

As Práticas de Licenciatura e o Trabalho Docente dos Formadores na Perspectiva de Licenciados de Letras

Marli Eliza André*
Marcia de Sousa Hobold**

The Teacher Education Practices and the Teaching Work of Teacher Educators Under the View of Prospective Language Teachers

*Professora titular aposentada na Faculdade de Educação na USP. Professora do Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: Psicologia da educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

** Professora do Departamento de Psicologia e do Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE.

RESUMO: Esta pesquisa tem como objetivo analisar a contribuição das práticas de licenciatura na constituição da profissionalidade de futuros docentes. A coleta de dados foi feita por meio de entrevista que abordava quatro eixos: escolha profissional, saberes docentes, identidade/alteridade e trajetória no curso. Esse instrumento foi utilizado por cerca de 30 grupos de pesquisadores, de universidades brasileiras e estrangeiras, vinculados ao Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade – CIERS-Educação. Para fins deste texto serão discutidos dados de entrevistas realizadas com dez licenciandos do curso de Letras de uma universidade do Sul do Brasil. Os autores de referência foram Imbernón (2002), Tardif (2005), Vásquez (2007) e Gatti (2009). Os resultados indicaram que os licenciandos creditam grande valor ao professor formador, valorizam mais os conhecimentos práticos que os teóricos, gostariam de ser mais cobrados em relação aos conteúdos ensinados e revelam representações sociais depreciativas sobre os alunos da educação básica.

PALAVRAS-CHAVE: Trabalho docente; professor formador; cursos de licenciatura.

ABSTRACT: The main object of this paper is to investigate the role of teacher education practices in the prospective teachers' professionalism. Data were collected through an interview protocol covering four points: professional choice, professional knowledge, identity/subjectivity and the course path. The same protocol was used by 30 research groups from different Brazilian and foreign universities linked to an International Center of Social Representation and Education. In this case, ten undergraduate students enrolled in a Language course of a university in the South of the country were interviewed. The framework of the study included authors such as Imbernón (2002), Tardif (2005), Vasquez (2007) and Gatti (2009). The findings showed that the students impute great importance to the teacher educator role, value more practical than theoretical knowledge, claim that they would like to be more pushed by their teachers and reveal negative social representations towards their future pupils.

KEYWORDS: teaching work, teacher educators, teacher education courses.

INTRODUÇÃO

Os cursos de formação inicial têm um papel essencial na constituição da profissionalidade de futuros professores. Nos cursos de licenciatura devem ser adquiridos os conhecimentos, as habilidades, atitudes e disposições necessárias ao exercício profissional. É também o momento em que se desenvolvem as imagens sobre o que é ser professor, seja pelo contato com os conteúdos das disciplinas, seja pelas experiências, interações e práticas às quais, nessas situações, os estudantes são expostos.

Nos cursos de licenciatura os modelos de práticas docentes pré-existentes são aprimorados, remodelados, apreendidos e/ou refutados. Como ressalta Imbernón (2002, p. 65), “[...] na formação inicial devem ser fornecidas as bases para que o futuro professor possa construir um conhecimento pedagógico especializado”. Como um começo da socialização profissional, a formação inicial deve possibilitar ao futuro professor uma bagagem sólida de conhecimentos para que seja capaz de assumir a tarefa educativa com rigor e seriedade, propiciando condições adequadas para a aprendizagem dos alunos, refletindo sobre suas escolhas e decisões, analisando suas ações à luz do entorno em que atua e do contexto mais amplo da educação.

Esse tipo de formação vai exigir, de acordo com Imbernón (2002) repensar tanto os conteúdos da formação como as formas de trabalhá-los porque o modo como os professores formadores atuam, ou seja, os conteúdos selecionados, estratégias e recursos utilizados, atitudes e hábitos revelados agem como modelos a serem seguidos e influenciarão o exercício da profissão no futuro.

Torna-se, pois, importante investigar o trabalho que vem sendo desenvolvido pelos professores formadores nos cursos de licenciatura, o que nos levou a ouvir os estudantes, que mais diretamente são afetados por esse trabalho. As questões de pesquisa foram: como se desenvolvem os cursos de licenciatura? Quem são os estudantes que buscam esses cursos? Quais as expectativas e motivações que os direcionam para esses cursos? Como esses estudantes avaliam os saberes, atividades e práticas vivenciados nesses cursos? O que eles valorizam em sua formação e o que criticam? Diante dessas questões, delineou-se uma pesquisa com o objetivo de investigar a

contribuição dos cursos de licenciatura na constituição da profissionalidade docente dos futuros professores, ouvindo, para isso, as opiniões avaliativas dos estudantes sobre o trabalho dos docentes do curso de licenciatura.

TRABALHO DOCENTE

Constituir-se professor requer, desde a formação inicial, a constante reflexão e aprendizagem sobre os conteúdos e processos pedagógicos, incluindo, neste caso, a dinâmica que envolve as diferentes formas de interação humana.

É o professor formador, pelo seu trabalho, que propicia um movimento de construção e reconstrução no processo de constituição da profissionalidade dos futuros professores. É também no curso de formação inicial que os modelos de docência são ressignificados e, muitos deles, construídos, ou seja, o trabalho do professor formador é responsável por este aspecto formativo que comporá a prática profissional dos futuros professores. Mas, de que trabalho fala-se neste caso específico? Que base epistemológica fundamenta a categoria trabalho nessa pesquisa?

Entende-se a categoria trabalho como aquela que engendra uma permanente reconstituição da atividade humana, responsável pela modificação do indivíduo, bem como do meio em que vive. Esse processo de constituição humana, que reverbera diretamente no meio em que o indivíduo vive, só é possível ocorrer em virtude da consciência, propriedade majoritariamente humana, que diferencia o homem dos outros animais. Marx e Engels (2002, p. 22) afirmam que “[...] a consciência nunca pode ser outra coisa senão o ser consciente, o ser dos homens é o seu processo real de vida”.

Desse modo, compreende-se que o homem se desenvolve em um amalgamado contexto de eventos, situações, práticas, conhecimentos, atitudes e valores que constituem suas aprendizagens e seus saberes (TARDIF, 2002). É *pelas* e *nas* relações sociais que o homem se constitui.

É essa visão dos estudantes de licenciatura sobre a atividade docente, que se pretendeu investigar, julgando que ela se forma nas interações sociais que experimentam em sua cotidianidade. Como sinaliza Vasquéz (2002), na

consciência desses licenciandos estão presente crenças, valores, representações que precisam ser conhecidas e analisadas. Ainda de acordo com Vásquez (2007, p. 222) “[...] a atividade humana é, portanto, atividade que se orienta conforme os fins, e estes só existem através do homem, como produtos de sua consciência. Toda ação verdadeiramente humana exige certa consciência de um fim, o qual se sujeita ao curso da própria atividade”.

Essa afirmação nos remete a pensar que as representações sociais que os estudantes dos cursos de licenciatura desenvolvem sobre o trabalho docente precisam ser consideradas e revistas no processo de formação. Seus pensamentos e ações resultam dos modos de pensar e agir *sobre e com* o meio; não são atividades isoladas e que “nascem” das elucubrações da vida, mas, sim, situações constituídas pelas experiências humanas que modificam o sujeito e, ao mesmo tempo, modificam o meio em que ele está inserido. Freire (2009, p. 47) afirma que é fundamental partimos do pressuposto “[...] de que o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está *no* mundo, mas *com* o mundo. Estar *com* o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é.

Para Vásquez (2007, p. 229), “[...] o homem se afirma, criando ou humanizando o que toca”. Significa que como um escultor o homem tende a dar forma àquilo com que interage; seja concretamente, por meio da utilização de materiais; seja no plano das ideias (mundo abstrato). Ambos os recursos são utilizados pelos professores formadores e pelos estudantes de licenciatura. O professor formador trabalha para dar uma “forma” aos estudantes que o circundam de modo que estes possam constituir ou desenvolver sua identidade profissional.

Essa situação vem ao encontro das ideias de Marx e Engels (2002, p. 34) de que “[...] a necessidade de entrar em ligação com os indivíduos à sua volta é o começo da consciência do homem que vive de fato numa sociedade”. Somos seres de interação e essa situação é caracterizadora do trabalho docente. Como afirma Tardif (2005, p. 8), o trabalho docente é “[...] uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu ‘objeto’ de trabalho, que é justamente um outro ser humano, no modo fundamental da interação humana”. Em síntese o trabalho docente é uma atividade humana, interativa, constituinte e

constituidora de subjetividades.

Essa concepção também é reforçada por Vásquez (2007, p. 31) quando diz que “[...] o homem comum e corrente é um ser social e histórico; isto é, encontra-se imerso em uma rede de relações sociais e enraizado em um determinado terreno histórico”.

O homem racional planeja e materializa suas ações, bem como realiza suas atividades de labor e consegue registrar essas experiências que são aperfeiçoadas e repassadas de geração em geração. É por meio do trabalho que o homem se constitui histórica e culturalmente e modifica o meio em que vive. O trabalho sempre esteve presente no bojo das relações sociais, como necessário à sobrevivência, como afirma Frigotto (2005, p. 12):

O trabalho, em seu sentido de produção de bens úteis materiais e simbólicos ou criador de valores de uso, é condição constitutiva da vida dos seres humanos em relação aos outros. Mediante isso, o trabalho transforma os bens da natureza ou os produz para responder, antes de tudo, às suas múltiplas necessidades. Por isso o trabalho é humanamente imprescindível ao homem desde sempre.

Assim, mais especificamente, o trabalho docente é entendido como a práxis que constitui a atividade profissional. É permeado pelas práticas pedagógicas que envolvem as relações interpessoais. O professor, ao mesmo tempo em que desenvolve a sua atividade profissional, contribui para que mudanças ocorram ao seu redor e, simultaneamente, se reconstrói pelas experiências. Tanto a sua identidade é constituída, como favorece a constituição identitária dos seus estudantes. O processo de escolarização e formação propicia mudanças significativas nas subjetividades, por meio das experiências interpessoais e da relação com o saber. Desse modo, estudos sobre a formação docente são importantes para conhecer o processo de constituição identitária dos futuros professores. Como nos ensina Nóvoa (2000, p. 16):

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço

de construção de maneiras de ser e estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz *professor*.

Concordando com o autor, é importante investigar como os estudantes se veem como professor. Nesse caso, não se pode deixar de considerar as representações que os estudantes construíram ao longo dos anos que passaram pela escola. Foram, no mínimo, onze anos de vivência na educação básica (ensino fundamental e médio). Há uma identidade que foi se constituindo durante a vida, nas relações estabelecidas entre o sujeito e os atores que estiveram presentes nesse processo.

No período de formação inicial essas representações podem se consolidar e se cristalizar, podendo ser questionadas, trazidas à tona para serem criticamente analisadas e reconstruídas em novas bases. Como diz Marcelo Garcia (2009, p. 116), pode-se “[...] afirmar, sem risco de nos equivocarmos, que a docência é a única das profissões em que os futuros profissionais se veem expostos a um maior período de observação não dirigida em relação às funções e tarefas que desempenharão no futuro”.

QUEM SÃO OS ESTUDANTES DE LICENCIATURA

Para fins deste texto serão discutidos os dados coletados em 2008, junto a dez estudantes matriculados no terceiro ano de um curso de Letras, de uma universidade comunitária, localizada em uma cidade do Sul do Brasil. Salienta-se que nomes mencionados nas falas dos participantes da pesquisa, ao longo do texto, são fictícios, tendo em vista a preservação da identidade dos estudantes entrevistados.

O roteiro de entrevista foi o mesmo utilizado por cerca de 30 grupos de pesquisa que integravam o Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Educação – CIERS, sediado na Fundação Carlos Chagas, em São Paulo. O roteiro era composto por dezesseis questões distribuídas em quatro eixos: escolha profissional e expectativa sobre o curso; saberes docentes; trajetória no curso; identidade, alteridade e subjetividade.

Quanto ao gênero dos entrevistados, oito são mulheres e dois homens, com idade que varia entre 20 e 31 anos. Destaca-se que dos dez estudantes, oito estão na faixa etária entre 20 a 24 anos, o que indica que a maioria é muito jovem.

Os dez estudantes responderam afirmativamente à pergunta sobre se conciliavam os estudos com atividades profissionais. Essa situação reforça a ideia de que as universidades comunitárias noturnas, de caráter privado, são frequentadas por estudantes-trabalhadores.

Dos dez estudantes-trabalhadores, quatro atuam no magistério e seis exercem outras atividades profissionais. O tempo de trabalho dos quatro estudantes-professores fica assim distribuído: quatro meses, oito meses, um ano e 14 anos. Os quatro estudantes responderam que, depois de formados, pretendem continuar trabalhando como professores. Foram dadas as seguintes justificativas para a continuidade no magistério:

“Porque gosto da profissão” (Fábia).

“Sim, porque me identifiquei” (Fabrícia).

“Sim, porque amo o que faço” (Joana).

“Porque é um trabalho gratificante devido o aprendizado que é visto nos alunos” (Roberta).

As atividades profissionais exercidas pelos demais estudantes localizam-se nas áreas de secretaria, jornalismo, funcionalismo público, e treinamento e desenvolvimento. As justificativas para estarem trabalhando centraram-se na necessidade de pagar as despesas do curso de graduação.

É preciso esclarecer que a estudante que disse trabalhar como secretária em uma escola pública, e que, neste caso, tem proximidade com o contexto escolar, é a que falou mais enfaticamente sobre a sua “insegurança para lecionar”. Infere-se que, nessa situação específica, a proximidade com o contexto escolar não atrai o licenciando para a docência. Ao contrário, a convivência com as condições adversas da escola pode produzir efeito repulsivo.

Os dois estudantes que trabalham como funcionários públicos sentem-se satisfeitos na função e disseram que ter garantia de emprego é importante. Segundo eles, para assumirem a profissão de professor, dependerá muito do tipo de contrato de trabalho e das condições que essa atividade oferecerá. Um deles, inclusive, ressaltou que deixará a atual função somente se for aprovado em um concurso para professor; caso contrário, ficará com sua estabilidade profissional.

As respostas para a questão de “aonde pretende trabalhar depois de formado” foram bem variadas:

Quadro 1 – Aonde pretende trabalhar depois de formado

Estudante	Com o que trabalha	Aonde pretende trabalhar depois de formado
Janaína	Secretária Estagiária	No município, como professora
Karla	Jornalismo	Continuar nessa área, pois adoro escrever e me identifico bastante
João	Funcionário público administrativo	Centro linguístico ou diplomacia
Débora	Secretária	Em escola pública
Antonio	Na prefeitura	Na área de formação (desde que concursado)
Roberta	Área de treinamento e desenvolvimento	Fazer concurso para trabalhar na Companhia Águas [...]

Dos seis estudantes que trabalham em outras áreas, três pretendem migrar para a docência. Nesse caso, somando os três aos quatro que já são professores, desse pequeno grupo de dez estudantes, seriam sete que ingressariam na profissão. Nesse sentido, pode-se considerar que os cursos de licenciatura ainda têm uma força mobilizadora que impulsiona os estudantes para o exercício docente ou para permanecer no magistério.

PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

As entrevistas duraram em média uma hora e foram realizadas em local indicado pelos estudantes, ou seja: residências, locais de trabalho ou na própria universidade. Todos foram muito receptivos e falaram abertamente sobre suas aprendizagens, dificuldades, seus professores, sua instituição e sua formação. A análise das dez entrevistas seguiu os seguintes passos:

1) Leituras do material, por meio de atenção flutuante, para uma aproximação aos dados trazidos pelos licenciandos. É um movimento que se aproxima daquilo que Michelat (1980 *apud* LÜDKE; ANDRÉ, 1986) chama de “impregnação do conteúdo”. A intenção foi o de apropriar-se dos dados e perceber não só o que estava evidente, mas também o que estava implícito na fala dos respondentes. Foram feitos recortes daquilo que era significativo nas respostas, agrupando-as de acordo com a recorrência, complementaridade ou contradição;

2) Articulação dos aspectos significativos com o total da entrevista e entre as dez entrevistas; e

3) Criação das categorias analíticas.

O processo de análise das entrevistas foi coletivo: o material foi lido e discutido com o

grupo de pesquisa, do qual participam as autoras, para troca de impressões e formação de consenso sobre os aspectos mais significativos.

OS MESTRES-FORMADORES SÃO IMPORTANTES?

Um aspecto recorrente nas respostas dos estudantes é o destaque para os professores formadores. Eles são considerados “acolhedores, incentivadores, atenciosos e próximos”. São falas que explicitam a **necessidade de presença do professor**. Em vários momentos os professores são citados como os responsáveis pela não desistência do curso.

Há de se pensar o que gera esta apreciação dos estudantes de licenciatura: insegurança diante dos conhecimentos adquiridos na educação básica? Carência afetiva? Baixa autoestima? Ou todos esses fatores? Os estudantes mencionam o papel central do professor como o “motivador-consolador”, como ilustrado pelo depoimento de Janaína:

[...] estou tendo experiências com ótimos profissionais da área e com pessoas muito humanas. Você não é simplesmente um aluno que está ali pagando pelos estudos, você é um aluno e se precisa de algum conselho, você vai receber o conselho certo, e é isso que se chama “ser humano”.

Essa aparente **necessidade de acolhimento e afetividade** está cada vez mais presente nos cursos de ensino superior e, neste caso específico, é ressaltado por Furlani (2004, p. 61) “[...] a relação com os professores é muito mais forte que as demais; é por intermédio dos mestres, do projeto individual de cada um, que o institucional se efetua, na visão do aluno”.

O estudante João também explicita a importância dos professores em sua trajetória acadêmica:

[...] cada matéria me influenciou de uma forma, cada professor eu guardo com carinho, tanto o que eles me ensinaram na grade curricular como também para a vida, com as experiências. Como eu já havia comentado sobre minha fase em que eu fiquei afastado com **depressão**. Então muitos **conselhos** me foram dados, e é realmente difícil de falar agora. Cada professor me marcou de uma forma.

Esse depoimento do estudante condiz com uma das finalidades encontradas no Projeto Pedagógico Institucional (2008, p. 17), a saber: “responsabilidade e compromisso com a formação de cidadãos/profissionais inseridos em um contexto marcado por desigualdades sociais e profundas mudanças”. Essas desigualdades sociais, em muitos momentos, impedem que os estudantes recorram a um atendimento especializado. As dificuldades financeiras e a falta de atendimento público eficiente e rápido não permitem que os sujeitos tenham acesso a um serviço especializado, o que os levam a procurar os professores que são reconhecidos como aqueles que “aconselham”.

Parece que as melhores experiências estão diretamente relacionadas ao *ethos* professoral. O papel do professor formador é absolutamente central no processo relacional das salas de formação. Como assinala Gatti (2009, p. 91), também nos espaços de formação de professores, nos cursos de licenciatura,

Qualquer que seja o tipo de relação estabelecida, e as formas dos processos educativos, o professor é figura imprescindível. Os insumos, a infraestrutura, são condições necessárias, mas, não suficientes para a implementação de processos educacionais mais humanamente efetivos. A formação dos professores, suas formas de participação em sala de aula, em um programa educacional, sua inserção na instituição e no sistema, são pontos vitais.

O fato é que o modo de ser de alguns professores foi determinante para que os licenciandos vivenciassem bons momentos no curso e no processo de aprendizagem. As experiências referidas dizem respeito não só ao modo de ensinar, mas também ao aspecto interativo do trabalho desses professores. A dimensão relacional fez diferença e, portanto, é fortemente evocada como uma das melhores experiências formativas vividas no curso. Essa menção por parte dos estudantes corrobora a ideia de docência como um trabalho interativo. Como bem destacado por Tardif (2005, p. 31) “[...] ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos. Esta impregnação do trabalho pelo ‘objeto humano’ merece ser problematizada por estar no centro do trabalho docente”.

Outras experiências recorrentes mencionadas pelos licenciandos

até aquele momento de formação (final do terceiro ano) referem-se à **valorização dos conteúdos** ministrados pelos professores formadores. Há uma forte menção de nomes de professores, bem como das disciplinas em que aprenderam algo de significativo. Três disciplinas foram destacadas: Literatura Infantil, Linguística Aplicada e Gramática e, conseqüentemente, seus professores. Os estudantes enfatizaram o trabalho dos formadores para a ampliação de leitura de texto e livros infantis, no que se refere a um “descortinamento” para observar e perceber os fatos reais que se escondem por detrás das estórias infantis e da literatura em geral. Reconhecem que os professores os ajudaram a ampliar sua “leitura de mundo”, como afirmado por eles próprios:

As aulas de literatura infantil, do ano todo. Todas as aulas, pois eu imaginava que literatura infantil eram somente aqueles contos de fadas. Todos os livros estudados podem ser trabalhados tanto com crianças quanto com adultos. A disciplina abriu muito a mente assim, deu uma visão maior (Fabrícia).

Bom, melhores experiências, é difícil lembrar, mas, momentos que marcaram do primeiro ano, foram as aulas de gramática, que eu aprendi bastante sobre classes de palavras com a professora [...], que foi uma professora que além de eu já gostar de gramática, essa professora me despertou mais para isso e eu aprendi muito, muita coisa ficou. Outra experiência muito importante foi no segundo ano, com a professora [...], em Linguística Aplicada à Língua Portuguesa, eu aprendi muito sobre letramento, que era uma coisa que eu não conhecia, que eu não sabia que existia, eu não sabia da importância e que hoje eu reconheço (Antonio).

Eu aprendi que a literatura infantil não é somente aqueles livros que a gente lê e que contam historinhas bonitinhas, mas que existem coisas muito além daquilo (Néia).

Trabalhar a narrativa sem texto, mostrar para o aluno e tirar dele, aprender junto com ele, isso foi interessante; não só a contação de estória, porque você conta a estória e mostra as gravuras, sabe? Isso eu sempre achei que faltava algo, e quando ela trouxe para a gente aquele trabalho de não mostrar a gravura, de saber contar a estória, aquilo para mim foi uma descoberta. Olhar a estória e explorar aquilo com o aluno e ele te trazer realidades dele, a imaginação dele; então você entra naquela estória e aprende muito (Joana).

Essas falas evidenciam que os objetivos da proposta curricular do curso são de fato materializados: “formar profissionais na área de Letras que respondam à realidade de um mercado de trabalho que exige habilidades múltiplas; e, proporcionar condições para o desenvolvimento de uma consciência crítica e social”. É nesse desenvolvimento de consciência que o curso, nas disciplinas mencionadas, procura trabalhar conteúdos diferenciados para uma formação mais ampla e crítica.

Destacaram, ainda, a **aprendizagem das regras gramaticais e a oportunidade de aprender a ler e escrever**. Essas atividades foram bem enfatizadas pelos estudantes e reafirmaram que a educação básica, em muitos momentos, deixa a desejar na sua qualidade de formação, visto que alguns estudantes mencionaram que somente no curso de Letras é que aprenderam, de fato, a ler e a escrever.

Eu aprendi a gostar de ler, a perceber melhor o que eu escrevo, rere sempre o que se escreve, você aprende a escrever melhor também. Isso no meu ponto de vista, porque tem gente que acha que não tem nada a ver. Quando você vai ler um texto, aprender a ler nas entrelinhas, saber o que está escrito atrás de um texto. Então quanto a isso eu aprendi muito com a professora [...], e com a parte gramatical que eu aprendi a gostar, foi com a professora [...] Foi aí que eu comecei a perceber como é importante, como é fundamental escrever certinho, saber colocar as ideias no papel (Roberta).

[...] Ela corrigia muito os meus erros, e eu cometo muitos erros na escrita. Então ela me acompanha desde o primeiro ano, eu tive aula com ela no segundo ano de Semântica e Pragmática e tenho aula com ela agora no terceiro ano de Fonética e no segundo ano ela me falou o quanto eu tinha crescido e evoluído tanto na escrita quanto na fala. E nesse ano ela disse para mim, que eu estou no curso certo, e que eu já cresci e evolui bastante desde o começo (Janaína).

A preocupação dos formadores em **desenvolver o gosto pela leitura e escrita**, no curso de licenciatura em Letras é fundamental, pois são aspectos essenciais a um professor desse campo de saber. A obtenção e detenção de determinados conhecimentos são essenciais para os professores em formação, como bem assinalado por Gatti (2009, p. 93):

Deter certos conhecimentos é poder obter vantagens e facilidades no movente mundo atual. Há conhecimentos que estão na base de ações que podem trazer melhores condições de acesso a bens sociais valorizados, conhecimentos que são relevantes socialmente e que têm conotações específicas em ambientes diversificados. Nesse âmbito entram em jogo os processos educacionais, lembrando que não se trata apenas e estritamente de conhecimento advindo das ciências ou de conhecimento instrumental, mas, *de um conjunto mais amplo de meios de construção de compreensões que possibilitam viver melhor* (grifos da autora).

Outra menção, diz respeito à valorização das experiências realizadas no terceiro ano no “campo de estágio”. Essa primeira aproximação, realizada nesta série, é destacada pelos licenciandos como o momento de aplicar a teoria vista em sala de aula com o que, de fato, acontece no âmbito do trabalho do professor. Para Fábria:

A minha maior experiência eu acredito que esteja sendo o estágio desse ano, no qual você tem que ir na escola mesmo e mergulhar no ambiente escolar. É aí que você vai ver se é aquilo que você pretende mesmo. Eu acho que a minha melhor experiência tenha sido começar o estágio esse ano, pois foi algo difícil, não foi algo fácil, mas é algo necessário e é quando você pode aplicar toda essa parte de teoria que foi vista em sala de aula. Você pode colocar tudo em prática.

A aproximação com o futuro campo de trabalho inicia especificamente no terceiro ano do curso, considerado como um estágio, mas que, segundo os estudantes, limita-se à “observação” no campo escolar, por um número aproximado de 50 horas. Mas, para os estudantes, foi uma experiência marcante e que fez o “rito de iniciação” no cotidiano escolar no “papel” de um futuro professor.

Salienta-se, no entanto, que a situação dos estágios é algo preocupante e bem sinalizado por Gatti (2009), quando a autora se refere à falta de projetos de estágios nas instituições formadoras. Há necessidade de um acompanhamento efetivo dos licenciandos no campo de estágio e, outro fator, não menos relevante, é a falta de tempo, da maioria dos estudantes-trabalhadores, que pode comprometer essa atividade tão significativa para a constituição identitária

profissional dos futuros professores. Para Gatti (2009, p. 96):

[...] ponto crítico a considerar nessa formação são os estágios. Na maioria das licenciaturas sua programação e seu controle são precários, sendo a simples observação de aula a atividade mais sistemática, quando é feita. Há mesmo aqui um chamamento ético. A participação dos licenciandos em atividades de ensino depende das circunstâncias e da disponibilidade das escolas. A grande maioria dos cursos não tem projetos institucionais de estágios em articulação com as redes de ensino [...]. Quando os cursos funcionam em período noturno é flagrante a falta de tempo para os alunos cumprirem as horas exigidas de estágio dado que, em geral, trabalham o dia todo. E, justamente uma das características atuais dos cursos de formação de professores é o aumento crescente das matrículas no turno noturno.

Este quadro preocupante, apontado pela autora em relação ao estágio, também pode ser observado na universidade dos licenciandos, participantes dessa pesquisa. Os cursos de licenciatura ocorrem no período noturno e, certamente, conciliar as atividades de estágio e de trabalho, não é uma tarefa fácil. Além disso, os professores formadores nem sempre dispõem de condições adequadas para acompanhar devidamente os estudantes em seus estágios, pois, em geral não contam com carga horária para visitas às escolas ou para reuniões com os professores e gestores das escolas-campo, auxílio locomoção, dentre outros.

A RECORRENTE ATRIBUIÇÃO DE VALOR À PRÁTICA

A análise dos dados das entrevistas direcionou para uma questão intrigante: desvalorização dos conteúdos teóricos. Certamente essa não é uma questão nova para as pesquisas nos cursos de formação inicial de professores, mas levou à seguinte indagação: por que esta desvalorização dos conteúdos teóricos pela maioria dos estudantes? Algumas inferências foram feitas:

- Falta de contextualização dos fundamentos teóricos;
- Pouca conexão dos conhecimentos básicos com a realidade

das escolas; e

- Resistência por parte dos formadores para tratar dos conteúdos pedagógicos e didáticos.

São três itens que se complementam e que, talvez, estejam relacionados a uma única questão: distanciamento entre universidade e realidade escolar/institucional, como afirmado pelo estudante Cristiano:

Eu acho que é uma formação bem satisfatória, apesar de ter alguns pontos fracos. Está ainda muito longe da realidade, apesar de eu não vivenciá-la ainda, mas eu percebo que nem tudo o que a gente aprende, é bem assim; nem tudo é tão “mil maravilhas”.

A estudante Joana respondeu da seguinte maneira à pergunta “o que você acha que só se aprende na prática”:

Eu acho que tudo, eu acho que tudo o que nós aprendemos durante a faculdade; *teoria, que foi difícil compreender*, e quando você levou para a prática, e você viu que era bem diferente. Quando você levou a teoria: “Ah, eu vou fazer isso.” quando você planeja. É por isso que existe o plano, você só planeja, mas você não sabe se aquilo vai dar certo. Então você leva, e algo daquele planejamento não vai dar certo, mas algo vai dar certo, porque *vai associar com a realidade do aluno*, com a cultura, algo que ele vai gostar de aprender, e vai fazer sentido para ele; mais do que gostar, aquilo tem que fazer sentido para que ele possa aprender. Então eu acho que quando você pratica, e leva a prática para o aluno, *a teoria não tem muita força*. Aliás, na teoria ninguém disse nada, eu não inventei nada, foi alguém que disse, então você tem que se basear. *Eu acho interessante a teoria, mas eu acho que o que faz sentido mesmo é a prática, ela faz com que nós entendamos tudo mesmo* (grifos nossos).

O que não fica muito claro no depoimento é se o desejo de “associar [os conteúdos] com a realidade do aluno” faz parte do projeto da própria estudante, que mencionou que teve muita dificuldade diante dos conteúdos teóricos da universidade, ou se é uma vontade de fazer diferente, uma maneira de levar o aluno à compreensão. A estudante Roberta ajuda a elucidar melhor o desdobramento desta questão:

[...] teve uma matéria que eu não entendia muito bem. Eu estudava, tirava notas boas, mas não fazia sentido algum; que era linguística geral. São umas ideias meio absurdas e filosóficas e coisas assim, e que não conseguia entrar na minha cabeça. Mesmo sendo com uma professora, foi com a professora [...] ela sabe explicar, ela tem pleno conhecimento do assunto, mas eu não conseguia captar, não conseguia entender o que ela estava querendo dizer. Alguma coisa ou outra eu acabava entendendo, mas não fazia sentido.

Pesquisadora – Porque você acha que não conseguia captar o conteúdo?

Roberta – Porque eu não conseguia fazer uma relação de uma coisa para outra. Então, para a formação de professor, para que serve aquilo ali? Você não vai usar nunca. É como aquela árvore que nós aprendemos em língua portuguesa (diagrama arbóreo), para que aprender aquilo ali? Se nós nunca vamos passar para os alunos. Eu não consegui captar, não fez sentido algum.

Essa falta de sentido nos conteúdos ensinados na universidade foi recorrente nas falas dos estudantes, o que nos levou a indagar: será que não há uma maneira de o professor explicar o porquê daquele conteúdo para os futuros professores? Qual será a motivação de um formador para ensinar um conteúdo que ele próprio não consegue justificar porque está ensinando?

A estudante Joana explica o que é esperado:

Nós queríamos uma forma de ensino que trouxesse teoria, que mostrasse para a gente de onde é que vieram aqueles textos. Por que, por exemplo, assim, você traz um texto em [...], lê o texto, e fica por isso mesmo? Não. Para nós não interessa somente o [...], tem que ter um contexto por trás disso. E quando nós fomos conversar com ela, ela achou que nós estávamos... [...] Mas nós não estávamos avaliando a pessoa dela, o curso que ela fez; nós estávamos só cobrando algo que tinha na ementa. A primeira aula, que é um ‘saco’, é passada a ementa; e a gente não é bobo, nós estamos ali para seguir a ementa. Eu colo no meu caderno.

Porque se você não aprender algo na faculdade, não associar aquilo; como é que você vai conseguir fazer projetos na sua sala? Intertextualizar com os seus alunos?

Com a fala da Joana pode-se compreender que muitos estudantes da licenciatura estão na sala de aula e querem, de fato, aprender. Sabem que ser professor requer conhecimento e que a universidade precisa ensinar, ou seja, que os formadores precisam e devem ensinar os futuros professores. O discurso existe entre alguns professores de que os universitários “não querem nada com nada”, no caso específico acima, demonstra o contrário e alerta para o cuidado que se deve ter para não cair em generalizações.

Com essas afirmações dos estudantes fica claro o valor creditado ao papel do formador, ou seja, valorizam a aprendizagem e o processo formativo da licenciatura. Querem aprender a ser professor e os cursos de formação precisam contribuir efetivamente para a constituição identitária profissional dos futuros professores. Resgatar aquilo que é o saber específico do professor: ensinar (ROLDÃO, 2007). Para Roberta:

Embora eu tenha gostado bastante da matéria de [...], eu acho que a professora deveria ter ensinado mais na aula a prática. Porque ela só passava *PowerPoint* e eram muitas leituras, e nós não conseguíamos associar com a realidade. Uma coisa ou outra você sempre associa, mas é sempre bom colocar alguma coisa na prática para que nós entendamos melhor.

Esses depoimentos trazem algumas perspectivas de trabalho para os formadores: a importância da contextualização dos conteúdos teóricos; a necessidade de trabalhar o que está nas ementas; a importância de dar sentido e valor àquilo que será ensinado; e a disponibilidade para ouvir os estudantes.

Compreende-se que a maioria dos formadores exerce a sua atividade profissional desse modo, mas esses depoimentos reforçam a necessidade de domínio dos conhecimentos profissionais – conhecimentos do conteúdo, dos fundamentos pedagógicos, da didática, do currículo, dos processos de aprendizagem, da situação dos alunos e do projeto de formação.

Outra perspectiva mais sistemática que precisa ser adotada pelos formadores é a aproximação com a instituição educacional. Ou seja, as parcerias com os professores das escolas de educação básica são fundamentais para que os formadores consigam “materializar/concretizar” os conteúdos acadêmicos. A transposição didática ocorre quando o formador consegue

exemplificar/aproximar os conteúdos às situações e contextos práticos de trabalho. Dessa forma, atenderá aos requisitos de uma formação mais efetiva e contributiva para a preparação dos futuros professores no que tange ao processo de trabalho. Seria a essência da formação. Para Gatti (2009, p. 100),

[...] precisamos considerar na formação de docentes, de um lado, uma formação cultural básica ampliada em disciplinas que contribuam para a compreensão do fato social que chamamos de educação e ensino; e, de outro, formação em conhecimentos e compreensão do sistema escolar e da escola como um instituído sócio-cultural com especificidades, buscando trazer aos alunos uma compreensão sobre a realidade escolar, pelas pesquisas. E que eles precisam ser instrumentalizados para lidar com o ensino, que é o foco de sua profissão, e o elemento definidor de sua profissionalização. Com isso, tentando promover incentivo ao espírito investigativo e o domínio teórico e prático relativo à didática e às práticas de ensino, em formas articuladas aos conhecimentos disciplinares e interdisciplinares.

Outro ponto de destaque nas falas de alguns estudantes é a pouca exigência por parte dos formadores:

Meu Deus, esse curso não tem nada, não exige nada da gente! Sabe? Nós precisamos de algo a mais, algo que acrescente mais na nossa vida, sabe? (Joana)

[...] Falta mais... Que os professores venham cobrar mais de nós. Nós, alunos, deveríamos ser mais cobrados pelos professores. (Débora)

Fica o desafio de discutir mais sobre os dados coletados com esse pequeno grupo de estudantes de um curso específico de licenciatura e compará-los com os dados de outros contextos universitários, bem como os de estudantes matriculados em outros cursos. Como os professores formadores poderiam aumentar a exigência? Quais são as reais condições de trabalho dadas pela instituição para que os professores possam articular parcerias entre escola e universidade? Com um sistema de contratação por horas (professores horistas) é possível o professor melhorar a qualidade do seu trabalho?

Todas essas questões são instigantes e remetem o olhar para o contexto institucional e para as políticas governamentais para que propiciem melhores condições de trabalho aos professores formadores. Estes não podem ser cupabilizados como os únicos responsáveis pela falta de qualidade dos cursos e pela fragilidade da formação dos docentes.

BREVE SÍNTESE DOS ACHADOS

Dentre vários aspectos do trabalho do professor que favorecem a constituição da identidade profissional dos licenciandos, podem-se destacar: a relação interpessoal no processo de ensino e aprendizagem; e a proximidade entre professor e acadêmicos, principalmente nos momentos difíceis para os estudantes, tais como: doença, dificuldade financeira, baixa autoestima, dificuldades no aprendizado etc.

Outro aspecto importante é o compromisso profissional revelado pelo formador. São referenciados pelos estudantes os professores que têm o “desejo” de ensinar, ou seja, aqueles profissionais que se empenham para dar as aulas, que planejam e procuram realmente contribuir para a formação dos estudantes. Segundo as expressões dos estudantes são “aqueles professores maravilhosos e com quem aprendemos muito” (sic). Os estudantes citaram alguns nomes de professores e das respectivas disciplinas e, além dos mais, frisaram que pretendem se “espelhar” nesses mestres.

Esse valor dado pelos estudantes aos professores que ensinam conota uma questão importante: o desejo dos estudantes de aprender. Considerando essa questão, é fato que a universidade não pode subestimar a capacidade e o interesse dos estudantes diante do conhecimento. Vale destacar que os estudantes mencionaram acompanhar as ementas para ver se os conteúdos são realmente ensinados. Nesse sentido, ouviu-se deles, também, que gostariam de ser mais cobrados pelos formadores em relação aos conteúdos ensinados.

O valor creditado pelo professor formador aos conteúdos teóricos e a forma de ensiná-los podem ser tomados como referências para a constituição da profissionalidade dos futuros professores. Pelos depoimentos dos estudantes, é necessário que os formadores “materializem” mais a teoria para os acadêmicos,

ou seja, que contextualizem, aproximem mais os conteúdos da realidade escolar. Isso não significa deixar de lado o conhecimento fundante, os clássicos da ciência da educação, mas dar valor para aquilo que é ensinado/discutido em sala de aula.

Por fim, os dados mostraram que os estudantes dos cursos de licenciatura precisam desmistificar as crenças e representações a respeito dos alunos da educação básica. Para Roberta:

Eu acho que é terrível, porque hoje em dia as crianças são muito revoltadas, acham que sabem mais do que o professor. Até a questão da educação em casa, os pais já não dão mais bola. Se o professor chamá-la – como no caso da novela – o professor chama os pais para uma reunião para falar qual é o problema, e eles não estão nem aí, não dão importância para o que a professora fala, como se o filho estivesse sempre certo, e a professora não. Eu acho que é muita falta de respeito.

Nesse caso específico, entende-se que os cursos de formação inicial de professores, as licenciaturas, têm um papel fundamental na construção dos saberes profissionais dos futuros professores. É em contato com os professores formadores que os estudantes podem desmistificar e ressignificar determinadas informações e conhecimentos adquiridos em sua trajetória de alunos. Esse é o momento oportuno para que as crenças e representações do mundo vivido possam se tornar saberes profissionais que instrumentalizem os estudantes para o exercício da docência.

Isso indica que nossos futuros professores ingressam nas escolas de educação básica, na maioria das vezes, com um estigma construído a respeito da infância e juventude. Para Néia, “[...] enquanto você não encarar, não encarar aquele monte de jovens que são quase todos revoltados hoje em dia, não adianta”. Essa representação sobre os futuros alunos é bem preocupante, pois poderá engessar as relações interpessoais entre os futuros professores e seus alunos. Os professores formados poderão ingressar na docência enrustidos e preparados para “dominar” as crianças e jovens das escolas e, conseqüentemente, constituir um “campo de atrito”.

Desse modo, os cursos de formação de professores precisam atentar para as representações sociais que constituem a identidade profissional dos futuros professores e, de forma coletiva, criar mecanismos para que

os formadores possam dialogar entre si, com os professores e escolas da educação básica, planejar formas diferenciadas de formação dos estudantes que adentram os cursos de licenciatura. Conhecer as opiniões que os futuros professores têm sobre a sua formação e o trabalho docente traz indicadores para que a sala de aula de formação seja um espaço aberto para o diálogo e para a construção de novos saberes e conhecimentos.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.). **A experiência do trabalho e a educação básica**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

FURLANI, Lúcia Maria Teixeira. A parceria e a aproximação na relação professor-aluno na universidade. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Org.). **As relações interpessoais na formação de professores**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004. p. 51-64.

GATTI, Bernadete A. Formação de Professores: condições e problemas atuais. **Revista Brasileira de Formação de Professores**, v. 1, n. 1, p. 90-102, maio 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: forma-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2002.

JOINVILLE. Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE. Projeto Pedagógico Institucional. Organização de Alexandre Cidral e Marly Krüger de Pesce. Joinville, SC: UNIVILLE, 2008.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCELO GARCIA, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. **Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 109-131, ago./dez. 2009. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>. Acesso em: 10 ago. 2010.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**: teses sobre Feuerbach. Tradução Silvio Donizete Chagas. São Paulo: Centauro, 2002.

NÓVOA, António. **Vida de Professores**. Portugal: Porto Editora, 2000.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, 2007. p. 94-103.

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

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociais – CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, 2007.