

MUDANÇAS NO CONTEXTO DO ENSINO SUPERIOR E SEU IMPACTO NO TRABALHO DO PROFESSOR FORMADOR

Laurizete Ferragut Passos

PUC-SP

laurizet@terra.com.br

Marli Eliza Dalmazo Afonso de André

PUC-SP

marliandre@pucsp.br

Resumo: O texto analisa o trabalho dos professores dos cursos de licenciatura, focalizando as novas demandas decorrentes das mudanças no contexto do ensino superior e as respostas dos formadores aos desafios enfrentados. Foram realizados quatro estudos de caso em universidades de diferentes regiões do país, entrevistados 53 professores formadores e analisados projetos pedagógicos. Destacam-se, nos resultados, mudanças no alunado, o que leva os professores formadores a reconstruir saberes e práticas. As mudanças não são incorporadas pelos projetos institucionais, deixando à iniciativa individual dos formadores as formas de enfrentá-las.

Palavras-chave: professor formador; contexto institucional; mudanças sociais

INTRODUÇÃO

Os anos 90 representam a era das reformas na formação de professores. No final dos anos 80, Estados Unidos e Canadá iniciaram um movimento reformista na formação inicial de professores da educação básica. As reformas decorrentes desse movimento na América do Norte influenciaram vários países europeus e anglo-saxões e estenderam-se à América Latina e ao México. Tinham como um de seus objetivos a reivindicação de status profissional para os professores.

No Brasil, o movimento reformista direcionado aos professores da educação básica teve um impulso inicial com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), que provocou grandes discussões a respeito dos rumos da licenciatura e das políticas públicas de formação docente. Entre essas políticas destacam-se as Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior, Curso de Licenciatura e de Graduação Plena, aprovadas em 8 de maio de 2001 e regulamentadas na Resolução nº 01, de 18 de fevereiro de 2002, do Conselho Nacional de Educação.

As Diretrizes estão coadunadas com a nova concepção de saberes da docência, contemplando objetivos e princípios que seguem as tendências internacionais. São eles: conceber o ensino como uma atividade profissional que se apoia num sólido repertório de conhecimentos; considerar os professores como práticos reflexivos; entender a prática profissional como um lugar de formação e de produção de saberes pelos práticos; instaurar normas de acesso à profissão e estabelecer ligação entre as instituições universitárias de formação e as escolas da educação básica (BORGES e TARDIF, 2001).

Nesse espírito, de acordo com a Resolução CNE/CP nº 1, de 18/02/2002 toda formação de professores deverá observar alguns princípios norteadores, tais como: ter a competência como concepção nuclear na orientação do curso; coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor; a pesquisa como foco no processo de ensino e de aprendizagem. Ainda segundo essa Resolução, os conhecimentos exigidos para a formação dos professores deverão contemplar: a cultura geral e profissional; conhecimentos a respeito da criança, do adolescente, de jovens e adultos; conhecimentos sobre dimensão cultural, social, política e econômica da educação; conteúdos das áreas de conhecimento que serão objeto de ensino; conhecimentos pedagógicos; e conhecimentos advindos da experiência.

Nesse contexto de exigências legais e de grandes expectativas sociais a respeito do papel do professor, o aumento do número de cursos de Licenciatura e conseqüentemente o crescimento do número de alunos foi vertiginoso. Dados do MEC/INEP indicam que o número dos cursos de Graduação que oferecem Licenciatura passou de 2.512 em 1991 para 5.880 em 2002 e atingiu em 2006, segundo relatório da Fundação Carlos Chagas (Gatti, Barreto, 2009) o número de 7.456 cursos. Já a matrícula para os cursos de licenciatura para a função docente cresceu 90% no período 1991/2002 e chegou a um contingente de 1.059.385 alunos. Segundo o mesmo relatório, em 2006 o número de alunos é de 1.162.115, o que confirma o crescimento das licenciaturas desde a década de 1990.

Entretanto, essa expansão, em ritmo acelerado, não foi acompanhada de medidas e de políticas que assegurassem a realização de um trabalho de qualidade por parte dos professores formadores que atuam nos cursos de licenciatura.

Há que se considerar ainda as múltiplas possibilidades de formação expressas nas diferentes modalidades de cursos hoje propostos para formar o professor e que têm implicado uma variedade de condições de formação. Além das universidades, os centros universitários, faculdades e institutos isolados passam a se responsabilizar pela tarefa de formar os professores, seja na modalidade presencial ou a distância. Nesse sentido, cada vez mais se impõe a necessidade de estudos mais aprofundados sobre os processos formativos e sobre os agentes desses processos.

O objetivo da pesquisa aqui relatada é conhecer de perto o professor formador que atua nos cursos de licenciatura, pois ainda se sabe muito pouco sobre as reais condições em que são formados os futuros docentes da escola básica. O texto visa, ainda, apresentar os diferentes contextos institucionais de formação de professores e discutir como os docentes formadores de professores têm se posicionado em relação às mudanças da sociedade e das políticas educativas e às novas demandas ao seu trabalho de formador. O argumento central é de que os problemas complexos e diversos que tem afetado o trabalho do formador enquanto profissional responsável pela formação inicial de professores da escola básica vem sendo enfrentados pelos formadores de forma solitária e, muitas vezes, sem o apoio da instituição de formação.

Sabe-se que a formação inicial é um momento importante no desenvolvimento profissional dos docentes porque lhes fornece as bases para sua atuação futura e, nesse sentido,

torna-se fundamental investigar o principal responsável por essa formação, seus saberes, práticas e as circunstâncias especiais em que desenvolve seu trabalho, pois como afirma Imbernón (2002, p.63):

Essa formação, que confere o conhecimento profissional básico, deve permitir trabalhar em uma educação do futuro, o que torna necessário repensar tanto os conteúdos da formação como a metodologia com que estes são transmitidos, já que o modelo aplicado (planejamento, estratégias, recursos, hábitos e atitudes) pelos formadores dos professores atua como uma espécie de “currículo oculto” da metodologia.

Assim, de acordo com o autor, é essencial que se investigue as práticas docentes do professor formador porque não só os conteúdos trabalhados, mas as formas de trabalhá-los e os valores a eles associados vão constituir uma espécie de modelo para o futuro docente.

A formação inicial como um começo da socialização profissional é um período muito importante porque é quando o futuro docente pode formar uma imagem cristalizada do magistério, um “modelo assistencial e voluntarista” da docência ou ao contrário, pode adquirir uma bagagem de conhecimentos, de práticas e de atitudes que lhe permitam exercer a profissão com a responsabilidade social e política que todo ato educativo implica. Se a formação inicial é um momento decisivo porque fornece as bases do conhecimento profissional (que envolve uma pluralidade de saberes, um repertório de atitudes, um conjunto de sentimentos e valores em relação à docência), se é o momento em que os futuros docentes constroem esquemas, imagens, metáforas sobre a educação, e, se as práticas formativas agem como uma espécie de currículo oculto, torna-se relevante investigar a atuação do profissional que desempenha essa importante tarefa.

As questões que mobilizaram a pesquisa que deu origem a esse texto foram as seguintes: Quem são os professores formadores dos cursos de licenciatura? Como desenvolvem seu trabalho? Em que contexto institucional atuam e em quais condições desenvolvem esse trabalho? Como concebem seu papel de formador? Que saberes mobilizam para exercer esse papel? Que desafios vêm enfrentando em seu exercício profissional? Com que condições (materiais, físicas, financeiras, técnicas, pedagógicas) podem contar para desenvolver seu trabalho?

Procedimentos Metodológicos da Pesquisa

Na perspectiva das abordagens qualitativas de pesquisa, decidiu-se pelo desenvolvimento de quatro estudos de caso, que nos permitem conhecer uma instância em particular, levando em conta seu contexto e sua complexidade. O contexto, nesta pesquisa refere-se à cultura institucional, ou seja, as ações, as linguagens e outras formas de comunicação de um grupo de sujeitos que estão envolvidos no processo de formação, assim como as normas que os regem e as formas de organização do seu trabalho. Um dos critérios para escolha das unidades de análise foi o tipo de dependência administrativa da instituição, além evidentemente de oferecer cursos de licenciatura e de possibilitar o acesso aos dados. Assim, foram escolhidas uma instituição pública, uma privada e duas comunitárias, localizadas nas regiões Sudeste e Sul do país.

As duas instituições comunitárias (A e B) são universidades tradicionais e conceituadas

na região em que estão inseridas. Uma localiza-se no interior da região Sudeste e a outra no interior da região Sul. São universidades de grande porte que oferecem cursos de graduação e pós-graduação em diferentes áreas do conhecimento. Apesar de essas instituições terem uma organização institucional semelhante a uma universidade pública, os recursos financeiros são basicamente provenientes da mensalidade dos alunos. Nas duas instituições há professores de carreira, porém as formas de ingresso e as condições de trabalho têm características próprias.

Na instituição pública (C) foi escolhida uma unidade que atende a quase 5 mil alunos de licenciatura de diferentes institutos, assim como cerca de 890 alunos do curso de Pedagogia. Dos três departamentos da unidade foi selecionado aquele cujos docentes são responsáveis pelas metodologias de ensino. Todos os docentes são doutores, ingressaram pela via do concurso público e tem as prerrogativas do funcionalismo público.

A instituição privada (D) é uma faculdade isolada e está localizada num bairro industrial de uma cidade do interior da região Sudeste do país. Oferece nove cursos de graduação dos quais cinco são exclusivamente de licenciatura e também curso de especialização em Educação Matemática. Os dados coletados nesta instituição referem-se apenas aos professores do curso de matemática

Estabelecidos os contatos iniciais nessas instituições deu-se prioridade ao uso de entrevistas e à análise documental. Como nos ensina Stake (1995), a entrevista é a melhor forma de investigar os significados atribuídos pelos sujeitos a uma dada situação. Os entrevistados foram 53 professores¹ das disciplinas específicas ou pedagógicas. Procurou-se entrevistar pelo menos 30% dos docentes que atuavam na licenciatura de cada instituição, contemplando, quando possível, docentes com formação em diferentes áreas de conhecimento.

Para investigar a relação entre os contextos institucionais e a atuação dos formadores, foram analisados os projetos político pedagógicos das instituições e realizadas entrevistas com docentes diretamente envolvidos na elaboração ou implementação desses projetos.

É possível como afirma Stake (1995, p. 68), que o documento possa substituir o registro de um evento que o pesquisador não pôde observar diretamente. Documentos são muito úteis nos estudos de caso porque complementam informações obtidas por outras fontes e fornecem base para triangulação dos dados.

Apresentação dos Dados

Como o volume de dados coletados foi muito grande, optou-se por apresentar neste texto, dois núcleos analíticos, que estão intimamente relacionadas: 1) novas demandas ao trabalho do formador advindas do contexto de mudanças; e 2) desafios de gestão dessas novas demandas.

Contexto de mudanças e novas demandas ao trabalho do formador

No conjunto das entrevistas sobressai uma questão advinda do atual contexto em que os professores atuam. Trata-se de um contexto marcado pelas transformações ocorridas na sociedade e na cultura, que afetam as subjetividades e que estabelecem novas demandas ao trabalho do formador. Os professores dedicaram longo tempo da entrevista para falar do aluno,

¹ Para preservar a identidade dos professores os nomes são fictícios.

futuro professor, e dos novos investimentos que essa relação tem exigido. Os aspectos mais recorrentes nos depoimentos dizem respeito à mudança no perfil do aluno (interesse, motivação, postura e expectativas); a relação com a docência ('vocação' e motivação) e a precarização da escolarização básica.

A mudança no perfil do aluno foi muita enfatizada nas entrevistas, especialmente pelos professores das instituições privadas. Notem-se, em alguns pequenos trechos, como os professores se referem ao aluno:

[...] eu sinto que os alunos de graduação que chegam pra gente chegam cada vez menos preparados para uma graduação. (Francisco, Educação Física, Instituição B)

[...] eles chegam aqui já com defasagem, não é possível que se dê, ou melhor, que se recupere em pouco tempo tudo aquilo que eles perderam. (Nena, Letras, Instituição A)

Se o perfil do aluno do curso de licenciatura mudou, pergunta-se: Que mudanças seriam essas? Como essas mudanças são percebidas pelos professores?

Os formadores chamam a atenção para vários aspectos das mudanças observadas nos alunos e identificam um fenômeno que parece presente em todos os níveis de ensino, alunos mais pragmáticos e utilitaristas. O depoimento da professora Bruna ilustra essa questão:

[...] a gente tem encontrado alunos muitos diferentes, com expectativas muito diferentes, geralmente muito apressados, eles vêm buscar uma formação muito rápida, então, tem sido um pouco difícil convencê-los da fundamentação para essas práticas. (Bruna, Pedagogia, Instituição B)

Esse relato é ilustrativo do que Tardif e Lessard (2005, p. 147) chamam de “pragmatização dos conhecimentos, da formação e da cultura”, que mantém forte relação com a constituição de uma “[...] sociedade totalmente orientada para o funcional e o útil”. Para esses autores, a hipótese é que os saberes transmitidos pela escola se orientam por uma lógica de mercado e explicam que o estado atual do ensino tem causas históricas e datadas, relacionadas à massificação e à generalização do ensino destinado à preparação de uma mão-de-obra qualificada para atender ao desenvolvimento econômico.

O atual contexto de mudança age como elemento transformador do trabalho docente à medida que tem modificado a relação entre professores e alunos e tem tornado inconciliável o modelo tradicionalmente valorizado de escola e de ensino com o atual contexto de transformações, o que significa que o ideal de uma escola como ambiente de cultura se altera. Esse quadro tem resultado em problemas, tais como “[...] diversas formas de desrespeito pela função docente ou pelo adulto que a cumpre, ou ainda uma incapacidade de funcionar segundo regras usuais de civilidade da instituição, recusa de empenhar-se no trabalho escolar, indisciplina, violência gratuita, etc”. (LESSARD e TARDIF, 2008, p. 258).

Essas transformações também têm seus efeitos no ensino superior, lembrando que a maioria dos alunos ingressa muito jovem na universidade. Os professores relatam situações cotidianas que os incomodam e que dificultam a relação com os alunos, como por exemplo: o desrespeito às regras, comportamento displicente durante as aulas, insuficiente valorização

do conhecimento teórico e sistematizado, imediatismo, dentre outros, como atestam os depoimentos:

[...] hoje ele não sabe o que ele quer, ele não sabe o que é trabalhar em educação, não tem atitudes e nem postura de educador [...] ele (o aluno) ainda não atentou o que é ser pedagogo, o que é ser educador, então, quer dizer, como despertar nele esse interesse pela formação profissional [...]. (Ramona, Pedagogia, Instituição B)

[...] a gente percebe que alguns alunos têm muita consciência, a grande maioria não tem, porque ainda existe essa necessidade do diploma e nós percebemos que por mais que a gente trabalhe no sentido de que o diploma é algo complementar, para alguns não é [...] (Guida, Letras, Instituição A)

Os depoimentos dos entrevistados revelam muita angústia no que diz respeito aos significados atribuídos pelo aluno ao curso e profissão docente. Os formadores expressam uma grande preocupação em despertar no aluno o interesse pela formação profissional, dizem querer ajudá-lo não só a se perceber professor, como conscientizar-se de que a docência requer posturas éticas e profissionais, o que passa pela relação do licenciando com a disciplina que será objeto de ensino. Os depoimentos do professor Antonio e do professor Raí trazem elementos para essa discussão:

[...] alguns ainda estão em dúvida de fazer estágio curricular obrigatório; que eles têm que desempenhar nas escolas. Muitos não querem isso para a vida profissional. Dizem: *Não. Não vou trabalhar com meio ambiente, com ecologia e não quero ser professor.* (Antonio, Ciências Biológicas, Instituição A)

[...] o grande obstáculo que eu sinto é que eles entram na Licenciatura e muitos não pretendem dar aula, mas estão fazendo o curso de Licenciatura em Matemática, que vai torná-los professores de Matemática e não outro, senão professor de Matemática. No final eles acreditam que sabem Matemática ou que saberão muita Matemática e as outras coisas não são importantes. (Raí, Matemática, Instituição D)

Perceber no aluno, futuro professor, a falta de motivação para a docência e de um movimento de auto-implicação no seu próprio processo formativo constitui um desafio e consome muito tempo e energia do docente, transformando, inclusive, as relações com o próprio trabalho e gerando sentimentos que afetam sua autoestima. Note-se o que diz a professora Maitê:

[...] eu não agüento esse povo que está aqui **sem vocação** eu acho que isso foi muito o que me frustrou, eu não consegui passar o que eu acho que é o meu melhor e eu acho que eu não consegui atingi-los, ajudá-los a terem confiança no melhor deles. Para dar aula ficou um negócio assim, de passar matéria. (Maitê, Letras, Instituição B)

Esse sentimento de frustração em relação ao pouco aproveitamento dos alunos é uma realidade principalmente nas instituições privadas. No caso da instituição pública os formadores se dizem satisfeitos com a bagagem cultural e com o aproveitamento dos estudantes; no entanto, manifestam uma preocupação que é muito séria: convencer os alunos a não desistirem da docência. Vejamos o que diz o professor Carlos:

[...] o desafio mesmo é o de discutir com os alunos a própria perspectiva do que é ser professor, de que esses alunos se convençam, de que ser professor é importante. (Carlos, Física, Instituição C)

Essa é uma questão que se torna mais séria ainda no caso dos alunos das disciplinas de Física, Química, Biologia e Matemática, pois nos Institutos de origem a licenciatura é pouco prestigiada e a formação do aluno se volta basicamente para torná-lo um pesquisador. Esse fato, que faz parte da cultura institucional agrava ainda mais a tarefa do professor formador:

Acho que tem uma questão que é muito presente e isso também não é de hoje. Que a nossa função no Curso, é talvez, conquistar o aluno ou convencer o aluno de que ser professor é algo interessante. Eu tenho isso como preocupação. Apesar dos dissabores, das grandes dificuldades etc.... Às vezes o aluno vem muito diminuído, também, dos cursos de licenciatura. Vem com uma autoestima baixa. (Mario, Matemática, Instituição C)

A tarefa de motivar os alunos para o exercício da docência exige que o professor mobilize diferentes saberes, recorra a diferentes estratégias didáticas, reveja suas crenças e princípios e repense seu papel de formador.

Um outro elemento que tem interferido significativamente na prática docente do formador diz respeito às dificuldades de leitura e de escrita dos alunos e à ausência, em muitos casos, de domínio dos conhecimentos escolares e das habilidades básicas para poder ensinar. Esse é um fato que fica mais evidente nas instituições privadas, mas também foi citado por uma professora de instituição pública:

[...] o aluno que chega no ensino superior sem gostar de ler, então ele acha que pode fazer a faculdade, fazer a licenciatura só anotando algumas coisas que são passadas na lousa sem buscar absolutamente nada e se não lê, conseqüentemente, não consegue escrever, tem muita dificuldade de escrita. (Cláudia, Pedagogia, Instituição B)

[...] dificuldade de leitura, a dificuldade de escrita dos nossos alunos. Nós temos excelentes alunos, têm alunos bons, alunos que escrevem, que perguntam. Mas tem uma quantidade de alunos que a gente percebe que foi passando, passando, que infelizmente mal escreve que tem uma interpretação muito ruim e tem uma dificuldade imensa. (Débora, Letras, Instituição A)

Enfrentamos alunos com rombo de conhecimento enorme, com total dificuldade de leitura, às vezes eles param para perguntar o significado de uma determinada palavra que a gente falou, não que falemos difícil, procuramos ter a linguagem mais simples possível, e mesmo assim algumas coisas eles não entendem, então é essa nossa clientela (Professora Sueli, Instituição D)

Os depoimentos revelam a angústia dos professores face à falta de repertório dos alunos, às dificuldades de escrita e à falta de leitura. São manifestações do processo precário de escolarização dos alunos e denunciam a situação trágica da escola básica brasileira, principalmente a escola pública..

A pesquisa realizada por Marin e Giovanni (2006, 2007) mostra que alunos concluintes de cursos de formação de professores têm domínio muito precário dos conteúdos escolares básicos

relacionados à leitura e à escrita. Fundamentadas em Bourdieu, as autoras concluem que o capital cultural veiculado pela ação da escola não permitiu às professoras superarem totalmente o capital cultural familiar, o que significa que “[...] as esferas escolares que compuseram a trajetória escolar desses alunos não foram incisivas para a aquisição de disposições duráveis no uso da língua, na leitura e na expressão escrita com correção” (p. 37). Ao que parece, o mesmo tem ocorrido com um número significativo de estudantes das licenciaturas. Os formadores identificam a falta de domínio dos bens culturais e simbólicos que a língua escrita representa, bem como dos conteúdos que serão objeto de ensino:

Um desafio que eu enfrento é a questão do conteúdo, do domínio do conteúdo. Como eles chegam aqui já com defasagem, não é possível que se dê, ou melhor, que se recupere em pouco tempo tudo aquilo que eles perderam. Então isso me preocupa muito, porque eu penso, e eu falo para eles, se você vai trabalhar com os alunos isto, você tem que saber isto. (Nena, Letras, Instituição A)

Trata-se de uma situação preocupante, especialmente quando se reconhece que o conhecimento do conteúdo, objeto de ensino, é um saber que está na base da profissão docente e que é fundamental o professor compreender as estruturas e os princípios da organização conceitual da disciplina que ensina. Espera-se que conheça a literatura acumulada e os estudos na área, bem como o conhecimento filosófico e histórico sobre a natureza desse conhecimento (SHULMAN, 2004).

Assim, quando se tem a compreensão de que o trabalho docente requer um conjunto de saberes e que reconhecer um repertório de conhecimentos próprios ao ensino incide sobre a especificidade desse trabalho, do saber específico indispensável ao desenvolvimento dessa atividade docente (Roldão, 2005), pergunta-se: Como tratar, nos cursos de licenciatura, da precariedade da formação básica? Como formar um professor que não dispõe de conhecimentos escolares e habilidades básicas? Como as propostas de formação podem reparar as lacunas decorrentes da precariedade da formação básica?

Se, por um lado os professores formadores enfrentam o desafio de lidar com estudantes que são marcados por uma história escolar deficitária, os futuros professores se defrontam, em suas atividades de estágio, com uma escola básica precária, o que os deixa inseguros sobre a opção profissional pela docência. O depoimento da professora Mara expressa muito claramente essa situação:

É uma coisa contraditória, porque você pede pra ele ver a escola e quanto mais ele vê a escola, menos ele quer. Então, eles assumem um compromisso com a docência, muito interessante, mas não com a Escola Pública. Eles vão dar aula em ONGS; eles vão nesses cursinhos comunitários. Eles querem dar aula, mas eles não querem dar aula em Escola Pública. E os que vão... eu tenho seguido alguns... é muito transitório, é pouco tempo que eles ficam na escola. (Mara, Geografia, Instituição C)

Convencer os alunos que é bom ser professor. Despi-los do medo e do preconceito. Porque, num certo sentido eles têm razão. Sabe, eles não... Eles vão muito em escola, onde os professores não têm o menor compromisso, nem sabem que devem ter algum compromisso com a sua profissão. Que qualquer profissão tem que ter. (Helena, História, Instituição C)

A realidade da escola básica brasileira e, em especial da escola pública assusta os estudantes e leva muitos deles a pensar em desistir, em mudar de profissão, como diz a professora Cristina:

E eu pergunto pros outros professores e ai alguns deles dizem que muitos alunos falam que estão muito desanimados, muitos por causa dessa idéia do estágio, que o estágio assusta muito, quer dizer a realidade da escola assusta muito. Então muitos deles falam: ai não professora eu não to preparado, eu não to preparado pra enfrentar essa situação de jeito nenhum, eu vou amadurecer mais, eu vou fazer outras coisas. (Cristina, História, Instituição C)

Fica, então, para o professor formador, a tarefa de fazer com que o futuro professor, junto com ele, analise criticamente a situação observada nas escolas, pondere todas as variáveis que concorrem para que o quadro seja assim tão precário, e consiga separar a parte que compete ao professor e a que é de responsabilidade de outras instâncias. Com base nessa análise, para a qual o formador tem que recorrer a fundamentos socioantropológicos, psicossociais, sociopolíticos e socioeconômicos, talvez ele consiga convencer o estudante a permanecer no magistério. Mas essa não deveria ser uma tarefa individual; deveria fazer parte do projeto político pedagógico e ser assumida pelo coletivo institucional.

Os dados desta pesquisa e do estudo de Marin e Giovanni (2006, 2007) mostram que a precarização da educação básica brasileira gera novas exigências ao trabalho do professor formador. Como atuar frente a essa realidade? Esse questionamento nos dirige para o exame dos projetos político pedagógicos dos cursos de formação.

Nos documentos institucionais analisados essa questão é silenciada. Encontra-se apenas o perfil do professor que o curso pretende formar. Não há uma caracterização do aluno que ingressa no curso, nem está previsto um acompanhamento dos egressos. É fundamental que os projetos de formação tenham como ponto de partida a compreensão da realidade em que atuam, o que implica levantar dados e informações sobre os alunos que ingressam nos cursos de licenciatura, bem como suas necessidades. É imperativo analisar a realidade para identificar a que distância se está do perfil de profissional desejado e para encontrar os caminhos possíveis de superação.

As dificuldades de leitura e produção de textos dos alunos, bem como a falta de domínio dos conteúdos escolares básicos, tão enfatizadas pelos professores, ao que parece, ainda não se constituiu uma preocupação institucional. Nos depoimentos fica evidenciado como tem sido difícil para o professor formador desempenhar o seu mandato: o aprendizado da docência. Os professores alegam que tem sido impraticável realizar esse mandato sem reorganizar o ensino e adequar o trabalho pedagógico ao perfil do aluno e as suas necessidades. No entanto, essas iniciativas se limitam ao âmbito individual.

Dos desafios à gestão das novas demandas

Como os professores formadores vêm enfrentando esses desafios? Como vêm atuando em resposta às novas demandas?

As dificuldades dos licenciandos, especialmente em relação à leitura e produção de textos, demandam reflexões e novas práticas e, muitas vezes, se traduzem em dilemas:

[...] eu dava textos para eles lerem e eles não conseguiam entender, eu ficava desesperada, eu achava que tinha perdido a mão, não sabia mais dar aula. Eu sempre conseguia fazer o salto de onde o aluno estava para uma leitura de texto acadêmico, eu tinha sucesso, e ali eu tive que ficar o semestre inteiro trabalhando leitura com eles, e eles ainda não sabiam, então, eu pedi autorização para a chefia para não seguir a apostila, resolvi ficar com essa turma até o final do ano fazendo só leitura [...] (Maitê, Letras, Instituição B)

Ele vem com uma formação de leitura muito deficitária. E o curso tenta construir, mas o que nós percebemos é que quando está finalizando o curso, ele está pronto para começar a se desenvolver como leitor autônomo. O curso dá um início de prontidão para que ele tenha autonomia de leitura, e daí quando ele entra no mercado de trabalho, o mercado vai exigir dele uma ação pragmática. (Guida, Letras, Instituição A)

Esses depoimentos ilustram que o pouco domínio dos sistemas simbólicos da língua por parte dos alunos, ferramentas essenciais para o desenvolvimento acadêmico e profissional, são fontes de questionamentos e de conflitos. A professora Maitê, por exemplo, precisou rever os objetivos do seu trabalho e tomar decisões que, nesse caso, consistiram em recuperar as dificuldades de leitura em detrimento dos conteúdos estabelecidos no programa da disciplina.

Para alguns professores as dificuldades de leitura e escrita dos alunos representam duplo desafio – favorecer o domínio da língua e a aprendizagem da docência - que exigem, sem dúvida, um maior investimento emocional e pedagógico dos formadores. Emocional porque se trata de um trabalho ‘consumidor’ de uma boa dose de energia afetiva que é decorrente da natureza interpessoal das relações professor/alunos e, conseqüentemente, pedagógico porque as atuais demandas do perfil e das necessidades dos alunos colocam em xeque a profissionalidade docente e pressionam o professor a rever os objetivos formativos e as práticas desenvolvidas. Buscam-se respostas para questões que são novas, pois não faziam parte do ofício docente no ensino superior até bem pouco tempo atrás.

Entretanto, muitos professores formadores, como os da Educação Matemática, têm buscado oferecer condições para que seus alunos dominem os conhecimentos básicos necessários para sua atuação futura como docente:

São alunos, a maioria, que vêm da periferia, 99,9% são da rede pública com uma defasagem de conhecimento, mas procuramos ter com eles uma relação humana e tentar motivá-los a aprender geometria e criar oficinas; temos laboratórios para que eles construam o conhecimento deles, são várias atividades seqüenciais e eu tive bons resultados. [...] A partir do 2º ano eles são obrigados a comprar um computador porque eles sabem que agora eles estão antenados, afilados, usando ferramentas e ferramenta tecnológica, é muito legal isso (Professor Danilo, Instituição D).

Nos depoimentos há vários exemplos de como as necessidades dos alunos mobilizam o formador a buscar novas estratégias para que seja possível obter os resultados desejados. Em alguns desses relatos é evidenciado o conhecimento pedagógico dos professores, como

organizam o conteúdo com a intenção de sistematizá-lo e torná-lo acessível ao aluno. Alguns professores relatam com certa riqueza de detalhes como pensam pedagogicamente o conteúdo, como compreendem a disciplina e, inclusive, como organizam o conhecimento de modo que o mesmo possa ser compreendido pelo estudante (SHULMAN, 2004).

Um depoimento que chama a atenção é o da professora Alzira, que destaca uma grande preocupação em desenvolver nos alunos o que ela denomina de competência leitora e competência de produção de texto. Quando solicitada a descrever a sua prática docente, ela relata como aprendeu a trabalhar para auxiliar os alunos a superarem as dificuldades de leitura e de escrita:

[...] tive que descobrir na sala de aula que a teoria da análise de discurso não me ajudava a ensinar o aluno a melhorar a competência em Leitura e aí eu fui buscar, eu falei: Tem que ter uma maneira, alguma teoria que possa me ajudar no efetivo trabalho dentro da sala de aula. Aí eu fui buscar as leituras da Ângela Kleiman então eu fui estudar a leitura interacionista toda essa parte, o prisma interacionista em leitura e descobri algumas técnicas que me ajudavam na sala de aula. E funcionou sabe, é gradativo mais tem um retorno eu sinto por meio dos exercícios, [...] do contato com aluno, das conversas também em sala de aula e, sobretudo esse retorno mesmo de exercício. (Alzira, Letras)

Esse depoimento ilustra como o professor pode operar com as convicções, princípios e evidências que guiam suas ações e nos quais apoia suas escolhas (SHULMAN, 2004). Nesse caso, recorrer a uma fundamentação teórica foi fundamental para buscar novas formas de organizar seu ensino e de fornecer retorno aos alunos. Ficou evidente o empenho da professora em desenvolver estratégias que favorecessem o aprendizado do aluno, tanto é que dedica um bom tempo da entrevista para explicar como desenvolve a competência leitora e a competência de produção de texto dos alunos.

Um outro desafio com que os professores se defrontam diz respeito à tarefa de formar profissionalmente o aluno, promovendo condições para o aprendizado da docência, para a apropriação do saber profissional que é específico e indispensável ao desenvolvimento dessa atividade.

No depoimento dos professores observam-se indicativos de que existe uma preocupação com a formação profissional. Note-se um exemplo de como os participantes expõem essa questão:

[...] mas eu estou trabalhando leitura e já estou falando vocês vão ser professores, como é que vocês vão fazer para o seu aluninho ler. Como é que vocês vão fazer para ele escrever? Ou vai mandar escrever e vai ficar por isso mesmo, não vai ensinar nada. Então eu procuro desde o primeiro dia que eu dei aula aqui passar essa responsabilidade, dividir isso com eles e ensinar pra eles o que eu sei. (Maitê, Letras, Instituição B)

O depoimento deixa muito clara a preocupação com a articulação teoria e prática, ou seja de que a formação para a docência é um importante elemento orientador da prática e que é preciso, durante as aulas e na relação com os alunos, enfatizar que o objetivo do curso é a formação do professor.

Como nas entrevistas é recorrente essa preocupação em estabelecer a relação entre teoria e prática, em preparar os alunos para a formação profissional, considerou-se necessário consultar os projetos de formação dos cursos em que esses professores atuam para verificar como essa questão está contemplada. Nas propostas dos cursos, a integração entre a dimensão teórica e a dimensão prática está prevista especialmente nas disciplinas de metodologia e didática, bem como no estágio curricular supervisionado. Nos documentos analisados observa-se a presença de um discurso a favor da articulação entre teoria e prática; no entanto, as práticas formativas que serão mobilizadas para promover essa articulação são pouco explicitadas. As entrevistas confirmam que a tarefa de articular teoria e prática ocorre mais no interior de cada disciplina, do que em um projeto envolvendo vários componentes curriculares.

Se, por um lado os professores formadores fazem todo esforço para repensar seus saberes e suas práticas frente às exigências impostas pelas novas condições docentes, esbarram em vários tipos de resistências que dificultam os avanços e favorecem os conflitos. Observou-se que essas resistências têm origem nas propostas de formação, na política institucional e na cultura docente.

Tanto a política institucional como as propostas de formação analisadas mantêm uma rígida organização dos tempos e dos espaços de aprendizagem. Não há, por exemplo, uma política e formas de gestão que favoreçam o trabalho coletivo. A organização curricular dos cursos de formação é pouco flexível, as mudanças estabelecidas pelas políticas de formação não alteraram significativamente o projeto de formação desenvolvido pelos cursos e nem incorporaram as novas demandas, como, por exemplo, o “novo aluno” e a escola básica em crise..

À GUISA DE CONCLUSÃO

Nas instituições investigadas as iniciativas para obter melhores resultados nas práticas formativas ocorrem principalmente no âmbito individual ou quando muito, em parcerias compostas por dois ou três professores que tem maior empatia. Faltam ações de âmbito institucional, projetos pedagógicos que não sejam mera formalidade.

Em muitos depoimentos, os entrevistados relatam as dificuldades de promover a articulação entre as disciplinas e de trabalhar coletivamente. Lamentam que há uma cultura instalada que os impulsiona a trabalhar isoladamente.

Para autores como Sarmiento (1994) e Morgado (2005) o isolamento profissional na profissão docente é um aspecto da cultura docente que tem sido favorecido tanto pela organização dos tempos e dos espaços, como pela organização curricular nas instituições de ensino.

E no caso do ensino superior, como bem explica Roldão (2005), a cultura do individualismo também se configura pela cátedra, ou seja, o docente universitário historicamente é considerado detentor de um saber privilegiado em que a docência como prática individual se preserva e é tida como símbolo de poder.

Os próprios formadores reconhecem que o isolamento do trabalho docente se constitui um obstáculo não só ao acesso e à partilha de novas idéias, como à possibilidade de encontrar

soluções para os problemas e desafios enfrentados (MORGADO, 2005). É certo que a solidão do trabalho docente refreia as possibilidades de as instituições apresentarem proposições mais avançadas e consistentes para formar professores.

Arroyo (2007) observa que a crise de legitimidade da instituição escolar, relacionada à perda dos ideais civilizatórios que sustentaram o desenvolvimento e a expansão da educação básica, é também uma crise dos modelos de formação dos professores. Segundo o autor, é preciso construir novos parâmetros de formação tomando como referência a condição docente em seu acontecer histórico, num diálogo permeado pela dinâmica das transformações sociais, políticas e culturais.

Os dados do presente estudo desvelam, com muita nitidez, múltiplos ângulos da condição docente num mundo em mudança, desenham os contornos de uma crise que requer a urgente reconfiguração dos modelos formativos.

Confrontados com a necessidade de preparar para a docência, os jovens que chegam hoje à universidade, com um perfil muito diferente do esperado, os formadores se encontram diante do dilema de formar esse “aluno possível” para uma “docência possível”, nas situações concretas do trabalho nas escolas.

Embora tenham sido identificadas várias iniciativas por parte dos professores formadores, para mudar suas práticas docentes em resposta aos novos desafios do seu trabalho no ensino superior, concluiu-se que o contexto institucional em que atuam constitui mais um obstáculo do que um fomento à transformação das práticas formativas.

REFERÊNCIAS

- André, Marli E.D.A.. (2005). *Estudo de caso em pesquisa e em avaliação educacional*. Brasília: Liberlivro.
- Borges, Cecília & Tardif, Maurice. (2001). Apresentação. *Educação e Sociedade, Dossiê: Os saberes dos docentes e sua formação*. Campinas, SP: 74, (22), 11-26.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Resolução nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. _____ . Nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília: Gráfica do Senado, ano CXXXIV, NL. 248, 23/12/96, PP27833 – 41.
- Gatti, Bernardete A. (1991). A formação dos docentes: o confronto necessário professor x academia. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, 81, 70-74.
- Imbernón Francisco (2002). *Formação docente e profissional*. Forma-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, .
- Lessard, Claude & Tardif, Maurice. (2008). As Transformações atuais do ensino: Três cenários possíveis na evolução da profissão de professor? In Claude Lessard e Maurice Tardif (ORGs.) *O Ofício de Professor: Histórias, perspectivas e desafios internacionais* (pp.255-277). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Marin, Alda J. & Giovanni, Luciana. M. (2007). Expressão escrita de concluintes de curso universitário para formar professores. *Cadernos de Pesquisa*, 37, 15-41
- Marin, Alda .J. & Giovanni, Luciana .M. (2006). A precariedade da formação de professores para os anos iniciais da escolarização: 35 anos depois do início da formalização de novos modelos. In Raquel L. B. Lazzari (ORG.) *Formação de educadores* (pp. 131-149). São Paulo, Editora UNESP.

Morgado, José. Carlos. (2005). *Currículo e Profissionalidade docente*. Portugal: Porto.

Roldão, Maria. do Céu. (2005). Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior. *Nuances: Estudos sobre educação*, Presidente Prudente, 11 (13), 105-126

Sarmiento, M. J. (1994) *A vez e a voz dos professores: Contributo para o Estudo da Cultura Organizacional da Escola Primária*. Portugal, Porto.

Shulman, Lee. S. (2004) *The wisdom of practice: Essays on teaching and learning to teach*. San Francisco, Jossey-Bass.

Stake, Robert .E.(1995) *The Art of Case Study*. SAGE Publications

Tardif, Maurice.; Lessard, Claude. (2005) *O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis, RJ: Vozes.