O estudo revelou, reforçando estudos anteriores, que a escolha do curso de graduação se deu, principalmente, por motivos relacionados à identificação com a área de conhecimento, com a atividade docente e por influência familiar.

São diversos os entendimentos dos acadêmicos sobre a função do professor na sociedade contemporânea, mas todos convergem no sentido amplo e relacional da preocupação com a qualidade da formação dos sujeitos envolvidos nesse processo. O desenvolvimento do pensamento crítico, a socialização dos conhecimentos científicos, o desenvolvimento da capacidade de abstração do aluno, a formação humana e da cidadania aparecem como funções fundamentais dos professores.

Alguns elementos que caracterizam a profissão docente e as diferenciam de qualquer outra profissão foram destacados pelos acadêmicos, dentre os quais apareceu fortemente a ideia de ensinar, cuidar da educação, estar em constante aprimoramento. Além de características voltadas ao ensino também foram destacadas qualidades pessoais alertando que o professor deve estar ligado com a vida, ter paciência, deve tentar entender o aluno, gostar de crianças e jovens, gostar de trabalhar com seres humanos.

Quanto à avaliação que fazem de sua formação aparecem críticas, principalmente, referentes à prevalência da formação técnica em detrimento

da formação humana e didático-pedagógica, por parte dos acadêmicos de Matemática, e o distanciamento entre a formação e a realidade da escola, ocorridos tanto pela postura de alguns professores ou pela própria inadequação da matriz curricular. O fato de aumentarem a preocupação com a compreensão da realidade em que passarão a atuar provavelmente deve-se ao fato de estarem prestes a adentrarem na escola, não mais como acadêmicos, mas como profissionais formados.

O problema da profissão mais apontado por eles foi a desvalorização profissional, ocasionada, principalmente, pela perda salarial, de autonomia e de legitimidade sobre o saber ensinado. Também foi apresentada a indisciplina dos alunos como problema a ser enfrentado. Outra questão que influencia no grau de satisfação do professor é a gestão educacional. Torna-se um problema quando não se sintam participando das decisões, quando há excesso de burocracias e de falta de reconhecimento do trabalho realizado por parte de instâncias superiores do sistema educacional.

Foi apontado como um sonho por parte dos acadêmicos de Artes Visuais que a área de atuação em que estão prestes a atuar seja valorizada. No entanto, esta questão não foi mencionada como meta de futuro pelos acadêmicos do curso de Matemática, talvez pelo fato de já haver na sociedade capitalista o reconhecimento da importância dessa área no desenvolvimento de tecnologias, inovações e produtos que movimentam a economia.

Embora tenha sido apontada a diferença em relação à valorização das áreas por parte dos acadêmicos de Artes Visuais, a grande maioria dos problemas gerais a serem enfrentados pelos professores na sociedade contemporânea é percebida pelos acadêmicos como questões que afetam a categoria profissional, independente da especificidade da área de atuação.

A pesquisa demonstrou uma perspectiva de formação alicerçada não só no ensino de conteúdos exclusivos, específicos, mas que contempla uma formação de princípios e compromissos dos futuros professores com a busca da autonomia e emancipação dos sujeitos e de sonhos de transformação da sociedade atual.

Em síntese, este estudo revelou que os dois cursos, tanto o de Artes Visuais quanto o de Matemática, têm proporcionado aos acadêmicos a reflexão

sobre as implicações políticas, sociais e culturais da educação no processo de formação dos cidadãos. Em seus depoimentos foi possível identificar preocupações que advêm do pensamento crítico sobre o que foi, o que é e o que pode ser a escola, a sala de aula, a educação.

Este resultado demonstra que temos fragilidades a serem corrigidas nos cursos de formação, muitas lutas ainda a serem travadas no campo da profissão, mas, ao mesmo tempo, reafirma nossa esperança de continuar trabalhando em sala de aula e com pesquisas que possam ajudar a elucidar a complexa e heterogênea tarefa de ensinar e de formar futuros professores.

NOTAS

1. Conceito utilizado por Bourdieu (1983) para designar uma matriz de princípios e representações que predispõe o indivíduo a pensar e agir de determinadas formas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, Michael W. **Os Professores e o currículo**: Abordagens sociológicas. Lisboa: Educa/ Universidade de Lisboa, 1997.

BALZAN, Newton César. Ensino universitário em nível de excelência, limites e possibilidades em duas áreas de conhecimentos: ciências humanas e ciências sociais aplicadas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n.15, p.39-53, nov. 2003.

BOURDIEU, Pierre. O campo científico. In: ORTIZ, Renato (Org.). **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1987. p.122-155.

CORREIA, José Alberto; MATOS, Manuel. Do poder à autoridade dos professores: o impacto da globalização na desconstrução da profissionalidade docente. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CUNHA, Maria Isabel da (Orgs.). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1999. p.9-30.

CUNHA, Maria Isabel da. O currículo do ensino superior e a construção do conhecimento. **Revista Iglu**, Québec, Organização Universitária Interamericana, n.3, p.9-18, out. 1992.

DEWEY, John. **Como Pensamos**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

FANFANI, Emílio Tenti. Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.28, n.99, p.335-353, maio/ago, 2007.

FELDMAN, Daniel. **Ajudar a ensinar: relações entre didática e ensino**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

FERRY, Gilles. *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Faculdade de Filosofia y Letras de la Universidade de Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

KUENZER, Acácia Zeneida. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando. **Revista Educação & Sociedade**, ano XX, n.68, p.163-183, dez.1999.

NÓVOA, Antônio (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora Ltda, 1992.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antônio. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p.16-33.

TARDIF, Maurice. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, práticas e saberes do magistério. In: CANDAU, Vera M. (Org.) X ENDIPE: Didática, Currículo e Saberes Escolares. **Anais...** Rio de Janeiro: DP & A., p.112-128, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

THERRIEN, Jacques. Saber da experiência, identidade e competência profissional: como os docentes produzem sua profissão. **Revista Contexto e Educação**, Ijuí: Unijuí, ano 12, n.48, p.7-36, 1997.

VOLPATO, Gildo. **Profissionais liberais e/ou professores?** Compreendendo caminhos, representações e avaliação da docência na educação superior. Tese

(Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, Rio Grande do Sul, Brasil, 2007.

ZABALZA, Miguel. **Uma nova didática para o ensino universitário:** respondendo ao desafio do espaço europeu de ensino superior. Texto para sessão solene ao 95º. Aniversário da Universidade do Porto. Portugal: U. Porto, 2006.