

PERCEÇÕES DE ACADÊMICOS DE CURSOS DE LICENCIATURA SOBRE A FORMAÇÃO E OS PROBLEMAS DA PROFISSÃO DE PROFESSOR NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA¹

Gildo Volpato²

Edina Regina Baumer³

Jeferson Luis de Azeredo⁴

Lucas Domingui⁵

RESUMO: O objetivo da pesquisa foi compreender os motivos que levaram os alunos escolherem um curso de licenciatura e como avaliam sua formação. Também compreender as percepções sobre a função do professor na sociedade atual e as perspectivas de futuro no âmbito dessa profissão. Foi uma construção coletiva desenvolvida na disciplina “Teorias Contemporâneas sobre formação de professores” no Mestrado em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense, UNESC, Criciúma, Santa Catarina. Foram entrevistados 05 alunos de Artes Visuais e 05 de Matemática. A entrevista foi do tipo semiestruturada e ocorreu no segundo semestre de 2008. O estudo demonstrou que a escolha do curso se deu pela identificação com a área ou com a profissão docente ou por influência familiar; a função do professor é de mediar conhecimento, desenvolver o pensamento crítico, formar o cidadão. Há críticas sobre o distanciamento entre a formação e a realidade escolar e sonham em transformar a sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores, profissão docente, ensino, licenciaturas

ABSTRACT: This research aimed to comprehend the motives that have driven the students to choose a licentiate course and how they evaluate their study. We also tried to understand their perceptions about the teacher’s role in the current society and the perspectives to the future in

¹ A pesquisa e a escrita do texto também tiveram colaboração dos mestrandos Eduardo Von Borowski, Elisabete Antunes Milanez, Eraldo Teixeira, Robinalva Borges Ferreira, Rodrigo Piovesan, Valdirene Savi, que frequentaram a disciplina *Teorias contemporâneas sobre formação de professores*, no Mestrado em Educação da UNESC. E-mail: giv.unesc.net

² Doutor em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos, UNISINOS. Professor colaborador do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, da Universidade do Extremo Sul Catarinense, UNESC. Endereço: Rua Imigrante de Luca, n. 440 – CEP: 88804-600 – Bairro: Pinheirinho, Criciúma, SC. E-mail: giv@unesc.net

³ Mestranda em Educação na UNESC. E-mail: edinabaumer@hotmail.com

⁴ Mestrando em Educação na UNESC. E-mail: doutorsofista@hotmail.com

⁵ Mestrando em Educação na UNESC. E-mail: lucaslq@hotmail.com

this profession. It is a group creation, developed in the subject “Contemporary Theories about Teachers Formation” at the Post-graduation Program in Education – Masters Course, at Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, located in Criciúma, Santa Catarina. Five students of Mathematics and five students of Visual Arts were interviewed. The semi-structured interview happened in the second term of 2008. The study demonstrated that the students chose their course because they identify with that area, or they identify with the teacher’s profession, or by familiar influence. Related to teacher’s role the most evident ideas were knowledge mediation, critical thought development, citizens’ formation. Related to the course they attend, they criticize the remoteness between formation and school reality. It was found a formation perspective grounded of autonomy and dreams of transforming society.

KEYWORDS: Teacher’s formation, teacher’s profession, teaching; licentiate

Introdução

Em cada etapa do desenvolvimento social e econômico, novos projetos pedagógicos são postos em curso, os quais exigem perfis diferenciados de professores, de modo que possam atender a certas demandas do sistema social e produtivo. Historicamente, essas demandas deram origem a diferentes propostas pedagógicas, ora centrando-se nos conteúdos, ora nas atividades, tendo como base, muitas vezes, uma concepção positivista de ciência, concepção de conhecimento rigorosamente formal, fragmentado e linear. Cada especificidade do conhecimento, ao configurar sua especialidade e seu campo de atuação, automatizava-se e se desvinculava dos demais, distanciando-se, também, do vínculo com as forças sociais e produtivas, como alerta Kuenzer (1999).

Numa sociedade com pequenas alterações nas relações sociais e produtivas, era possível esse tipo de formação, fragmentada, formal, linear. No entanto, a globalização da economia e a reestruturação produtiva, ocorridas principalmente nas últimas décadas, mudaram radicalmente esse quadro, colocando novos desafios, provocando novas exigências na formação dos sujeitos e, em decorrência disso, daqueles que são os responsáveis por efetivamente promoverem essas mudanças, os professores.

Muito se tem falado e escrito sobre a formação do professor no contexto das inúmeras reformas educacionais que vêm sendo implementadas 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 de-

mandou mudanças também nas políticas públicas e vem requerendo uma formação diferenciada daquela que se dava até poucas décadas atrás.

Nesse contexto, frente à complexidade da ação docente, ao professor não basta 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.

Tornaram-se frequentes as cobranças por parte dos empresários, de parte da sociedade e do próprio Estado de que as universidades não estão mais dando conta da formação de professores sintonizados com o contexto atual e que, em decorrência, as escolas não estão formando mão-de-obra adequada à necessidade do mercado. No entanto, esse tipo de perspectiva de formação, que prioriza atender um perfil de profissional que atenda aos interesses e a lógica do mercado, vem sendo contestado por diferentes autores, como Apple (1997), Kuenzer (1999), Correia e Matos (1999), Santos (2004), Lüdke (1999, 2004), Cury (2006), Fanfani (2007), dentre outros, vinculados a uma concepção mais crítica e progressista da educação.

Nota-se que a perspectiva desses autores é pensar a formação de professores, fundamentalmente, no contexto da estrutura social, resultante de fatores sociais, culturais, políticos e econômicos.

Percebe-se, no contexto atual, principalmente no âmbito da pesquisa sobre formação de professores, uma perspectiva de se pensar a formação também do ponto de vista da vida das pessoas, dos sujeitos que vivem no cotidiano o processo de exercer a profissão de professor e que, de alguma forma, adquirem conhecimentos na prática e na experiência docente. Podemos citar alguns autores como Nóvoa (1992), Therrien (1997) e Tardif (2002), que defendem essa perspectiva, de se pensar o processo de formação do ponto de vista local, singular e pessoal, considerando que os professores ou futuros professores vivem no cotidiano de suas vidas um processo de autoformação que determina, em certa medida, um modo de ser docente.

É comum haver, também, uma tensão entre uma corrente que supervaloriza os conhecimentos científicos, acadêmicos, filosóficos e sociológicos na formação de professores e outra que embora não os despreze, requer que os conhecimentos adquiridos na prática e na experiência docente sejam incorporados de alguma forma no processo de formação dos futuros professores.

Com isso estamos afirmando não haver um modelo único de formação de professores, mas modelos que se diferenciam, tendo em vista diferentes perspectivas teóricas, concepções de educação e de socieda-

de. Conforme Kuenzer (1999, p. 166), esses modelos “correspondem às demandas de formação dos intelectuais (dirigentes e trabalhadores) em cada etapa de desenvolvimento das forças produtivas, em que se confrontam finalidades e interesses que são contraditórios”.

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.

Foi com essa perspectiva que buscamos pesquisar, em dois cursos de licenciatura, Artes Visuais e Matemática, os motivos da escolha do curso pelos alunos e suas percepções a respeito da função do professor na sociedade atual e as dificuldades de ser docente no contexto das mudanças ocorridas no mundo do trabalho, nas políticas públicas e educacionais. Também tomamos como objetivo conhecer como avaliam seus cursos de formação e quais são suas perspectivas de futuro no âmbito dessa profissão.

Trata-se de uma construção coletiva, realizada a partir de estudos teóricos e de uma pesquisa de campo, que ocorreu durante a disciplina “Teorias Contemporâneas sobre formação de professores” no Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado, da Universidade do Extremo Sul Catarinense, UNESC, situada em Criciúma, Santa Catarina. Foram entrevistados 10 alunos concluintes dos cursos de licenciaturas, sendo 05 de Artes Visuais e 05 de Matemática dessa mesma instituição de ensino superior. A entrevista foi do tipo semiestruturada e ocorreu no segundo semestre de 2008.

Motivos da escolha da área de conhecimento e da profissão de professor

Iniciamos nossa investigação perguntando aos acadêmicos sobre as razões de suas escolhas quanto ao curso e quanto à profissão de professor. As respostas revelaram que as escolhas dos cursos se deram predominantemente por uma afinidade com a área de saber já identificada em seus tempos escolares. Dentre os oito que apontaram a identificação com área de conhecimento como a principal influência, destacamos duas falas:

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)

Raymond, Butt e Yamagishi (apud TARDIF, 2002, p. 73) também 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”.

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).

Em suas pesquisas, Tardif (2002, p. 76) 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.

Ainda 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).

Essa ligação familiar com a área é também 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”.

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.

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).

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”. O autor cita pesquisa feita por Atkinson & Delamont 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*⁶ familiar de um dos pais ou parentes próximos, concentrados em tarefas ligadas ao ensino.

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 o porquê 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

⁶ Conceito utilizado por Bourdieu (1983) para designar uma matriz de princípios e representações que predispõe o indivíduo de pensar e agir de determinadas formas.

sociedade capitalista. O gosto pelo ensinar, pelo educar, a identificação com a posição de estar à frente interagindo com outras pessoas aparece 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 desse ofício se nega a desaparecer, porém, redefine-se 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, nesse caso, as crianças e adolescentes, ao aluno, 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 também ligada à possibilidade de aumento de empregabilidade no mercado de trabalho. Dois acadêmicos do curso de Artes Visuais disseram que 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).

Percebe-se que a educação ainda é vista como uma oportunidade para muitas pessoas ingressarem no mercado de trabalho.

Embora esteja concluindo um curso de licenciatura, para um dos

nossos interlocutores, isso não quer dizer que irá atuar como professor. Há certa indefinição sobre a profissão, sobre o caminho que irá seguir, como podemos perceber: “Não sou professor, não me decidi se irei seguir esta profissão. Dependerá das oportunidades que surgir” (Acadêmico de Artes Visuais).

Sobre a função de professor e o que caracteriza a profissão docente

Sobre a função do professor e o que caracteriza a profissão docente na perspectiva dos acadêmicos, percebemos o quanto é diversificado, abrangente e complementar os seus entendimentos a respeito da importância dessa profissão na sociedade atual. As muitas expressões utilizadas para descrever a função do professor foram por nós interpretadas constituindo-se em cinco categorias as quais denominamos: mediar o conhecimento, desenvolver o pensamento crítico, formar o cidadão, transmitir conhecimentos e desenvolver o pensamento abstrato favorecendo a aplicabilidade do conhecimento.

Embora tenhamos atribuído termos separados para apresentação em forma de palavras síntese, caracterizando funções específicas do professor, no discurso dos alunos elas aparecem num contexto mais abrangente, inclusivo, complementar, como podemos perceber nesses depoimentos:

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).

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 dos acadêmicos atribuírem um sentido particular, próprio e, ao mesmo tempo, complementar e abrangente a respeito da função do professor.

De acordo com Tardif (2002, p. 180),

[...] 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 conseqüência a atividade educativa.

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, um 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*. Esse aluno 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 pesquisou alunos formandos de cursos que tradicionalmente formam profissionais liberais.

É significativo também 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. Esse 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 desses 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 terem utilizado esse 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, também ficou demarcada pelos alunos. Isso nos faz lembrar as palavras de Therrien (1997, p. 7), quando 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.

O autor defende que as universidades devem passar de um modelo especialista para um modelo mais globalista, que assegure uma competência profissional e uma prática mais consciente do papel social do educador, preparando-o para assumir um compromisso com a escola pública de qualidade, atendendo aos anseios da população. Nesse sentido, Therrien acredita que os cursos de formação de professores devem assumir uma abordagem que visa a “formar educadores detentores de um saber crítico e comunicativo, além de competentes para um trabalho interativo” (THERRIEN, 1997, p. 14).

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. Esse 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.

Quanto 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*.

A maioria, ou seja, seis deles mencionaram que o que caracteriza a profissão é “ensinar e formar seres humanos”. Sem dúvida o ensino historicamente está relacionado à atividade docente. Tanto que se desenvolveu um campo de conhecimento em educação chamado didática que tem como principal objetivo melhor compreender o ensino. Ensinar é tarefa do professor, apesar de não ser unicamente, e está relacionada sempre com a formação dos sujeitos.

As formas de conceber e valorar o ensino, provavelmente, originam-se nas diferentes maneiras de defini-lo e por isso pode ser necessário estabelecer uma base para precisar o que o conceito designa. Tanto Passmore como Fenstermacher (apud FELDMAN, 2001) propõem um conceito de ensino que inclui como aspecto central o compromisso de duas pessoas, uma que possui algum conhecimento ou habilidade e outra que precisa dela e algum tipo de relação para que o primeiro sujeito transfira o que sabe, sem especificar os meios, à pessoa que não sabe.

Essa característica de ensino não define de antemão as maneiras como deve circular o conhecimento e como ele deve ser adquirido. Isso não impede, como afirma o autor, de que se construam juízos de valor para analisar os resultados dessa atividade.

Feldman (2001) alerta que é questionável oferecer uma definição muito elaborada sobre o ensino, pois se corre o risco de se tomar como base a adesão a um método, a uma estratégia ou a um único princípio. Mais importante que enquadrar a atividade de ensino é saber se elas foram significativas para os sujeitos que participaram do processo.

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.

Freire (1996, p. 25) diz que

[...] ensinar não é transferir conhecimentos, conteú-

dos, 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.

O fato de um acadêmico expressar que o que caracteriza a profissão de professor é “estar em constante aprimoramento” nos fez refletir sobre essa necessidade. Embora saibamos que não é somente a profissão de professor que exige tal postura, no contexto atual, ele 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 parece óbvio, esse 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, p. 43), 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.

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 é 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, 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. Nesse sentido, a Didática procura chegar na essência da particular relação que há entre ensino e aprendizagem, entre a atuação dos docentes e os seus efeitos nos estudantes. 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 conhecer gente nova, 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, 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 qualidade pessoais do professor. Isso demonstra o quanto às 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).

Assim também Cunha (1992, p. 69), 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.

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”.

Críticas à formação e percepções sobre os problemas da profissão

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. Um acadêmico apontou a defasagem de conhecimentos referentes ao uso de tecnologias educacionais.

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.

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 privile-

giado, 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 demonstram 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 desses 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 isso não basta, 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, p. 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 tal, 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 en-

tre 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 essa diversidade amplie o repertório de experiências e conhecimentos entre os alunos.

Três acadêmicos apontaram como problema na formação o distanciamento entre a formação e a realidade da escola e da profissão. Segundo eles, as teorias elaboradas e didáticas avançadas 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 ressignificando 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. Ferry (1997) e Freire (1996) 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.

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, 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 nesse período que antecede o exercício da profissão.

As dificuldades e problemas no mundo atual para ser 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 desse universo de desmotivações.

Dos dez entrevistados, seis levantaram 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 *indisciplina dos alunos* aparece como uma dificuldade para exercer a profissão docente. Quatro acadêmicos explicitam a questão da seguinte forma: alunos desrespeitosos, desinteressados, indiferentes ao professor. Vejamos como isto se expressa na fala de um acadêmico do curso de Matemática:

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.

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, 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).

Isso demonstra que ainda são muitos os problemas a serem enfrentados pela profissão, dadas as dificuldades diversas percebidas pelos alunos para exercer a docência na sociedade contemporânea.

À guisa de conclusão...

Apesar de prevalecerem em suas percepções aspectos críticos em relação à formação e a 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 pelos acadêmicos do curso de Artes Visuais. A preocupação com a busca de valorização da área não foi mencionada como meta de futuro pelos acadêmicos do curso de Matemática, isso porque já há, na sociedade capitalista, o reconhecimento da importância dessa área no desenvolvimento de tecnologias, inovações e produtos que movimentam a economia. Esses juízos de valores, diferenciados entre conteúdos e áreas de conhecimento, foram construídos ao longo do processo histórico de formação da sociedade atual.

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

Dentre todos os acadêmicos, 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).

Assim, evidenciou-se 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 a emancipação dos sujeitos e de sonhos de transformação da sociedade em geral.

Para alcançar a meta e ajudar a transformar a sociedade, os acadêmicos sentem a necessidade de continuar estudando. Na perspectiva dos acadêmicos, isso 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, constituem-se em saberes que podem ser legitimados pelo campo da Arte, diferente do que ocorre nas ciências exatas.

Nossa pesquisa revelou que os dois cursos, tanto o de Artes Visuais quanto o de Matemática, têm proporcionado que os acadêmicos reflitam sobre as implicações políticas, sociais e culturais da educação no processo de formação dos cidadãos. Em seus depoimentos, podemos 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, o processo de ensino e aprendizagem. No início de suas trajetórias profissionais, eles trazem consigo suas inseguranças, mas trazem também seus sonhos e suas metas de atuação. O que não percebemos neles é a acomodação ou a depreciação da profissão de professor, pela qual muitos já optaram antes de iniciar o curso.

Este resultado é motivante pelo fato de fortalecer a nossa esperança de continuar trabalhando em sala de aula e com pesquisas que possam ajudar a elucidar a complexa e heterogênea tarefa de formar futuros professores.

Referências

- 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, 1983. 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.). *Desmestificando a profissionalização do magistério*. Campinas: Papirus, 1999. p.9-13.

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.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Políticas de educação superior e a prática pedagógica: um quadro do ordenamento jurídico e suas repercussões. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 13, 2006, Recife-PE. *Anais*. Recife-PE, 2006.

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

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

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

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

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

KUENZER, Acácia Zeneida. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobranete. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, Ano XX, nº 68, p. 163-183, dez 1999.

LÜDKE, Menga; MOREIRA, Antônio Flávio Barbora; CUNHA, Maria Isabel da. Repercussões de tendências internacionais sobre a formação de nossos professores. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas-SP, ano XX, n. 68, p. 278-298, dez 1999.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. *Caminhos da profissão e da profissionalidade docente*. Campinas, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, set/dez 2004.

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

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

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. Formação de professores na cultura do

desempenho. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1145-1157, set/dez 2004.

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*. Rio de Janeiro: DP & A, 2000.

_____. *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, ano 12, nº 48, p. 7-36, out/dez 1997.

VOLPATO, Gildo. *Profissionais liberais e/ou professores? Compreendendo caminhos, representações e avaliação da docência na educação superior*. 238f, 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Humanas, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo (RS).

ZABALZA, Miguel. *Uma nova didáctica 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.

Recebido em: 30/03/2009

Aprovado em: 16/06/2009