

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J.; DESLAURIES, J.P.; GROULX, L.H.; LAPERRIÈRE, A.; MAYER, R.; PIRES, A. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. (pp.). Tradução de Ana Cristina Nasser. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GATTI, B.A.; BARRETO, E.S.S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília – DF: UNESCO, 2009. 294 p.

NÓVOA, A. *Vidas de professores*. Cidade do Porto – Portugal: Porto Editora, 1995.

TARDIFF, M; LESSARD, C. *O Ofício do Professor – história, perspectivas e desafios internacionais*. Tradução de Lucy Magalhães. Petrópolis – RJ: Vozes, 2008.

6.100.

Título:

A perspectiva dos estudantes sobre seu curso de formação de professores

Autor/a (es/as):

Pipitone, Maria Angélica Penatti [Universidade de São Paulo]

Massabni, Vânia Galindo [Universidade de São Paulo]

Resumo:

Este trabalho apresenta atributos e características dos cursos de licenciatura em ciências agrárias e ciências biológicas de uma universidade pública vinculada ao estado de São Paulo, no Brasil, a partir da perspectiva dos estudantes. A pesquisa envolveu egressos, ingressantes e concluintes dos referidos cursos e a coleta de dados se deu por meio de questionários. Foi identificado que a licenciatura/curso de formação é escolhida pela maioria dos alunos como segunda opção de trabalho, em função do baixo estatuto da profissão docente. Os alunos destacam, também, que a prática deve ser ao longo do curso, ao invés de se concentrar em poucos momentos da estrutura curricular. Na opinião dos pesquisados, os cursos de licenciatura oferecem boas condições de compreensão da realidade escolar e da complexidade da docência.

Palavras-chave:

Formação docente; licenciatura.

1. As Universidades e o compromisso de formar professores

O compromisso de formar profissionais socialmente responsáveis e, entre estes, os professores está entre as funções da Universidade diante do Estado e da sociedade.

Propiciar que os cursos de Licenciatura fossem espaços que favorecessem, desde o início da graduação, a formação do sujeito professor nunca foi uma tarefa fácil no interior da Universidade. Na Universidade de São Paulo, foco do presente estudo, a tentativa de evitar que as disciplinas pedagógicas apenas se acoplassem as “de conteúdo” era uma dificuldade sentida desde o início das Licenciaturas. À época, em 1930, o Instituto de Educação de São Paulo se incumbia de oferecer a parte pedagógica, enquanto a formação em conteúdos específicos, necessários ao professor secundário, se dava em outro espaço, que seria a futura faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (Penin, 2001).

Além da dicotomia entre Licenciatura e Bacharelado, as Licenciaturas costumam fragmentar a formação, pois geralmente eram organizadas de forma a separar as disciplinas básicas (ou teóricas) das de cunho prático, como a “Prática de Ensino”, deixadas para o final de curso. Esta configuração sempre impôs dificuldades na construção de uma visão integrada, pelo licenciando, dos conhecimentos abordados ao longo do curso e a prática educativa, além de favorecer a visão de que a prática é, tão somente, o momento de aplicação dos conhecimentos teóricos, sem que se faça uma efetiva relação teoria e prática (Pimenta e Lima, 2004).

Assim, ainda hoje, a tarefa de formar professores secundários permanece um desafio que vai além da reformulação curricular. Entre estes desafios, está a modificação do cenário da profissão e a discussão da função dos professores na sociedade. Segundo Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (2000), os professores atuam na tensão entre a reprodução e a mudança desta mesma sociedade, tendo ainda que ser capazes de lidar com uma série de demandas relacionadas a problemas sociais e econômicos presentes em uma sociedade desigual.

Segundo Mizukami e colaboradoras (2006), exige-se do professor que lide com um conhecimento em construção, não mais tido como imutável, e que, além disto, analise a educação como um compromisso político, carregado de valores éticos e morais. Segundo Villa (1988) as exigências requerem um novo comportamento profissional do professor.

Ciente da necessidade de melhoria do sistema de ensino público e como responsável pela formação de professores para todos os níveis de ensino, a USP instituiu, por meio de sua Pró-Reitoria de Graduação, em meados de 2001, a Comissão Permanente de Licenciatura – CPL, que se transformou na Comissão Interunidades das Licenciaturas – CIL, em 2005. A CPL teve a incumbência de elaborar uma proposta de formação de professores e reorientar os cursos de Licenciatura da USP. Esta proposta considerou como pressupostos as orientações teóricas, bem como as exigências legais definidas em diretrizes nacionais para a formação de professores.

Outro aspecto que orientou os contornos da referida proposta de formação de professores no interior da USP foi o caráter aglutinador do processo, que contou com a participação de representantes de todas as unidades com cursos de Licenciatura e que, a despeito das específicas demandas formativas, comungavam do anseio comum de promoção da qualidade da ação docente em seus diferentes graus e modalidades. O trabalho buscou incorporar as discussões das pesquisas educacionais, bem como as alterações induzidas pela legislação nacional, as quais resultaram no Programa de Formação de Professores da USP – PFPUSP – aprovado em 2004 (São Paulo, 2004) e cuja implantação vem se desenvolvendo no interior das diferentes unidades com cursos de formação de professores.

A presente pesquisa foi realizada em uma das unidades (ESALQ- Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz, Piracicaba, SP - Brasil) após reformulações para a implantação deste programa, as quais ainda estão em curso nas duas Licenciaturas (em Ciências Agrárias e em Ciências Biológicas). Assim, o objetivo da pesquisa foi reconhecer a perspectiva dos estudantes sobre a formação oferecida pelas Licenciaturas da ESALQ diante das alterações desenvolvidas a partir da proposta do Programa de Formação dos Professores da USP.

Cabe salientar que os cursos de Licenciatura da ESALQ possuem disciplinas comuns, sendo que somente as de Metodologia de Ensino, ao final do curso, são oferecidas separadamente, sendo específicas para cada Licenciatura. Os documentos do Programa de Formação de Professores da USP apresentam uma proposta de estrutura mínima dos cursos, com almejando uma identidade comum a todas as licenciaturas, dentro da qual cada unidade define sua especificidade. Nesta estrutura, os alunos devem ingressar logo no início, sendo proposto que no máximo até o 4º semestre de todos os cursos existam pelo menos duas disciplinas a serem cursadas referentes ao Programa de Formação de Professores, o que possibilita que as disciplinas pedagógicas não fiquem para depois do Bacharelado (estrutura conhecida como 3 mais 1).

As alterações se nortearam por princípios para a formação de professores, expressos nestes documentos (São Paulo, 2004):

1- A formação de professores no âmbito da Universidade de São Paulo exige empenho permanente de suas diversas unidades, de maneira a inspirar projetos integrados que visem preparar docentes para a educação básica, em seus níveis fundamental e médio; 2- A docência, a “vida escolar” e as instituições a ela ligadas, na peculiaridade de seus saberes, valores, metas e práticas cotidianas, devem ser os objetos privilegiados de qualquer projeto que vise à preparação para o exercício profissional na escola contemporânea; 3- A formação de professores deve ter na escola pública seu principal foco de interesse de estudo, investigação, acompanhamento, intervenção e melhoria da ação docente; 4- O projeto de formação deve prever a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, de modo a garantir a qualidade da formação inicial, introduzindo os licenciandos nos processos investigativos em

sua área específica e na prática docente, tornando-os profissionais capazes de promover sua formação continuada; 5- A formação do professor dar-se-á ao longo de todo o processo de formação nos cursos de graduação; 6- As estruturas curriculares dos cursos de formação de professores devem ser flexíveis, de modo a preservar os objetivos e respeitar perspectivas gerais da Universidade, oferecendo uma pluralidade de caminhos aos licenciandos; 7- A instituição escolar e sua proposta pedagógica, concomitantemente com as características das áreas específicas de atuação dos licenciandos, devem ser o eixo norteador das diferentes modalidades de estágio supervisionado, que poderão também estender suas ações investigativas e propositivas a órgãos centrais e espaços sócio-institucionais relevantes para a educação pública.

O Programa de Professores da USP busca incorporar a prática como componente curricular ao longo do curso, como indicado na legislação, referendando os dizeres do parecer CNE/CP-9/2007, que concebe a prática como uma dimensão do conhecimento e a entende como um “conjunto de atividades ligadas à formação profissional, inclusive as de natureza acadêmica, que se voltam para a compreensão das práticas educativas e de aspectos variados da cultura das instituições educacionais e suas relações com a sociedade e com as áreas do conhecimento específico” (São Paulo, 2004, p. 28). Diferentemente dos estágios de prática de ensino, a prática como componente curricular trata da reflexão sobre a ação do profissional educador e prevê atividades em um total de 400 horas.

O estágio curricular supervisionado também passou a ter uma exigência de 400 horas que devem ser desenvolvidas, preferencialmente, em escolas públicas que se disponham a participar de projetos conjuntos com a Universidade, a partir de experiências que integrem as expectativas formativas de todos os envolvidos.

A ESALQ iniciou o Programa de Licenciatura em Ciências Agrárias em 1995, como parte dos cursos de Engenharia Agrônoma e Engenharia Florestal, formando professores especialmente para o ensino médio técnico. Em 2002, iniciou o curso de Ciências Biológicas com inclusão da modalidade Licenciatura, o que resultou em um considerável avanço para a consolidação do espaço de formação de professores no âmbito desta unidade de ensino. O ingresso único no Vestibular faz com que os alunos optem pela Licenciatura no decorrer dos cursos, o que implica em dificuldades concretas no sentido de superar o modelo de simples justaposição dos conteúdos do Bacharelado aos da Licenciatura.

Uma saída para viabilizar esta situação tem sido a oferta de estágios e vivências de prática como componente curricular considerando o elevado potencial de integração das experiências ao curso. A implantação destas mudanças na matriz curricular dos cursos de Licenciatura trilha um caminho que torna necessário pensar o perfil do professor formado a partir das novas diretrizes e orientações posteriores à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96, que alavancou tais mudanças.

2. Metodologia da pesquisa

O trabalho envolveu a coleta de dados por meio de questionários aplicados aos seguintes grupos de estudantes da ESALQ – USP:

a) Egressos dos Cursos de Licenciatura em Ciências Agrárias de 1995 a 2008, e Ciências Biológicas, de 2002 a 2008. Neste primeiro questionário, coletou-se a opinião dos ex-alunos dos cursos e a indicação dos mesmos a respeito da utilização do conteúdo formativo cursado no conjunto de disciplinas de Licenciatura ao longo da trajetória de formação profissional dos mesmos.

b) Matriculados cursando disciplinas dos Cursos de Licenciatura em Ciências Agrárias e Ciências Biológicas no ano de 2008 e ingressantes matriculados na disciplina “Introdução aos Estudos da Educação”. Neste segundo questionário, coletaram-se as opiniões dos alunos sobre as expectativas de formação e programa das disciplinas e, também, a opinião dos ingressantes sobre as razões que os levaram à matrícula em disciplinas da Licenciatura.

c) Alunos em final de curso, matriculados na disciplina Metodologia do Ensino em Ciências Biológicas II em 2007, momento em que estes alunos iniciavam seus estágios supervisionados de prática de ensino. Neste terceiro questionário incluíram-se questões sobre as dificuldades de articular as demandas do Bacharelado e da Licenciatura e sobre o processo de formação como docente propiciado pelo curso, especialmente o processo vivido nos estágios. Vale informar que o estágio na referida disciplina, tal como proposto na ESALQ, inclui uma etapa preparatória de reconhecimento e observação da escola, seguida da elaboração e desenvolvimento de projetos individuais de estágio, adequados à realidade vivenciada e ao interesse do licenciando, podendo ou não estar relacionado a outros projetos da universidade e/ou da escola em questão. Este questionário contemplava somente questões dissertativas, sendo que os demais questionários foram elaborados com questões objetivas e dissertativas. Estes últimos foram modificados depois de submetidos a um pré-teste.

Para o conjunto dos alunos egressos da ESALQ, os questionários foram enviados por *e-mail*. Já no caso dos demais alunos foram distribuídos durante as aulas das disciplinas de Licenciatura, depois de explícita concordância dos professores responsáveis e dos alunos presentes.

3. A escolha do curso pelos estudantes ingressantes nos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas e Ciências Agrárias

Iniciaremos a apresentação dos resultados com a opinião dos alunos ingressantes sobre as razões pelas quais se matricularam na Licenciatura. O universo de quarenta e seis alunos ingressantes que participou da pesquisa corresponde ao número de alunos presentes em aula da disciplina Introdução

aos Estudos da Educação no segundo semestre de 2008. Vale registrar que esta disciplina marca o início dos alunos no programa de Licenciatura, para o qual são oferecidas anualmente 60 vagas. Entre os respondentes, participaram vinte e três alunos do Curso de Ciências Biológicas, dezoito alunos de Engenharia Agrônômica e cinco alunos de Engenharia Florestal.

Tabela 1. Razões dos ingressantes para a matrícula na Licenciatura. Piracicaba, 2008

Razões	Número de respostas*
Mais uma opção de trabalho	32
Vocação para o ensino	13
Influência familiar	03
Comentários de colegas	00
Outras razões	13
TOTAL	61

* Respostas múltiplas.

Entre os alunos que alegaram outras razões para matrícula no curso de Licenciatura, sete alunos manifestaram interesse pela área e outros seis alegaram vontade de aprender mais e agregar um diferencial em sua própria formação.

Tabela 2. Como ingressantes souberam do Curso de Licenciatura. Piracicaba, 2008

Fontes	Número de respostas
Sessão de Cursos de Graduação/Apostila de Matrícula	22
Colegas de curso	11
Palestra na disciplina de introdução à Eng. Agr.; Eng. Fl.; C. Bio.	04
Manual da FUVEST	03
Não responderam	06
TOTAL	46

Os resultados indicam que os alunos são informados da existência do curso de formação de professores como mais uma opção de formação disponível para três dos cursos de graduação da ESALQ, em primeiro lugar, com vinte e cinco respostas, pelos documentos oficiais como apostila de matrícula e manual da FUVEST, seguidos por outras formas como contatos com colegas de anos anteriores e palestra com docente do curso, num total de quinze respostas. Estes dados reforçam a importância da boa divulgação das ofertas e possibilidades da ESALQ em todos os espaços institucionais e formativos.

Tabela 3. Expectativas quanto ao Curso de Licenciatura dos ingressantes. Piracicaba, 2008

Expectativas	Número de respostas
Preparação para lecionar	32
Obter uma segunda opção de trabalho, segundo diploma	11
Preparação para falar em público	03
TOTAL	46

Entre os ingressantes, matriculados na primeira disciplina da estrutura curricular da Licenciatura da ESALQ, nota-se o interesse por obter um segundo diploma que garanta mais uma opção de trabalho, além de um diferencial em sua formação profissional.

Adicionais informações foram coletadas com setenta e oito estudantes já adiantados na sequência de disciplinas da estrutura curricular obrigatória para as Licenciaturas da ESALQ. Entre estes, a opção pela matrícula em disciplinas da Licenciatura, também se concentrou em cinquenta e uma respostas que a indica como mais uma opção de trabalho; nove alunos alegam vocação para o ensino; cinco apontam influência familiar e outros treze sugerem outros motivos isolados.

Ao serem perguntados sobre usar ou não os conteúdos da Licenciatura quando estiverem trabalhando, apenas cinco estudantes disseram que vão usar em situações como aulas efetivas, qualificação e treinamentos de equipes de trabalho, palestras, cursos, atividades de extensão, na relação interpessoal, no trabalho em grupo e na formação para a vida. Outros dez alunos alegam ainda não terem usado os conhecimentos da Licenciatura em seus estágios e os demais têm interesse maior na docência no ensino superior.

4. A perspectiva dos estudantes sobre o curso de formação de professores da ESALQ

4.1 A formação segundo estudantes de meio de curso

Já em meados do curso, um total de sessenta e um alunos matriculados em disciplinas foi questionado sobre o curso atender ou não às suas expectativas de formação. Vinte e quatro alunos ingressantes e de meio curso afirmam que sim; trinta e um afirmam que foram atendidas parcialmente e seis demonstram que não. Na seqüência, foram convidados a relacionar aspectos positivos e negativos do curso. Como aspectos positivos foram citados, de forma isolada, temas como o aprendizado das técnicas didáticas, da preparação de aula e da relação ensino e aprendizagem, da abordagem dos pensadores da educação e sua implicação no ensino e na sala de aula. A organização e a estrutura das disciplinas são destacadas como aspectos positivos por três alunos; a presença de bons professores e a qualidade da formação foram lembradas por cinco alunos, enquanto que a “sólida base teórica” foi indicada por nove participantes da pesquisa. Também foi lembrado por nove alunos como positivo o contato com as escolas e com a realidade do ensino básico e profissional, que ocorre por intermédio das experiências práticas de estágio, ou outras atividades previstas nos créditos-trabalho incluídos nas disciplinas.

A questão da prática é tema recorrente entre as respostas de outros alunos que destacam, ainda, a necessidade de sua maior valorização nas disciplinas. As salas muito cheias e com dificuldades para o desenvolvimento de aulas mais participativas e motivadoras foram lembradas por sete estudantes como aspectos negativos.

Ainda nesta linha de respostas, quatro alunos apontam a dificuldade de conciliar os créditos da Licenciatura com os do Bacharelado e a posição das disciplinas da Licenciatura muito ao final do curso como aspecto desfavorável, além da existência de “sombreamento” de conteúdos em algumas disciplinas.

Quanto aos ex-alunos da Licenciatura, apenas nove deram retorno ao questionário. Além disso, muitos destes respondentes se identificaram como recém-formados matriculados em programas de pós-graduação no interior da ESALQ. Entre estes nove egressos, apenas um afirmou estar atuando como professor. Cinco dos respondentes declararam usar os conteúdos da formação de professores mesmo não atuando como tal, neste momento. Vale registrar que oito, entre nove respostas, indicam que a formação da Licenciatura contribuiu para a formação profissional e sete deles acreditam que o curso correspondeu às suas expectativas.

Todas estas variáveis apresentadas como aspectos positivos e negativos do curso indicam que a formação de professores na ESALQ tomou uma proporção que merece avaliação e profundas reflexões.

Com relação aos dados coletados exclusivamente junto aos alunos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, no momento em que iniciam seus estágios supervisionados de prática de ensino, os resultados são os seguintes:

4.1. A formação segundo estudantes de final de curso (Ciências Biológicas)

Indagou-se o que significa, para sua formação e para a vida profissional, ser bacharel e licenciado em Ciências Biológicas. Optou-se por investigar os alunos deste curso em específico porque são os que têm maior campo para a docência na escola e sua formação não é voltada para a escola técnica, como os da Licenciatura em Ciências Agrárias, que inclusive cursam ao final disciplinas diferentes. Dos vinte e um alunos formandos no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas em 2007, que também iniciavam estágios em escolas, sete responderam que significa um preparo para a pesquisa e outro para lecionar, em respostas “técnicas” pois apenas indicavam características organizacionais e curriculares dos cursos. Por exemplo, para esta questão, E1 respondeu que ‘ser bacharel’ é ter uma carga horária 20% maior do que o curso de Licenciatura. Os alunos-estagiários foram identificados, aleatoriamente, como Estagiário 1 ou E1, e assim por diante. Para outros nove alunos, este significado está na relevância social de ambas as formações, como pesquisador e como professor; para que a ação profissional seja relevante socialmente, exprimem perceber ser necessário mais do que conhecimentos técnicos.

Em um terceiro grupo (5 alunos), incluíram-se as respostas em que o estagiário se coloca como sujeito e ator do processo de formação docente, apresentando consciência de seu próprio papel.

Pedi-se que apontassem as principais dificuldades para alguém tornar-se professor. Conforme se pode notar na Tabela 4, a grande maioria afirma que as principais dificuldades se devem ao desprestígio da profissão e não aos problemas pedagógicos específicos que podem vir a enfrentar caso escolham a docência. Somam trinta e oito as menções nas respostas ao estatuto da profissão e condições para o seu exercício, nas quais eles se referem à desvalorização profissional e social, aos baixos salários, a falta de *status* da profissão, entre outras. Todos os estagiários, à exceção de seis, tiveram suas respostas inseridas neste âmbito.

Tabela 4. Dificuldades relatadas por alunos da Licenciatura em Ciências Biológicas em optar pela carreira docente no ensino básico. Piracicaba, 2007

Dificuldades	Tipos de dificuldades	Número de respostas
---------------------	------------------------------	----------------------------

Dificuldades relacionadas ao estatuto da profissão e condições para o seu exercício	Decidir-se pela carreira docente (devido à sua desvalorização)	15
	Baixos salários	05
	Desvalorização e pouco reconhecimento da profissão na sociedade/falta <i>status</i>	09
	Poucos recursos e condições para o trabalho	05
	Falta experiência e reconhecimento inicial (para iniciar a carreira)	02
	Ter tempo e dedicar-se para não comprometer a qualidade de ensino (necessidade de dar muitas aulas)	01
	Hostilidade no ambiente de trabalho	01
Dificuldades relacionadas ao trabalho docente	Receio do desrespeito ou de indisciplina dos alunos	04
	Adaptar-se aos conteúdos de ensino ou a linguagem	03
	Ter dinâmica, didática e manter a disciplina	01
Dificuldades devido à ausência de vocação pessoal	Ter aptidão, vontade e formação sólida	01

Destaca-se que estes licenciandos não rejeitam dar aulas, pois eles, em sua maioria (onze alunos de vinte e um) responderam em outra questão que “certamente” ou, “caso haja oportunidade”, pensam em dar aulas. Assim, o grande impasse quando se pergunta “quais são as principais dificuldades para alguém tornar-se professor” é a opção pela profissão de professor da escola básica nesta época da vida, em que várias possibilidades profissionais, com maior reconhecimento, estão em jogo.

Estes resultados mostram que a desvalorização pela qual tem passado a profissão vem atingindo diretamente o recrutamento de novos quadros profissionais, o que reforça que a melhoria da educação passa, necessariamente, por melhores condições para o desenvolvimento profissional dos futuros professores. Enquanto isto, os possíveis futuros (bons) professores continuarão tentando outras opções profissionais.

Perguntou-se se e como a universidade (ESALQ) contribuiu no processo de formação como professor e se esta contribuição abarcou conhecimentos teóricos e práticos. Afirmaram que ‘sim’ quinze dos vinte e um estagiários, os quais destacaram a complementação existente entre as aulas teóricas e a prática (possivelmente se referem à prática como o estágio realizado no momento). Destacaram também o conhecimento, ao longo do curso, de como é a realidade escolar e de como a mesma pode ser melhorada, indicando que o curso tem conseguido ir na direção de não ser excessivamente teórico e desvinculado do cotidiano escolar, dando uma visão realista do sistema educacional e do processo educativo, como proposto no Programa de Formação de Professores da USP.

Porém, seis estagiários consideraram que falta vivência na escola ao longo do curso e maior atenção à aplicabilidade dos conhecimentos teóricos, respondendo ‘em parte’ à questão sobre o curso abarcar ambas as perspectivas. Afirmam compreender a importância da base teórica, mas reafirmam uma necessidade maior da prática, assim como os ingressantes e alunos das demais disciplinas.

Tais observações levam a inferir que o curso, em processo de adequação ao projeto da USP para as Licenciaturas, está na direção almejada. Isto porque a ênfase na falta de vínculo com a prática aparece nas respostas dos alunos da fase inicial do curso, mas, embora mencionada, não é tida como grande problema para os licenciandos do final do curso, já que os referidos alunos estavam vivenciando o esperado “momento da prática”, nos estágios. No seu conjunto, os questionários de ingressantes e estagiários de final de curso denotam, sistematicamente, a necessidade de valorização da prática para a formação de professores. A ‘prática’ em sala de aula é entendida como relevante, para eles, tanto por ser o momento em que tudo aquilo que foi estudado pode ser efetivado como, sobretudo, por ser uma oportunidade ímpar de aprendizagem da docência a partir da ação prática refletida. Esta reflexão e a idéia de “professor reflexivo” é objeto de discussão ao longo das disciplinas do curso.

Pimenta (2005) mostra que, a partir dos anos 90, com a influência dos conceitos sobre o professor reflexivo e pesquisador da prática surge o incentivo à concepção da prática como um momento de construção de conhecimento, que pode ser obtido pela reflexão, análise e problematização da realidade. Este movimento indica um caminho para que o professor, e o futuro professor, produzam conhecimentos sobre a prática, entendendo-a como um momento de análise da base teórica a partir da prática e das situações vivenciadas, superando as perspectivas de que a sala de aula é um espaço de mera aplicação de teorias.

Isto reforça o pressuposto de que a formação inicial é um referencial para o aluno/professor continuar seu caminho, pois “como professor, numa atividade profissional, sua formação inicial é o seu referencial para interagir com a cultura pedagógica da escola” (Moura, 2003, p. 133). Na formação inicial que o professor tem contato com as teorias que explicam, como as escolas estão organizadas, que conteúdos ensinar, como organizar o ensino, etc. e o futuro professor pode, assim, mudar sua forma de compreender a realidade educacional e, conseqüentemente, sua forma de agir. A formação

pode, também, auxiliar o futuro professor a questionar idéias preconcebidas sobre a atividade educativa e formular propostas e projetos pessoais a partir do que elabora durante seu curso de formação.

Cabe registrar que estruturar cursos com esta preocupação em superar fragmentações e dualidades, incluindo a da teoria-prática, não é tarefa simples, pois se pode cair em um esvaziamento teórico que, sem os devidos cuidados e até por força da legislação pode-se levar a uma supervalorização da prática. A prática pela prática resulta em um ativismo inconseqüente e não num espaço de formação de profissionais capazes de refletir sobre sua atuação e sobre seus determinantes mais amplos, como os históricos e políticos.

A pesquisa também indagou o que falta na formação, ‘o que falta aprender para ser bem sucedido como professor do ensino básico’. De modo a confirmar a valorização da prática, os alunos ou não conseguem localizar o que falta, ou recaem na prática (16 estagiários), afirmando “falta experiência”, “falta familiarização com o ambiente escolar”, “falta o estágio”, indicando que pressupõem existirem saberes a ser construídos com a prática nos estágios, sem conseguir indicar quais seriam. Os outros cinco estudantes deram respostas contendo preocupações particulares, como falta de autoconfiança para atuar.

Perguntou-se se a visão de ensino foi alterada na Licenciatura e catorze estudantes, entre vinte e um, responderam que ‘sim’, nos aspectos indicados na Tabela 5. Quatro afirmaram que a visão de ensino durante a Licenciatura não foi alterada, mas aprimorada/complementada; dois consideraram que a Licenciatura não interferiu e um, embora afirmasse que ‘sim’, não comentou em que sua visão do ensino foi modificada.

Como a maioria dos estudantes indicou modificação na visão de educação, resta saber se esta atingiu as crenças e teorias implícitas elaboradas na vivência pré-profissional. Conforme Tardif (2002), os dispositivos dos cursos de formação dificilmente mudam ou abalam as crenças anteriores, as quais são efetivamente colocadas em prática (ativadas, segundo o autor) para solucionar problemas quando vão ensinar, sendo nos estágios que estas crenças e certezas afloram. Assim, os formadores necessitam, entre outras ações, argumentar incessantemente contra o caráter parcial e limitado da eficácia de muitas destas crenças junto aos alunos-professores, para que tenham retorno do trabalho de formação que desenvolvem.

Tabela 5. Contribuições da Licenciatura em Ciências Biológicas da ESALQ à modificação da visão de ensino, segundo os estagiários. Piracicaba, 2007

Estagiários	Aspecto modificado*	Exemplo de resposta
--------------------	----------------------------	----------------------------

E1, E6, E7, E18	Visão do processo de ensino-aprendizagem	“Sim, pois ficou mais claro a diferença entre ensino e aprendizagem e que só quando esta segunda ocorre e é significativa para o indivíduo que aprende é que ocorre alguma mudança.” (E6)
E2, E3, E5, E9, E19	Compreensão do pensamento dos professores e de seu trabalho, incluindo aportes dos conhecimentos pedagógicos para a ação docente.	“Sim. Aprendemos como são os ‘bastidores’, como pensam os professores; como se pode ser criativo sem fugir do conteúdo; que cada aluno é um ser diferente e está aí uma dificuldade mas também uma virtude da sala de aula”. (E3)
E4, E8, E10, E13, E16, E19	Compreensão das dificuldades e da maior complexidade do exercício da docência e do processo educativo (diante do que pensava antes do curso).	“Talvez. Acho que abriu os olhos, me colocou no lugar dos professores e me fez entender as dificuldades que todos os meus professores apresentaram ao longo da minha vida de estudante.” (E16)

* Segundo ênfase dada a um ou outro aspecto na resposta ao questionário. Apenas a resposta de E19 enfatizou dois aspectos, conforme a Tabela 5.

A complexidade da docência e suas dificuldades, diante das condições reais para exercê-la, é aspecto ressaltado por alunos desta Licenciatura, sendo esta uma característica de sua identidade. Esta complexidade não se coaduna com a desvalorização profissional que atinge a carreira docente, aspecto que tem dificultado a escolha da profissão. Complexidade, no sentido empregado, significa envolver-se com o aprendizado do aluno, com o preparo e resultados de seu trabalho, com a vida da escola, incluindo sua inserção social e os problemas desta instituição. Se por um lado, a percepção desta complexidade parece negativa – afinal, o curso assim percebido pode afastar os alunos da docência, enquanto pensam não estarem preparados para ela, ainda mais diante dos problemas educacionais a serem enfrentados - por outro lado, esta percepção denota que os alunos iniciam a compreensão do que é específico na ação docente pois indicam reconhecerem que ser professor vai além de saber apresentar um assunto para uma turma de alunos.

Assim a Licenciatura colabora para a compreensão da especificidade da docência, que requer comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a profissionalidade docente. Percebem que esta complexidade faz parte da profissão e lidar com ela é necessário para seu desempenho e até para encará-la como desafio. Ser professor não é “só” dar aulas, esta parece ser a principal constatação dos futuros professores durante a Licenciatura.

5. Considerações finais sobre a perspectiva dos estudantes dos Cursos de Licenciatura

Na perspectiva dos alunos, os cursos da ESALQ contemplam a valorização da prática, embora afirmem ser necessário maior atenção a ela no início e meio do curso. Os alunos de final de curso não sentem mais esta necessidade, pois estão nos estágios, indicando que a ênfase da prática continua ao final do curso. Para eles, a escolha do curso se deve principalmente a ampliação das oportunidades de trabalho, pois faltam professores, embora existam os que realmente sentem ‘vocação’ para o ensino. Ao finalizarem, muitos pensam em dar aulas embora saibam da complexidade da docência, aprendida durante a Licenciatura, que identificam como um curso que dá um bom preparo para compreender esta complexidade e a realidade educacional.

Cabe salientar que esta perspectiva de valorização da prática, pelos alunos, está de acordo com a recente importância dada à prática para a formação de professores, inclusive com a legislação que ampliou o número de horas para este fim, sendo que as Licenciaturas “lutam” para conseguir atender a ampliação. Esta valorização tem impulsionado esforços das Licenciaturas no sentido de garantir o espaço da ‘prática’ nos cursos de formação, integrando-a aos momentos vividos ao longo do curso, o que ainda falta aprimorar, segundo os alunos. Viver a realidade educacional e o cotidiano da escola tem sido, por excelência, o papel dos estágios de ‘prática de ensino’ dos cursos de formação. Porém, há que se pensar melhor em como trabalhar este formato em fases anteriores do curso, já que possivelmente os licenciandos não terão ainda construídos, nos momentos iniciais do curso, conhecimentos, assim como modos de ser e pensar a profissão, que lhes possibilite compreender e atuar, de forma reflexiva e socialmente comprometida, neste cotidiano escolar quando em início de curso.

Na valorização da prática pelos alunos há sempre o risco de que os conhecimentos teóricos sejam vistos por eles apenas como úteis se “aplicáveis”, aspecto que se busca discutir durante curso, mas que aparentemente pouco afeta a crença nesta visão de utilidade.

A proposta de entender os estágios como campo de conhecimento e eixo curricular de formação de professores possibilita que, a partir da prática, sejam trabalhados aspectos indispensáveis à construção da identidade, dos saberes e das posturas específicas ao exercício profissional docente, conforme Zeichner (1993). Isto requer trabalhar em uma perspectiva crítica-reflexiva, fornecendo aos licenciandos os “meios de um pensamento autônomo” (Nóvoa, 1992), com um trabalho de reflexão sobre o que é feito nas práticas educativas e possibilidades de atuação. E este trabalho envolve um processo também a ser aprendido pelos professores formadores.

Os cursos de Licenciatura da ESALQ/USP buscam enfrentar os desafios, para os quais ainda existem obstáculos, como trazer a realidade escolar em disciplinas mais teóricas, dar sentido à prática contando com a base teórica e, também, estabelecer maiores ligações com as disciplinas ditas específicas do

Bacharelado. Considera-se que a vivência na escola pode ser aproveitada para tornar a experiência do aluno-professor um momento rico de aprendizagem da docência e de reformulação de crenças. É nesta vivência que este aluno-professor pode gerar e testar formas de ação, em que pesem as contribuições teóricas e reflexões que influenciarão todo um projeto profissional.

6. Referências Bibliográficas

- GIMENO SACRISTÁN, J; PÉREZ GÓMEZ, A. I. Compreender e transformar o ensino. 4. ed Porto Alegre: ArtMed, 2000.
- MIZUKAMI, M. G. N. et. al. Escola e aprendizagem da docência: Processos de investigação e formação. 2. reimp. São Carlos: EdUFSCar, 2006.
- MOURA, O. M. O educador matemático na coletividade de formação. In: TIBALLI, E. A. e CHAVES, S. M. (Orgs.). Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares (XI ENDIPE). Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 129-145.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 15-33.
- PENIN, S. T. de S. A formação de professores e a responsabilidade das universidades. Estudos Avançados, v. 15, n.42, 2001, p. 317- 332.
- PIMENTA, S. G. O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática? 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- PIMENTA, S. G. e LIMA, M. S. L. L. Estágio e docência. São Paulo: Cortez, 2004.
- SÃO PAULO. Universidade de São Paulo. Pró-Reitoria de Graduação. Comissão Permanente de Licenciatura. Programa de Formação de Professores. São Paulo, 2004. 37 p.
- TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- ZEICHNER, K. A formação reflexiva de professores: idéias e práticas. Lisboa: EDUCA, 1993.

6.101.

Título:

Desenvolvimento de competências docentes em uma “escola de negócio” da Universidade Federal do Ceará-Brasil.

Autor/a (es/as):