

FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTE: RELAÇÕES E PECULIARIDADES DOS CAMPOS DE SABERES

*Training and teaching practice:
relationships and peculiarities from the fields of knowledge*

*Formación y práctica de enseñanza:
relaciones y peculiaridades de los campos de conocimiento*

EDIVALDO SILVA MIRANDA
Universidade Federal de Viçosa
edivaldo.miranda@ufv.br

RITA DE CÁSSIA ALCÂNTARA BRAÚNA
Universidade Federal de Viçosa
rbrauna@ufv.br

ALVANIZE VALENTE FERENC
Universidade Federal de Viçosa
avalente@ufv.br

RESUMO Relacionar formação e atuação docente tem se constituído um desafio à pesquisa sobre formação de professores, que deve ser compreendida como um processo contínuo. Nessa direção, o presente trabalho discute dados de uma pesquisa que buscou investigar especificamente os cursos de licenciatura em Biologia, Física, Matemática e Química, nos aspectos didático, pedagógico e prático, sob a ótica de professores que atuam no ensino fundamental e médio das redes pública e particular de ensino de um município mineiro, e que desenvolveram sua formação em uma instituição de prestígio deste município. A partir de entrevistas semiestruturadas, coletamos dados que nos permitiram identificar saberes adquiridos pelos professores ao longo do curso de graduação, destacando os saberes experienciais, construídos por meio dos estágios curriculares obrigatórios. Além dessa compreensão, os dados permitiram-nos relacionar sugestões para a melhoria dos cursos de formação naquelas áreas de conhecimento e confirmar a hipótese do estudo, ou seja, a configuração do campo das licenciaturas, na última década, permanece pouco alterada.

PALAVRAS-CHAVE: LICENCIATURAS; ESTÁGIOS; FORMAÇÃO PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO DIDÁTICA.

ABSTRACT To relate training and teaching practice has been a challenge to researches on teacher education, which should be understood as a ongoing process. In this sense, this paper discusses data from a study that sought to specifically investigate the degree courses in Biology, Physics, Mathematics, and Chemistry in their educational, pedagogical and practical aspects, from the perspective of teachers working in the primary and secondary

levels of public and private schools of a city in Minas Gerais who had developed their training in a prestigious institution in this city. Through semi-structured interviews, we collected data that allowed us to identify the teachers' knowledge acquired throughout their undergraduate program, highlighting the experiential knowledge built through mandatory internships. In addition, the data allowed us to develop suggestions for the improvement of training courses in those areas of knowledge and confirm the hypothesis of the study, i.e., the configuration of the field of undergraduate education in the last decade has undergone little change.

KEYWORDS: DEGREES; INTERNSHIPS; TEACHER TRAINING; DIDACTIC TRAINING AND TEACHING KNOWLEDGE.

RESUMEN Relacionar la formación y la acción docente ha sido un desafío a la investigación sobre la formación del profesorado, que debe entenderse como un proceso continuo. En este sentido, el presente trabajo analiza datos de un estudio que pretendía investigar específicamente los cursos de licenciatura en Biología, Física, Matemáticas y Química en los aspectos de la enseñanza, pedagógicos y prácticos, desde la perspectiva de los profesores que trabajan en redes primarias y secundarias de las escuelas públicas y privadas de una ciudad de Minas Gerais, y que han desarrollado su formación en una institución de prestigio de este municipio. A partir de entrevistas semiestructuradas, se recogieron los datos que nos han permitido identificar los conocimientos adquiridos por los profesores durante el curso de graduación, destacando el conocimiento experimental, construido a través de pasantías obligatorias. En este entendimiento, los datos nos han permitido relacionar las sugerencias de mejora de los cursos de capacitación en las áreas de conocimiento y confirmar la hipótesis del estudio, es decir, la configuración del curso de pregrado en la última década sigue con pocos cambios.

PALABRAS CLAVE: LICENCIATURA; PASANTÍAS; FORMACIÓN PEDAGÓGICA Y DIDÁCTICA.

INTRODUÇÃO

A escolha da temática e as abordagens que seguirão ao longo do texto fizeram-se em razão de uma série de problemas que vêm sendo enfrentados no âmbito da escola, sobretudo referentes às aprendizagens escolares. Em uma sociedade cada vez mais complexa como a nossa, e diante da crescente carga de demandas atribuídas às instituições escolares e aos professores, “avoluma-se a preocupação com as licenciaturas, seja quanto às estruturas institucionais que as abrigam, seja quanto aos seus currículos e conteúdos formativos” (GATTI, 2010b, p. 1359). Logo, emerge a necessidade de atentarmos-nos à questão da formação inicial para a docência, provocando reflexões sobre o modelo atual e indicando alternativas de mudança.

Assim, partindo do pressuposto de que a formação de professores constitui um processo contínuo (GARCIA, 1999), composto por diferenciadas fases – pré-treino, formação inicial, iniciação e formação permanente –, é importante que a pesquisa sobre formação

docente relacione essas diferentes etapas, visando a uma compreensão mais abrangente do processo como um todo. Nessa direção, o presente trabalho discute dados de uma pesquisa¹ que buscou clarificar a formação inicial nos cursos de licenciatura em Biologia, Física, Matemática e Química, nos aspectos didático, pedagógico e prático, sob a ótica de professores que atuam no ensino fundamental e médio, tendo em vista as peculiaridades dos campos de saberes dos referidos cursos.

A opção pelas licenciaturas em Biologia, Física, Matemática e Química foi motivada pelo fato de esses cursos serem fortemente marcados por uma proposta de formação mais conteudista, específica, demasiado atrelada ao bacharelado, visando formar o especialista da matéria, deixando pouco espaço para a formação pedagógica, didática e fundamentos da educação, que são componentes essenciais para a docência.

O objetivo específico do estudo foi o de analisar, por meio dos discursos dos entrevistados, três aspectos da formação: 1) como os professores julgam, a partir de sua prática profissional, o curso de graduação que fizeram; 2) tendo em vista a prática docente, em que medida avaliam a formação pedagógica que receberam (com ênfase na didática, estágios e fundamentos pedagógicos); 3) quais seriam suas sugestões de melhorias para os cursos – tudo isso visto pelo ângulo de análise dos licenciados.

CAMINHOS DA PESQUISA

Com o intuito de capturar elementos mais consistentes a respeito da formação que receberam os professores licenciados em Biologia, Física, Matemática e Química, considerando, primordialmente, questões sobre a avaliação que eles próprios fazem da formação recebida em seus respectivos cursos, referentes aos conhecimentos pedagógicos e didáticos adquiridos, dando destaque aos estágios curriculares obrigatórios e angariando sugestões de melhorias para o curso de graduação que fizeram, optamos por trabalhar com a abordagem qualitativa.

O universo da pesquisa constituiu-se de professores que atuam no ensino fundamental e médio das redes pública e particular de ensino de um município mineiro, que se graduaram em cursos de Licenciatura Plena, nos últimos cinco anos, em uma instituição de prestígio deste município. Esta delimitação justifica-se, uma vez que, a partir das reformulações propostas em 2002 – Resoluções CNE/CP 01, de 18 de fevereiro de 2002, e da Resolução CNE/CP 02, de 19 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002) –, foi determinado um aumento significativo na carga horária de atividades teórico-práticas para os cursos de formação de professores. Nossa hipótese era de que a formação de professores, pautada nestes novos moldes, pudesse diminuir a tão discutida e recorrente dicotomia entre a teoria e a prática nos cursos de formação.

¹ A presente pesquisa foi proposta em continuidade a um estudo mais amplo intitulado “Licenciaturas em debate: relações entre campos de formação e atuação profissional”, financiado pela Fapemig, Edital Grupo Emergente de Pesquisa, no período 2010-2012. Na pesquisa aludida, analisamos outras licenciaturas, além daquelas que nos propusemos a aprofundar nesse trabalho.

Utilizamos, para a coleta de dados, entrevistas semiestruturadas, realizadas em espaço escolar (na escola onde o professor trabalha), todas previamente agendadas conforme a disponibilidade de cada um. As entrevistas foram gravadas mediante autorização dos entrevistados e, posteriormente, transcritas para análise.

Os licenciados foram igualmente questionados sobre como julgam o curso de graduação que fizeram; sobre em que medida avaliam a formação pedagógica recebida (didática e fundamentos pedagógicos); sobre os estágios curriculares obrigatórios, tendo em vista a prática profissional; além de sugestões de melhorias para a licenciatura na qual se graduou.

Para efetuar a análise daquelas questões, apoiamos-nos em pesquisas sobre licenciaturas e formação de professores, desenvolvidas por Gatti (2010a; 2010b) e Tardif (2010), explorando a categoria “saberes docentes”.² Somados aos estudos destes, trouxemos também contribuições de autores como Diniz-Pereira e Amaral (2010), Gauthier (2006), Lélis (2008), Libâneo (1991), Lüdke (2009), Pimenta (2001) e Martins e Romanowski (2010).

Nossos colaboradores foram quatro docentes, na faixa etária entre 25 e 30 anos, sendo duas do sexo feminino e dois do sexo masculino, três formados em licenciatura e bacharelado (Biologia, Física e Química), dois com pós-graduação *stricto sensu* (Mestrado – Biologia e Física), tendo os quatro concluído a licenciatura já orientados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica promulgada (BRASIL, 2002).

Vale salientar que não deparamos com nenhum entrave que pudesse dificultar o desenvolvimento de nosso trabalho. A aceitação por parte das escolas e dos gestores das escolas nas quais os professores atuavam foi muito positiva, convergindo para que os propósitos da pesquisa fossem atendidos.

Orientados, fundamentalmente, por estudos desenvolvidos por Gatti (2010a; 2010b), chegamos a pertinentes constatações sobre os problemas encontrados em cursos de formação de professores, corroborando o que se verifica no cenário nacional descrito em pesquisas da mesma autora citada.

ALGUMAS EVIDÊNCIAS DA LITERATURA ACERCA DE PROBLEMAS IDENTIFICADOS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Embora as **DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA (DCNP) (BRASIL, 2002)**,³ TENHAM PROPOSTO AJUSTES NOS CURSOS de formação, ainda se observa o predomínio da formação específica, voltada para formar o

² “Saberes docentes” é uma categoria de estudo muito trabalhada pelo pesquisador canadense Maurice Tardif. Sua obra *Saberes docentes e formação profissional* (2010), em especial, forneceu-nos importantes subsídios teóricos para orientar nossa pesquisa e a análise dos resultados obtidos. O referido autor identifica os saberes atribuindo as seguintes denominações: disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais.

³ O principal objetivo das DCNP foi apresentar uma base comum de formação docente, expressa em diretrizes, capaz de revisar criticamente os modelos até então em vigor. Consoante com a legislação, que determina mais atividades teórico-práticas, convém que se busque definir novos modelos de estruturação das propostas curriculares dos cursos, visando a um melhor preparo dos profissionais da educação, apoiando-se na prática como eixo central.

especialista da matéria, com foco na área disciplinar e pouquíssimo espaço para a formação pedagógica. Isto significa, conforme expõe Gatti (2010b), que chegamos ao século XXI formando professores quase exclusivamente em áreas disciplinares específicas. Embora as orientações sejam no sentido de integrar, articular formação disciplinar e formação para a docência, na prática constata-se que há permanência do modelo consagrado no início do século XX para essas licenciaturas – modelo de formação do especialista em um conteúdo.

A forte tradição formativa dos cursos de graduação em licenciatura (conteudista e disciplinarmente específica) ainda é bastante evidente nas propostas curriculares. Tanto que Gatti (2010a), em suas análises, verifica que não há um núcleo compartilhado de disciplinas para a docência e que a gama de conteúdos que aparecem nas disciplinas (didáticas, metodologias e práticas de ensino) é heterogênea. Constata, notadamente, que

é reduzido o número de disciplinas teóricas da área de Educação (Didática, Psicologia da Educação ou do Desenvolvimento, Filosofia da Educação etc.). E que mesmo as disciplinas aplicadas têm espaço pequeno nas matrizes, sendo que estas, na verdade, são mais teóricas que práticas, onde deveria haver equilíbrio entre estes dois eixos. (GATTI, 2010a, p. 496).

Diante dessa constatação, a mesma autora conclui que, havendo então um vasto rol de disciplinas e a ausência de um eixo formativo claro para a docência – como ocorre de fato na grande maioria dos cursos de formação –, pode-se presumir que a formação dos licenciandos é fragmentada e insuficiente em disciplinas de fundamentos da educação, culminando em sérias fragilidades na formação docente.

Com base em análises de diversos currículos e ementas estudados por Gatti (2010b), é possível apresentar, sinteticamente, alguns aspectos observados que aludem a falhas na formação de professores e, por isso, merecem destaque. São eles: a) o fato de as instituições públicas manterem, em sua maioria, carga horária bem maior para as disciplinas relativas a conhecimentos específicos, espelhando-se mais em uma proposta de bacharelado do que de licenciatura; b) as práticas exigidas pelas diretrizes curriculares para os cursos de formação geralmente se mostram bastante problemáticas, ora sendo colocadas embutidas em diversas disciplinas, sem especificação clara, ora aparecendo em separado, mas com ementas muito vagas; c) na maior parte dos ementários analisados, não se observa articulação entre disciplinas de formação específica (conteúdos da área disciplinar) e as de formação pedagógica (conteúdos para a docência); d) com relação ao desenvolvimento de práticas, aparecem nos currículos muitas horas dedicadas a atividades complementares – seminários, atividades culturais, entre outras –, porém sem especificações claras quanto ao que se referem, ou seja, se são atividades acompanhadas por docentes, quais os objetivos, e assim por diante (GATTI, 2010b, p. 1373-1374).

A fragilidade dos estágios, componente curricular obrigatório para a formação dos licenciandos, exige uma atenção especial, “uma vez que constam nas propostas curriculares de modo vago, sem planejamento, sem vinculação clara com os sistemas escolares, e sem explicitar as formas de sua supervisão” (GATTI, 2010a, p. 505).

Martins e Romanowski (2010) alertam que as práticas formativas desenvolvidas nas escolas não vêm sendo devidamente priorizadas nos cursos de formação. Mesmo diante das DCNP, que determinam a ampliação da carga horária de atividades práticas, estas nem sempre têm ocorrido nos espaços escolares conforme deveriam.

Lüdke (2009) traz que os debates atuais em torno da formação de professores vêm apontando e discutindo, cada vez mais, a necessidade de mudanças na concepção curricular dos cursos de licenciatura. As críticas giram, principalmente, em torno da necessidade de romper com o modelo de formação ancorado em uma rígida fundamentação teórica de conteúdos específicos que, conseqüentemente, ocasionam prejuízos à formação pedagógica indispensável ao futuro professor.

A oferta de disciplinas práticas de ensino e estágios supervisionados, colocadas nos momentos finais do curso para que o graduando possa testar e aplicar o que aprendeu na teoria, é algo que, segundo a autora, deveria ser pensado no sentido de mudança. Segundo ela, embora este seja o modelo mais comum nas universidades e centros de formação, ele pode ser considerado um obstáculo para uma formação profissional mais bem articulada às demandas do trabalho docente.

Gatti (2010b) explicita, concernente à formação de professores, que é necessária uma profunda mudança nas estruturas institucionais formativas e nos currículos de formação. As emendas são muitas, a fragmentação formativa é clara, e é imprescindível integrar a formação em currículos articulados, voltados ao objetivo mais importante, que é formar professores de fato, não apenas apoiados nos campos disciplinares específicos, mas com grande aporte pedagógico.

A referida autora revela que a forte tradição disciplinar, muito marcada na identidade dos docentes formadores, é um condicionante que faz com que estes “orientem os futuros professores em sua formação a se afinarem mais com as demandas provenientes da sua área específica de conhecimento do que com as demandas gerais da escola básica” (GATTI, 2010b, p. 1375).

Nesse sentido, Tardif (2010) endossa que a formação praticada em cursos de licenciatura é concebida segundo um modelo aplicacionista do conhecimento, ou seja,

os alunos passam certo número de anos “assistindo aulas” baseadas em disciplinas e constituídas, a maioria das vezes, de conhecimentos disciplinares de natureza declarativa; depois ou durante essas aulas, eles vão estagiar para ‘aplicar’ esses conhecimentos; finalmente, quando a formação termina, eles começam a trabalhar sozinhos, aprendendo o seu ofício na prática e constatando, na maioria das vezes, que esses conhecimentos disciplinares estão mal enraizados na ação cotidiana. (TARDIF, 2010, p. 242).

Todo esse exame, feito sob a observância de como são organizados e conduzidos os cursos de formação de professores, permite-nos inferir que as condições desta formação, de modo geral, seguem distantes de serem satisfatórias, evidenciando que a preparação em nível superior dos futuros docentes para a escolarização básica segue sendo realizada de forma um tanto precária, como evidencia Gatti (2010a; 2010b) em suas pesquisas.

O QUE OS LICENCIADOS DIZEM SOBRE A FORMAÇÃO QUE RECEBERAM

Organizamos a análise das respostas fornecidas pelos professores entrevistados em três blocos, na sequência em que as perguntas foram feitas. Ao mesmo tempo, trazemos em cada bloco as respostas dadas pelos entrevistados às respectivas questões, elucidando algumas constatações e alguns elementos que mais se destacaram, dialogando com os referenciais que fundamentaram a exploração do material coletado.

Para identificar os sujeitos de nossa pesquisa, preservando suas identidades, utilizaremos quatro nomes fictícios, dando a eles as seguintes denominações: Douglas (professor de Biologia), Félix (professor de Física), Joana (professora de Química) e Cláudia (professora de Matemática).

Analisando as respostas dadas à primeira questão, na qual os entrevistados foram indagados sobre *como julgam o curso de graduação que fizeram, tendo em vista sua prática profissional*, pudemos constatar que todos eles avaliaram o curso de graduação como “muito bom”, “muito completo”, “nota cem” (palavras dos próprios depoentes). Entretanto, todos apontaram suas ressalvas, trazendo à tona, principalmente, a necessidade de os cursos de formação de professores promoverem mais a inserção dos graduandos nas escolas, nas salas de aula.

O professor Douglas, em sua entrevista, antes de mencionar e discorrer sobre a necessidade de mais práticas, primeiramente afirma “ser óbvia a necessidade de passar por toda uma teoria educacional, discutir a realidade brasileira, a escola, porque isso faz parte da formação do professor”. Contudo, o grande diferencial da formação será a vivência, a prática em sala de aula.

Isso corrobora uma afirmação feita por Pimenta (2000), na qual ela atesta que os licenciados reconhecem que, para ensinar, não bastam experiências e conhecimentos específicos, mas fazem-se necessários outros saberes de ordem pedagógica e didática que compõem as teorias e os fundamentos da educação.

O professor Douglas, além de cumprir o estágio obrigatório, relatou ter vivenciado a experiência de trabalhar com tutoria e monitoria na universidade. No entanto, o entrevistado enaltece que a grande contribuição adveio da prática, das experiências em sala de aula depois de formado. Ele defende que o estágio é fundamental ajuda e contribui muito. Porém, a “lapidação do professor” só acontecerá no exercício da profissão, na sala de aula.

Esta afirmação permite-nos inferir, partindo do entendimento que traz o professor Douglas e fundamentados por Tardif (2010, p. 86), que “é a partir das certezas e dos condicionantes da experiência prática que os professores julgam sua formação universitária anterior”. Com efeito, muito da profissão aprende-se no exercício da prática, pela experiência, tateando e descobrindo, no trabalho, modos de saber fazer.

O professor Douglas, licenciado e bacharel, expõe na entrevista algo que chama a atenção sobre sua formação. Ele afirma:

Se eu tivesse feito apenas bacharelado e tivesse “caído” em sala de aula, talvez minha postura, talvez minha forma de atuar, fosse a mesma. Talvez. Acho provável isso. (Douglas).

Esta afirmativa pode ser um indício de que as licenciaturas vêm pecando na formação de professores, não os subsidiando conforme deveriam para o exercício de lecionar, atribuição primeira do professor.

Este fenômeno denota, conforme aponta Diniz-Pereira (2010), a falta de articulação entre disciplinas de conteúdo específico e disciplinas pedagógicas, evidenciando a dicotomia existente entre bacharelado e licenciatura, além da desarticulação entre formação acadêmica e realidade prática.

Com relação aos conteúdos teóricos aprendidos na formação, em termos de conhecimentos biológicos, o entrevistado diz que o embasamento foi excelente. Mas em relação àquilo que orienta sua prática – faz alusão à didática como importante – declara que “pouca coisa se aplica”. Ele afirma utilizar-se da prática em sala de aula para pensar e construir suas ações.

No que tange a essa afirmação, Tardif (2010) defende que a prática deve ser vista como um processo de aprendizagem no qual os professores traduzam sua formação, adaptando-a à profissão. Neste movimento, eles eliminarão o que lhes parecer inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservarão aquilo que puder ser útil. Complementa que os professores não rejeitam quaisquer saberes totalmente. Eles os incorporam à sua prática, traduzindo-os e categorizando-os em um discurso próprio.

Explorando a entrevista do professor Félix, ele avalia como muito bom o curso em que se formou. Destaca que, sem a base teórica fornecida por sua graduação, não teria condições de ser professor. Todavia, argumenta que o aprender a dar aulas só se adquire em sala de aula. Segundo ele, “o conhecimento final, a perfeição, só se adquire na sala de aula e ao longo do tempo”. Acrescenta, discursando:

Dizer para você que ao sair da universidade eu era professor, eu não acredito. Eu saí da universidade formado. Profissional, eu fui me tornando ao longo da minha docência. À medida que fui trabalhando, virei um profissional. Fui adquirindo experiência, conhecimentos [...] Mas a base fundamental foi da universidade, sem dúvida. (Félix).

Esta afirmação coincide com pesquisas aludidas por Tardif (2010, p. 48), nas quais ele conclui que, “para os professores, os saberes adquiridos por meio da experiência profissional constituem os fundamentos de sua competência. É a partir deles que os professores julgam sua formação anterior ou sua formação ao longo da carreira”.

A professora Joana relata-nos que sua graduação, no que diz respeito aos conhecimentos específicos da matéria, merece “nota cem”. Segundo ela, os professores “têm muita bagagem”. Porém, as práticas desenvolvidas são insuficientes diante do quanto serão cobrados nas escolas, depois de formados.

Ela sustenta que a escola é quem realiza a formação do professor. A universidade forma dando o diploma, mas a escola formará o profissional.

Nesse âmbito, Lelis (2008), abordando “a força da escola na socialização profissional dos docentes”, argumenta que

a escola é o lugar privilegiado por excelência para redimensionar os saberes dos quais são portadores os docentes e que se manifestam na ação pedagógica, assim como nas concepções que dizem respeito aos processos de ensino e de aprendizagem e que explicam uma série de comportamentos e de atitudes. (LELIS, 2008, p. 64).

A professora Cláudia segue na mesma linha de seus colegas. Diz não ter o que reclamar sobre os conhecimentos matemáticos que recebeu. Porém, o dar aulas só foi aprendido depois de formada, já no exercício da docência em escolas.

Diante das assertivas concordantes entre os licenciados, concebendo, todos eles, a prática em sala de aula como fator determinante para o aprimoramento do seu fazer docente, podemos afirmar que há indícios, tal como aponta Tardif (2010), de que, para os professores, os saberes construídos ao longo das experiências de trabalho cotidiano constituem o alicerce da prática e da competência profissional. Em síntese, a experiência é, para os professores, essencial à aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais.

Ao analisar *em que medida os licenciados avaliam a formação pedagógica que tiveram, tendo em vista a prática profissional*, identificamos que o discurso é convergente entre eles, enaltecendo a relevância da prática em sala de aula. No que se refere às metodologias específicas, o professor Douglas relata ter recebido da graduação um subsídio teórico importante para ensinar Biologia. Trata-se de uma disciplina que cursou denominada “Instrumentação para o Ensino de Biologia”. Ele expressa que esta matéria possibilitou o aprendizado de técnicas simples, que auxiliam muito no processo de ensino e aprendizagem do aluno.

Em se tratando da instrumentalização de técnicas para a prática de ensinar, Tardif concorda que “a tarefa do professor consiste, *grosso modo*, em transformar a matéria que ensina para que os alunos possam compreendê-la. Essa tarefa é essencialmente pedagógica” (2010, p. 120).

Acrescenta ainda que “todo professor, ao escolher ou privilegiar determinados procedimentos para atingir seus objetivos em relação aos alunos, assume uma pedagogia, ou seja, uma teoria de ensino e aprendizagem” (TARDIF, 2010, p. 119).

Todavia, o mesmo autor alerta que a pedagogia não se confunde e nem deve ser confundida com “maquinaria”, ou seja, técnicas materiais (vídeos, filmes, computadores etc.), nem tampouco com técnicas específicas, com as quais frequentemente é identificada (aula expositiva, o estudo dirigido, procedimentos de ensino-aprendizagem, procedimentos socializantes, dentre outros).

Por fim, considerando a na perspectiva do trabalho docente descrito por Tardif (2010), temos que esta é definida como uma tecnologia utilizada pelos professores. Consequentemente, pode-se concluir que, assim como não existe trabalho sem técnica, também não há processo de aprendizagem sem uma pedagogia que a sustente.

Com relação à didática, o professor Douglas compreende esta disciplina como algo muito amplo e que se aprende na prática, em sala de aula. Considera que clareza, adequação à realidade do aluno, linguagem adequada, tornar a aula compreensível e atualização de

conhecimentos são elementos didáticos. A esse respeito, Libâneo (1991) fornece-nos uma interessante contribuição para o entendimento sobre didática:

Didática é uma matéria síntese, porque agrupa organicamente os conteúdos das demais matérias que estudam aspectos da prática educativa escolar – as chamadas ciências pedagógicas (Filosofia da Educação, Psicologia da Educação, Sociologia da Educação e outras correlatas) – e metodologias específicas das matérias de ensino. Em outras palavras, considera-se Didática como uma matéria de integração: ela se nutre dos conhecimentos e práticas nas metodologias específicas e nas outras ciências pedagógicas para formular generalizações em torno de conhecimentos e tarefas docentes comuns e fundamentais ao processo de ensino. (LIBÂNEO, p. 11).

O professor Félix assinala que didática é a base, o professor precisa desse conhecimento. Resume didática como planejar, saber abordar a matéria e “alcançar o aluno”. Contudo, converge para a ideia do professor Douglas de que a didática só se desenvolve na prática.

A professora Joana destaca em seu depoimento que as aulas de didática oferecidas pelo curso foram muito importantes. Lembra Piaget como um teórico estudado em sua graduação, relata que teve bons professores, que realmente “ensinavam a ensinar” e que muitas práticas de ensino aprendidas na Universidade Federal de Viçosa (UFV) são aplicadas no seu trabalho.

Tendo em vista a afirmação feita pela professora, Libâneo (1991) diz que Didática é uma matéria de estudo fundamental na formação profissional dos docentes, um meio de trabalho do qual eles devem se servir para dirigir a atividade de ensino, cujo resultado, o objetivo final, é a aprendizagem dos conteúdos escolares pelos alunos.

A compreensão da professora Joana sobre didática consiste em saber preparar uma aula, planejar, considerar os conhecimentos prévios dos alunos, utilizar técnicas de ensino, recursos materiais e avaliação. Entretanto, ela afirma que tudo isso também só se adquire com a prática, diante dos resultados que se obtêm em sala de aula.

Convém evidenciar que esta professora, a partir deste relato, reconhece, assim como Gauthier (2006), que quem ensina precisa mais do que simplesmente saber a matéria, mesmo sendo este conhecimento fundamental. Contudo, pensar também outras questões que envolvem a prática pedagógica, como planejamento, organização, avaliação, dentre outros componentes, é igualmente necessário. Ensinar não se reduz unicamente ao conhecimento do conteúdo da disciplina.

A professora Joana reforça a ideia de que é a escola quem formará o profissional. Acredita muito nisso e valoriza o tempo de sala de aula como fundamental para o professor desenvolver e aperfeiçoar suas habilidades.

Tardif (2010) defende que o campo próprio do fazer pedagógico, privilegiado para a atuação e desenvolvimento profissional docente, onde ocorrem concretamente as interações entre professores e alunos, onde se aprimoram os saberes é, sem dúvida, a escola.

A professora Cláudia segue no mesmo pensamento. Ela diz que os conhecimentos pedagógicos e didáticos são aprendidos nas práticas escolares, na vivência escolar. Expressa

que, embora tenha estudado didática no curso de graduação, a didática trabalhada foi uma didática geral, e não específica para o ensino de matemática.

Reportando-nos ao campo da didática, no que refere às metodologias específicas para o ensino de determinados conteúdos (ou disciplinas específicas), Libâneo (1991) manifesta-se plenamente favorável a elas, desde que sejam necessariamente apoiadas em conhecimentos pedagógicos, científicos e técnicos, fornecendo consistentes orientações à ação docente, partindo sempre de situações concretas de ensino.

O professor Douglas, assim como o professor Félix e a professora Joana, critica abertamente o modo como os estágios são tradicionalmente conduzidos (mais de observação do que propriamente de atuação). Todos eles concordam que o estudante de licenciatura deve ir para a sala de aulas para efetivamente lecionar. E, além disso, reivindicam o aumento da carga horária dos estágios.

Convergindo nesse mesmo interesse, Lüdke (2009) defende que os estágios supervisionados precisam ter um caráter mais prático, de modo a permitir aos futuros professores mais reflexão sobre o contexto real de sua atuação profissional (a escola) para que eles tenham condições de investigar mais, aproximar-se mais da realidade e das necessidades, identificando, inclusive, carências e demandas da própria formação.

O professor Félix e a professora Cláudia concordam e sugerem que os estágios deveriam ser desenvolvidos no decorrer do curso, desde o início, não apenas no final. E todos são unanimemente favoráveis ao aumento da carga horária de estágios.

As afirmações dos licenciados são reforçadas por Tardif (2010) que fala sobre a necessidade de os saberes, conhecimentos, competências e habilidades transmitidos pelas instituições de formação (universidades, escolas normais e centros de formação) serem concebidos e adquiridos em estreita relação com a prática profissional dos professores nas escolas. Nota-se que os discursos dos depoentes afinam-se na direção da prática como espaço para aprimoramento, respaldo e legitimação de tudo que aprenderam sobre teorias educacionais didáticas e pedagógicas.

Verificamos que a didática aparece compreendida nas falas de três docentes como clareza, adequação dos conteúdos, linguagem adequada, saber abordar a matéria, fazer a aula compreensível, planejar, levar em conta conhecimentos prévios, empregar técnicas e recursos materiais e avaliação. Um dos docentes reforça que conhecimentos didáticos e pedagógicos são adquiridos na prática escolar e reivindica didáticas específicas. Todos pensam a didática indissociável da prática. Nota-se, do ponto de vista da literatura, que há forte crítica ao modelo de racionalidade técnica, em que o professor, por exemplo, é visto como “técnico – especialista que aplica com rigor as regras que derivam do conhecimento científico”, ou seja, uma perspectiva instrumental da atividade profissional (PÉREZ GÓMEZ, 1997, p. 96). No entanto, observa-se que este modelo é o que orienta a formação dos professores para a prática docente e, aliado a esta estrutura formativa de caráter mais técnico, a noção de didática aparece como mais prescritiva e normativa do que social.

Ademais, o estágio tradicionalmente praticado é bastante criticado pelos entrevistados, somando-se a essas críticas, os discursos pela necessidade de aumento de sua carga

horária e de mudança de modelo de estágio, no sentido de que esse ocorra ao longo do percurso de formação.

Desenvolvendo a última pergunta da pesquisa, na qual os entrevistados foram questionados sobre *quais melhorias sugerem para os cursos nos quais se graduaram*, examinamos que, diante dessa questão, o professor Douglas volta a destacar que sua graduação, em termos técnicos, em se tratando de conhecimentos específicos, foi excelente. Acredita, inclusive, ter feito um dos melhores cursos de Biologia do País. Enfatiza dizendo que o estudante que levou a sério a formação oferecida pela instituição tem conhecimentos da matéria. Em suma, para ele, o curso é excelente, mas, para a licenciatura, faltam mais práticas.

Assim como o professor Félix, o professor Douglas também vê grande importância na experiência de estágio como um caminho que aproximará o estudante da licenciatura de sua profissão, ajudando-o a identificar-se e a decidir se é este mesmo o caminho que pretende seguir. Além disso, o professor Douglas concebe os estágios como essenciais para aquilo que ele mesmo denomina “processo de lapidação do professor”.

Em termos gerais, ele analisa que o curso de Biologia é muito bom. Porém nas licenciaturas faltam mais práticas, “colocar o indivíduo em treinamento”. Em sua explicação, o professor entrevistado defende que é preciso

pegar os alunos e inseri-los em escolas [...] O estudante de licenciatura tem que dar aula de alguma maneira. Não sei a fórmula, nem onde, nem quando, mas eles precisam ir para a sala de aula, sem teatro [...] É inserir indivíduo dentro da sala de aula, colocar ele ali semanalmente em contato com aquela turma [...] Se for bem orientado, vai dar certo. Isso pode ser muito produtivo. (Douglas).

Acerca dos problemas, dos questionamentos e das reivindicações dirigidas à formação de professores, com ênfase nos estágios, Lüdke ilustra a situação no seguinte discurso:

Os debates atuais em torno da formação de professores têm apontado a necessidade de uma mudança na concepção curricular dos cursos de licenciatura. As críticas giram principalmente em torno da necessidade de se romper com o modelo de formação, ancorado, de início, em rígida fundamentação teórica de conteúdos específicos de cada área e das disciplinas pedagógicas, que visam fundamentar os licenciandos na sua futura atividade docente. Ao final do curso são oferecidas as disciplinas de prática de ensino e estágio supervisionado, nas quais o graduando deverá aplicar o que aprendeu na teoria. Esse modelo, ainda comum em muitas universidades e centros de formação, tem sido visto como um dos principais obstáculos à melhoria da profissionalização dos professores. (2009, p. 103).

A autora supracitada acrescenta que esta problemática, ainda irresoluta, segue na pauta de estudos de pesquisadores contemporâneos e esteve na pauta de estudos de vários pesquisadores décadas atrás. Isto indica que os problemas dos estágios foram e vêm sendo focalizados, pesquisados e estudados, mas persistindo sem que soluções satisfatórias tenham sido aplicadas.

Com relação ao curso de Física, o professor Félix aponta, como ele mesmo define, uma “deficiência muito grande” de seus professores de graduação. Em seu depoimento, afirma:

Os professores da Universidade, na verdade, não são professores; são pesquisadores. Então, [...] a didática deles é muito ruim. Tudo bem... de quantos professores você está falando? [...] De dez professores você tira um professor que tem uma didática, que sabe passar a matéria, que tem vontade de passar a matéria. Ali você pega a maioria dos professores... é uma má vontade muito grande de dar aula [...] Então, na verdade, eles não são professores, são pesquisadores. Então [...] falta realmente [...] o ser professor. Eles não são. Eles até transmitem o conhecimento, eles são pesquisadores. Alguns até têm bons conhecimentos, mas não são professores. Realmente ali na universidade nós não temos professores. Nós temos pesquisadores e aí, conseqüentemente, isso deixa o curso defasado. (Félix).

Este depoimento do professor Félix vai diretamente ao encontro de uma crítica que Diniz-Pereira (2010) faz às universidades. Trata-se da crítica à supervalorização da pesquisa em detrimento ao ensino (de graduação), acarretando sérios prejuízos para a formação profissional – particularmente a formação de professores.

O mesmo autor acrescenta que o desprestígio acadêmico das atividades ligadas à educação nas instituições de ensino superior é bastante evidente. Muitos cursos ainda privilegiam os bacharelados em detrimento das licenciaturas. O efeito reflete-se até mesmo nos estudantes dos cursos de licenciatura, por exemplo, em História, Geografia ou Biologia, que geralmente se autodenominam historiadores, geógrafos, biólogos e não professores das disciplinas.

Nessa mesma linha de raciocínio, Lüdke endossa que

Dentro do modelo que inspira a universidade brasileira, a formação de professores ocupa um lugar bastante secundário. Nele, as prioridades são concentradas nas funções de pesquisa e elaboração do conhecimento científico, em geral consideradas como exclusividade dos programas de pós-graduação. Tudo o que não se enquadra dentro dessas atividades passa, em geral, para um quadro inferior, como são as atividades de ensino e de formação de professores. (2009, p. 98).

Avaliando o curso de Química, a professora Joana exclama: “Como é importante ir para a sala de aula hoje!” E completa dizendo que monitoria e tutoria também ajudam e seria ótimo se todos pudessem fazê-las. Todavia, ter aproximação com a realidade escolar, ter convívio com os alunos é indispensável. Insiste que é necessário trazer mais para a prática, porque a realidade é muito diferente do ideal imaginado.

Nesse sentido, Pimenta (2000, p. 16) adverte que “os cursos de formação, ao desenvolverem um currículo formal, com conteúdos e atividades de estágios distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial, não dá conta de captar as contradições da prática educacional”.

Diante desta situação, que pode ser compreendida como uma lacuna formativa, podemos concluir que esse distanciamento, ou pouca aproximação, com a realidade escolar, com os espaços escolares, compromete significativamente a formação docente e a formação profissional do professor.

A respeito do curso de Matemática, a professora Cláudia avalia, sucintamente, que, em se tratando de conhecimentos matemáticos, o curso é muito bom. Entretanto, a carga horária de estágio é muito pequena; deveria aumentar e o estágio deveria estender-se durante todo o curso. Além disso, ela atenta para a necessidade de trabalhar didáticas específicas para o ensino de matemática.

A esse respeito, Lüdke (2009) sustenta que a competência básica de todo e qualquer professor é o domínio do conteúdo específico da matéria, mas que também as unidades específicas precisariam assumir como responsabilidade própria a formação de seus professores, subsidiando-os pedagogicamente.

Diante de tudo que nos relataram os entrevistados nesta última questão, cabe destaque às reivindicações concernentes aos estágios curriculares obrigatórios e ao desprestígio ou descrédito por parte dos professores e das instituições universitárias às atividades de ensino e à formação de futuros professores.

No tocante aos estágios, Lüdke (2009) manifesta-se em favor da necessidade de reestruturação dos currículos, no sentido de atribuir à disciplina “estágio” um caráter mais prático, a fim de que os futuros professores vivenciem mais seu contexto real de trabalho, fomentando reflexões, investigações, indagações, examinando a própria formação e tomando consciência das exigências escolares que lhes serão imputadas. A referida autora também explicita que o estágio representa uma oportunidade ímpar de articulação entre a dimensão teórica e a prática da formação, sendo este um exercício primordial para o futuro professor, haja vista que o corpo teórico é, tradicionalmente, responsabilidade das instituições de ensino superior e a prática é proporcionada pelos espaços escolares.

Mediante o que foi suscitado pelo professor Félix, Lüdke revela que, inegavelmente, nas universidades, a relação saber/poder configura uma hierarquia acadêmica com a seguinte face:

No primeiro escalão, se situam os professores cujas atividades predominantes são de cunho científico e de pesquisa; no segundo, estão os que desempenham tanto atividades de pesquisa, como atividades de ensino; no terceiro, finalmente, estão confinados aqueles professores cujas atividades se concentram no ensino e na formação de professores. (2009, p. 98).

De acordo com a mesma autora, os professores que se propuserem a dedicar-se mais ao ensino (sendo esta uma atividade desvalorizada, que recebe pouco incentivo) jamais alcançarão a mesma reputação dos colegas que se dedicam e investem na pesquisa, visto que esta, sim, é considerada uma atividade nobre e valiosa.

Ademais, conclusivamente, Gatti (2010a) reitera que a formação para a docência necessita de uma verdadeira revolução, sobretudo nas estruturas institucionais formativas e

nos currículos (em razão da fragmentação formativa, das várias ementas e da falta de articulação entre disciplinas), pois o ideal é que se consiga integrar a formação em currículos articulados, voltados ao objetivo precípua de formar professores, e não apenas especialistas em um conteúdo específico.

A mesma pesquisadora argumenta ainda que a formação dos futuros docentes não pode mais continuar sendo pensada apenas a partir das ciências e de seus diversos campos disciplinares, mas, sim, partindo também da função social incumbida a este profissional do ensino, que é a de escolarizar, ensinar e instruir as novas gerações, buscando a consolidação de valores e práticas coerentes com a vida civil.

Pimenta (2000, p. 17) manifesta que “para além da finalidade de conferir uma habilitação legal ao exercício profissional da docência, do curso de formação inicial se espera que forme o professor. Ou que colabore para sua formação”. Endossa a necessidade de que a formação deve efetivamente contribuir para o exercício da atividade docente, sendo que esta não é uma atividade burocrática para a qual se adquiram simplesmente conhecimentos e habilidades mecânicas. Muito pelo contrário, espera-se que a licenciatura seja capaz de desenvolver nos alunos conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que lhes permitam permanentemente construir seus modos de saber e fazer diante das necessidades e dos desafios da prática, mobilizando conhecimentos.

Isto não demanda, conforme atenta Tardif (2010, p. 242), o esvaziamento da lógica disciplinar dos programas de formação para o ensino, mas que, pelo menos, se abram mais espaços para uma “lógica de formação profissional que reconheça os alunos como sujeitos do conhecimento e não simplesmente como espíritos virgens aos quais nos limitamos a fornecer conhecimentos disciplinares e informações procedimentais”.

Em resumo, o referido autor conclui que o professor ideal seria alguém que tivesse amplo conhecimento da sua matéria, além de possuir conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia, desenvolvendo seu saber prático baseado em experiências cotidianas com os alunos.

Não perdendo de vista o tão mencionado estágio curricular obrigatório, nossa pesquisa vai ao encontro de conclusões trazidas por Lüdke (2009), ancoradas em seus trabalhos e de outros pesquisadores que exploraram atentamente o tema em finais da década de 1980, indicando problemas ainda recorrentes, tais como: a necessidade de romper com a formação rigidamente teórica e conteudista e a necessidade de atribuir à disciplina “Estágio Supervisionado” um caráter mais prático, privilegiando a atuação dos professores em seu futuro contexto de trabalho (a escola).

A despeito das constatações do professor Félix, encontramos respaldo na mesma pesquisadora anteriormente citada. Ela confirma que, realmente, dentro das universidades, a formação de professores é um trabalho desafiador. As atividades de ensino são consideradas menos nobres e não gozam de grande prestígio ou valorização, sofrendo superposição hierárquica, afetando diretamente professores e estudantes que, no entanto, são cientes da depreciação e do descaso com este campo de formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises dos dados coletados durante nossa pesquisa apontam na direção de que, mesmo diante da implementação de novas propostas, novas diretrizes, novos ajustes, aos cursos de licenciatura, trazendo, principalmente, determinações para o aumento das atividades práticas formativas, ainda se verifica o predomínio de uma formação mais específica, voltada para a formação do especialista da matéria, nitidamente direcionado para área disciplinar, reservando pouco espaço para uma formação pedagógica mais completa.

Verificamos que problemas relativos aos estágios permanecem irresolutos. O modelo praticado e as formas de organização seguem muito vinculados às práticas tradicionais, dificultando a realização de um trabalho mais bem articulado e consistente. A carência de metodologias de ensino específicas para matérias específicas evidencia uma exigência que faz sentido para os cursos de formação do profissional do ensino, sendo este um subsídio fundamental para a prática docente.

Conforme nos indicou a literatura de suporte e o depoimento de um de nossos entrevistados, confirmamos que ainda há, por parte das instituições públicas que oferecem cursos de formação docente, uma negligência, desdém ou indiferença para com as atividades de ensino. A crítica que se faz é veemente e aponta na direção de que os professores universitários precisam assumir a formação de professores como uma ação relevante, o que demandará, principalmente por parte das universidades, incentivos, investimentos, mais espaço e prestígio às licenciaturas.

Contudo, esperamos que, por meio dos resultados obtidos nesta pesquisa, possamos, em alguma medida, ampliar e aprofundar discussões sobre a formação de professores, estabelecendo relações entre os campos de formação e atuação profissional, buscando subsídios para a elaboração de políticas educacionais mais coerentes com as reais necessidades formativas para a docência, reconhecendo e identificando potencialidades para o processo formativo, enaltecendo o valor das experiências práticas na construção de conhecimentos e saberes, além de contribuir para superar a velha dicotomia entre teoria e prática.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Resolução CNE/CP 01/2002, de 18 de fevereiro de 2002. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em cursos de licenciatura de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12633&Itemid=86>. Acesso em: 30 jan. 2013.

DINIZ-PEREIRA, J. E.; AMARAL, F. V. Convergências e tensões nas pesquisas e nos debates sobre as licenciaturas no Brasil. In: DALBEN, Â. et al. (Orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**: didática, formação de professores e trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

GARCIA, C. M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Portugal: Porto, 1999.

GATTI, B. A. Licenciaturas: crise sem mudança? In: DALBEN, Â. et al. (Orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**: didática, formação de professores e trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2010a.

GATTI, B. A. **Formação de Professores no Brasil**: características e problemas. Educação & Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010b. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>>. Acesso em: 30 jan. 2013.

GAUTHIER, C et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2006.

LÉLIS, I. A construção social da profissão docente no Brasil: uma rede de histórias. In: TARDIF, M.; LESSARD, C. (Orgs.). **Ofício de professor**: história, perspectivas e desafios internacionais. Belo Horizonte: Vozes, 2008.

LIBÂNEO, J. C. Didática. São Paulo: Cortez, 1991.

LÜDKE, M. Universidade, escola de educação básica e o problema do estágio na formação de professores. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 95-108, ago.-dez. 2009. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>. Acesso em: 30 jan. 2013.

MARTINS, P. L. O.; ROMANOWSKI, J. P. A didática na formação pedagógica de professores nas novas propostas para os cursos de licenciatura. In: DALBEN, Â. et al. (Orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**: didática, formação de professores e trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 93-114.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2000.

PIMENTA, S. G. Panorama atual da didática no quadro das ciências da educação: educação, pedagogia e didática. In: PIMENTA, S. (Org.). **Pedagogia, ciência da educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

DADOS DOS AUTORES:

EDIVALDO SILVA MIRANDA

Mestrando do Programa de Pós Graduação em Educação da
Universidade Federal de Viçosa

RITA DE CÁSSIA ALCÂNTARA BRAÚNA

Docente do Programa de Pós Graduação em Educação da
Universidade Federal de Viçosa

ALVANIZE VALENTE FERENC

Docente do Programa de Pós Graduação em Educação da
Universidade Federal de Viçosa

Submetido em: 02/04/2014

Aprovado em: 18/08/2014