FORMAÇÃO DOCENTE E PROCESSO DE INSERÇÃO PROFISSIONAL

Emmanuel Ribeiro Cunha. UEPA. emmanuelcunha@yahoo.com.br
Marta Genú. UEPA. martagenu@uepa.br

RESUMO. Identifica e analisa as perspectivas de concluintes dos cursos de formação da Universidade do Estado do Pará. Revela, por meio de pesquisa qualitativo-descritiva, a concepção de educação, construção de conhecimento e perspectiva de inserção profissional. Interpreta os dados levantados e analisa a formação profissional e continuada (NÓVOA, 1992 e VEIGA, 2002), e saberes dos professores (TARDIF 2002 e GAUTHIER, 1996). Assinala como resultado parcial a compreensão dos concluintes sobre a educação como formação humana e a crítica sobre a formação desarticulada entre teoria e prática profissional.
Palavras-chave: Formação de Professores. Prática Profissional. Saberes Docentes.

Perspectivas e formação inicial

Centramos o foco deste estudo nos alunos concluintes dos cursos de graduação em licenciatura para a formação de professores do Pré-Escolar e 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental e para a formação de Professores de Educação Física, da Universidade do Estado do Pará. Para tanto, buscamos responder ao seguinte questionamento: como os alunos concluintes dos cursos de formação de professores para o pré-escolar e 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental e de Educação Física, analisam suas perspectivas quanto a sua inserção na prática profissional?

Ao analisar e refletir sobre as perspectivas dos alunos concluintes quanto ao desenvolvimento de sua futura prática profissional, o objetivo volta-se para a identificação das concepções de educação presentes no discurso dos alunos concluintes; para a análise de como os alunos concluintes avaliam os saberes docentes aprendidos em sua formação inicial

revelando como articulam a construção do conhecimento necessário à prática docente, a partir dos saberes aprendidos na formação inicial e descrevendo as possibilidades vislumbradas pelos alunos concluintes para sua inserção na prática profissional.

Entendemos que existe uma preocupação por parte Sociedade no que concerne à preparação dos futuros profissionais egressos dos diferentes cursos universitários. Na área da Educação, esta preocupação tem sido muito intensificada, tendo em vista a responsabilidade que pesa sobre os futuros professores que serão encarregados de preparar novos cidadãos para a convivência social, preparação esta que deve articular conhecimento – responsabilidade – competências – habilidades e autonomia.

Por outro lado, as exigências que têm sido colocadas para a escola e, conseqüentemente, para o trabalho dos professores são imensas e se originam na necessidade de a escola acompanhar o crescente desenvolvimento do mundo globalizado. Diz-se que a escola não tem sido capaz de contribuir para a formação do novo cidadão exigido pela contemporaneidade e, que os professores, podem ser descartados à medida que não conseguem desenvolver um trabalho docente que possibilite a construção de competências e habilidades exigidas para os alunos enfrentarem o desafiante mundo do trabalho.

É fato constatado que a escola vem lutando às vezes de forma inglória contra os desafios da pós-modernidade. Também é fato constatado que uma grande parcela de professores apresenta enormes dificuldades para lidar com esses desafios. No entanto, é necessária uma pergunta: O que tem sido feito para possibilitar que os futuros professores possam desenvolver em sua prática docente, as novas perspectivas e a nova realidade que estão postas no cenário mundial?

Na atual conjuntura onde o discurso oficial aponta para uma formação consubstanciada em competências e habilidades, urge que se revele o pensamento dos alunos concluintes sobre sua formação inicial. Revelando esse pensamento, poderemos conhecer os saberes que permeiam a formação do docente, considerando que o saber docente "é um saber composto de vários saberes oriundos de fontes diferentes e produzido

em contextos institucional e profissional variado" (TARDIF E GAUTHIER, 1996, p. 11).

Assim, entendemos que um estudo que revele como os concluintes dos cursos de formação analisam a formação que estão recebendo em seus respectivos cursos, com certeza é relevante. Ele permite identificar as perspectivas de vida profissional, suas angústias, enfim, o que esperam desenvolver e como esperam fazer no futuro tão perto. Acreditamos como Nóvoa (1992), que uma formação para ter êxito, deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada.

Para compreender o campo de estudo

A definição *a priori* de uma estratégia metodológica é um recurso que o pesquisador precisa lançar mão para buscar os dados necessários ao seu estudo. No entanto, em determinadas ocasiões, os planos inicialmente traçados podem não ser adequados às diferentes situações encontradas no desenvolvimento do trabalho. Foi com este pensamento que enveredamos na busca dos dados necessários 'ouvindo' os próprios docentes para saber suas opiniões sobre o processo de formação a que estavam sendo submetidos. A este respeito, Lüdke e André (1986) nos esclarecem da necessidade de obtenção dos dados no 'ambiente natural' onde eles ocorrem, e alertam para as armadilhas que o campo pode oferecer aos pesquisadores. Desta forma, o estudo proposto ensejou a realização de uma pesquisa qualitativa com enfoque descritivo, tendo o ambiente natural como *lócus* para a obtenção dos dados.

Para a consecução dos objetivos definidos, o estudo inicialmente pretendeu levantar dados em três etapas distintas com a utilização dos seguintes instrumentos: 1ª etapa – Aplicação de um **Questionário** com o objetivo de levantar junto aos alunos concluintes, nos dois Cursos, os

interessados em participar da investigação e revelar dados gerais a respeito desses alunos concluintes; 2ª etapa – Aplicação de um segundo **Questionário**, com questões mais específicas destinado aos alunos que a partir das respostas ao primeiro questionário, manifestassem interesse em participar do estudo. Este segundo Questionário visava obter dados para a consecução dos objetivos específicos da investigação; 3ª etapa - Realização de **Entrevistas** semi-estruturadas com pelo menos 10% (dez por cento) do quantitativo de sujeitos que respondessem o segundo Questionário. A escolha dos participantes desta terceira etapa seria feita considerando o grau de aprofundamento observado nas respostas dadas ao segundo Questionário. No entendimento da equipe, este instrumento permitiria o aprofundamento dos dados considerados fundamentais para a consecução dos objetivos estabelecidos para o estudo.

No Projeto original, datado de 2005, os sujeitos do estudo seriam: 60 (sessenta) alunos do Curso de Licenciatura em Educação Física e 70 (setenta) alunos do Curso de Formação de Professores para o Pré-Escolar e 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental, alunos esses que concluiriam seus cursos ao final do segundo semestre letivo de 2005, conforme dados obtidos na Secretaria de ambos os cursos. Dados mais completos indicariam que o total real era de 113 (cento e treze) alunos efetivamente matriculados nos dois cursos para conclusão no mencionado ano. A esses 113 (cento e treze) concluintes foi aplicado um questionário que levantou dados gerais, inclusive a possibilidade de continuarem contribuindo para com o estudo.

Foram devolvidos somente 73 (setenta e três) questionários dos 113 (cento e treze) enviados aos alunos concluintes. Os dados obtidos nesta 1ª etapa revelaram dados gerais, entre outros, quanto à faixa etária, sexo, curso de origem no ensino médio, numero de estudantes que já se encontram em atividades profissionais, as dificuldades que estão encontrando para desenvolver essas atividades, o motivo de terem escolhido o curso atual.

Devido a problemas de greve na Instituição, que se estendeu ate o mês de outubro, o segundo semestre letivo de 2005 foi altamente

conturbado, o que prejudicou sensivelmente o desenvolvimento do estudo. Quando retomado, já ao final do ano de 2005, construímos um segundo instrumento para coletar dados junto aos 73 (setenta e três) respondentes que se comprometeram a continuar participando do estudo. Infelizmente, em razão da já mencionada paralisação da Instituição, não conseguimos um total de alunos suficiente para garantirmos a efetividade do estudo. Dos 73 (setenta e três) concluintes nos dois cursos, somente 26 (vinte e seis) alunos contribuíram com o estudo respondendo ao Questionário aplicado.

Decidimos aplicar o Questionário para os alunos que concluiriam os mencionados cursos no 1º semestre de 2006, a fim de conseguir um quantitativo que pudesse expressar melhor as perspectivas dos futuros profissionais da Educação Básica. Desse modo, 21 (vinte e um) alunos concluintes no 1º semestre de 2006 do Curso de Educação Física e 22 (vinte e dois) do Curso de Formação de Professores para o Pré-Escolar e 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental, foram incorporados ao estudo.

Desta forma, o estudo chega a seu final com um total de 69 (sessenta e nove) sujeitos participantes, sendo 34 (trinta e quatro) concluintes do Curso de Educação Física e 35 (trinta e cinco) do Curso de Formação de Professores para o Pré-Escolar e 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental.

Os dados obtidos junto aos 69 (sessenta e nove) alunos concluintes dos dois cursos foram considerados satisfatórios, e em razão da dificuldade de obtenção de outros dados juntos aos novos sujeitos, a equipe decidiu pelo cancelamento da terceira fase – a realização de entrevistas semi-estruturadas, tendo em vista que os alunos já se encontravam nos preparativos finais para a conclusão de seus cursos (construção e defesa de TCC, ensaios para colação de grau) o que dificultaria a realização dessa etapa.

Os dados foram sendo sistematizados à medida que disponibilizados pelos diferentes instrumentos de coleta. Assim, como ensinam Lüdke e André (1986), o trabalho de sistematização não ficou para o final, ao contrário, ela ocorreu no decorrer do estudo e levou em conta o estabelecimento de categorias que foram definidas a partir da qualidade dos

dados coletados, considerando-se para tanto as idéias estabelecidas por Bardin (1977) para a análise de conteúdo. As categorias que emergiram dos dados não constituíram uma "camisa de força", sendo que algumas delas foram redefinidas a partir das decisões dos pesquisadores e em função dos objetivos do estudo.

Conceitos e idéias em formação

Para uma reflexão preliminar tomamos como fundamentos às idéias de Nóvoa (1992) e Veiga (2002) que discutem sobre a formação de professores na perspectiva da profissionalização docente. Também foi necessário apontar referenciais sobre o estudo dos saberes dos professores que, numa perspectiva de construção e reflexão com busca na autonomia podem ser encontrados em autores como Tardif, Lessard e Lahaye (1991), Gauthier et al (1998), Tardif e Gauthier (1996), bem como em outras obras de Tardif (2000, 2001, 2002).

No que concerne à formação de professores, Nóvoa (1992), na vertente de oposição à racionalidade técnica e a favor de uma construção de identidade profissional para o professor e valorização do profissional de educação, diz que a formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma "nova" profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura organizacional no seio das escolas.

Acreditamos que a formação de professores a partir da visão de Nóvoa (1992), pode ser decisiva para fazer emergir um novo modelo de professor, cujo percurso deve ser considerado e colocado em primeiro lugar, para que ele possa aprender com o saber da experiência. Esta nova profissionalidade de que fala o autor, deve tornar o professor capaz de dominar os saberes que realizam em suas práticas, confrontando suas experiências junto ao contexto escolar em que está inserido, sendo que a formação deve ser entendida como espaço de trabalho e formação.

De acordo com Nóvoa (1992, p. 39).

> a formação contínua tende a articular-se em primeira linha com os objetivos do sistema, nomeadamente com o desenvolvimento da reforma. É uma visão inaceitável, uma vez que não concebe a formação contínua na lógica do desenvolvimento profissional dos professores e do desenvolvimento organizacional das escolas.

Ainda assim, Nóvoa afirma que a formação de professores ocupa um lugar central neste debate, que só se pode travar a partir de uma determinada visão da profissão docente. É preciso reconhecer as deficiências científicas e a pobreza conceptual dos programas atuais de formação de professores. E situar nossa reflexão para além das clivagens tradicionais (componente científica versus componente pedagógica, disciplinas teóricas versus disciplinas metodológicas, etc.), sugerindo novas formas de pensar a problemática da formação de professores.

Também sobre a formação de professores, Veiga (2002) defende que a formação profissional para o magistério deve estar centrada na perspectiva na qual o professor seja o agente social. A autora propõe para isso que haja uma discussão política global que contemple desde a formação inicial e continuada, até as condições de trabalho, salário, carreira e organização da categoria, para que a educação seja concebida como prática social em um processo lógico de emancipação.

Para Veiga (2002), os referenciais para as propostas de formação devem visar à construção coletiva de um projeto alternativo capaz de contribuir, cada vez mais, para o desenvolvimento de uma educação de qualidade para todos. A autora considera que a formação de professores como agentes sociais, ocorre num processo formativo, orgânico e unitário e que esta formação desenvolve-se na perspectiva de uma educação crítica e emancipadora.

Nóvoa (1992) e Veiga (2002) apontam, assim, que a formação necessita ser realizada dentro de uma perspectiva inovadora, com reais objetivos na sua relação política no sentido mais amplo. Para tanto, essa

formação deve ser entendida como aquela que se deva efetivar de forma contínua e sistemática, expressada por uma concepção de educação que se amplia pelas relações, a qual se busca aprofundar e avaliar a práxis do trabalho pedagógico.

Entendemos que essa práxis se constrói desde a formação, ou seja, na relação teoria e prática que deve se estabelecer na construção dos conhecimentos relativos à prática pedagógica.

Discursos e concepções

Como resultados iniciais, os dados indicam que dentre os 69 (sessenta e nove) sujeitos do estudo, 46 (quarenta e seis) pertencem ao sexo feminino e 23 (vinte e três) são do sexo masculino. Esses números confirmam a preponderância do gênero feminino nos cursos de licenciatura, dados já confirmados por estudos realizados em vários estados brasileiros.

Dentre os sujeitos do estudo, nota-se um equilíbrio dentre os concluintes do Curso de Educação Física que apresentou 17 (dezessete) homens e 17 (dezessete) mulheres. Porem, no Curso de Formação de Professores para o Pré-Escolar e 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental, a situação é bastante diferente, pois do total de 35 (trinta e cinco) concluintes, somente 6 (seis) são do sexo masculino, o que nos leva a confirmação da predominância do sexo feminino dentre os concluintes dos cursos que formam professores para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental, também em nível superior.

Os dados foram sistematizados tomando-se como referência os objetivos do estudo. Essa estratégia possibilitou que as respostas de cada conjunto de questões formuladas no segundo questionário dessem origem a diversas categorias de análise. Assim, as categorias emergiram das respostas dadas pelos sujeitos considerando-se para tanto os objetivos definidos.

Os resultados do estudo, neste trabalho, são apresentados considerando os seguintes objetivos:

1. identificar as concepções de educação presentes no discurso dos alunos concluintes;

2. descrever as possibilidades vislumbradas pelos alunos concluintes para sua inserção na prática profissional

As concepções dos concluintes sobre a Educação e sua importância para o desenvolvimento humano

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei nº 9394/96) em seu art. 1º assevera que a Educação envolve processos formativos que se desenvolvem em diversos ambientes, inclusive a escola, local onde, preferencialmente, a Educação se faz presente por meio do ensino. Entende-se, assim, que a educação é um processo mediante o qual as gerações atuais preparam as gerações futuras. Tal assertiva proposta pela LDB é confirmada pela maioria dos sujeitos do estudo, visto que os dados sistematizados indicam um significativo número de respostas que apontam a educação como um processo contínuo, que possibilita a construção de conhecimentos e de valores, e também como um meio necessário ao desenvolvimento humano e ao crescimento social.

Assim, infere-se que os sujeitos do estudo têm uma concepção bem significativa a respeito da Educação, pois ao compreenderem que a educação é um processo, concebem-na como processo contínuo de construção que englobam não somente o conhecimento produzido e historicamente sistematizado, decorrentes do ensino e da aprendizagem, mas que perpassa nesse processo o conhecimento da tradição, os valores, a cultura, as informações em geral e a própria vida, concebendo a educação como processo global de conhecimentos advindos dos diversos espaços vividos e acumulados pelos diferentes canais de percepção da realidade circundante.

Na opinião dos participantes a educação também é concebida como um conjunto de conhecimentos sobre o ser humano e sobre a vida, por meio do desenvolvimento humano, de compreensão da sociedade, que promove o crescimento social e possibilita a aquisição de conhecimento. No

sentido atitudinal a educação é o ato de educar, ocorre pelo desenvolvimento físico, intelectual e moral, em atos de aprender e ensinar, e trocar conhecimentos, mas também na forma conceitualmente clássica de repassar conhecimento.

Assim, a Educação "é uma fonte de saber que é desenvolvida não somente nas escolas, mas também em outras instituições e lugares, seja na igreja, delegacia, teatro, supermercado, praças, ônibus, cinema, hospital, etc." (entrevistado F-28). Mas, também, "pode ser entendida como um processo contínuo que se dá na vida do ser humano" (entrevistado F-24).

Os estudantes afirmam ser a educação importante porque é essencial, fundamental, primordial entre outras considerações. É importante para a evolução do sujeito como pessoa na construção da sociedade. É importante porque respeita as diferenças e promove o desenvolvimento humano e o sócio-cultural porque também favorece melhores condições de vida.

A educação é essencial por que: favorece a vida em sociedade, a construção da sociedade e a relação homem-homem e homem-natureza. É fundamental porque promove o convívio social, o desenvolvimento intelectual e físico, além da formação crítica e permite o sujeito adquirir o conhecimento. Os entrevistados também consideram ser primordial para a formação do cidadão, interação social, promoção cultural, e contemplação de diversas áreas.

Nóvoa (1992) e Veiga (2002) apontam que a formação necessita ser realizada dentro de uma perspectiva inovadora, com reais objetivos na sua relação política no sentido mais amplo. Para tanto, essa formação deve ser entendida como aquela que se efetiva de forma contínua e sistemática, expressada por uma concepção de educação que se amplia pelas relações, a qual se busca aprofundar e avaliar a práxis do trabalho pedagógico.

Assim, entendemos que os sujeitos de nosso estudo demonstraram significativa compreensão sobre a educação e sua importância para o ser humano. Logo, ao considerarem a educação como componente fundamental para a formação dos indivíduos, nossos sujeitos dão depoimentos que

indicam ter sua formação sido beneficiada pela perspectiva inovadora de que tratam os já mencionados autores.

Por sua vez, Freire (1999) ao se referir sobre a Educação, nos ensina que ela "é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu *desmascaramento*" (p, 110, grifo do autor). Tal afirmação implica que a educação seja qual for sua forma de manifestação é necessária para que nos formemos como cidadãos do mundo.

Foi possível perceber nas respostas de nossos sujeitos de pesquisa que eles vislumbram boas possibilidade para inserção na prática profissional tomando como indicativo o saber aprendido na formação. Isto pode ser verificado no item a seguir.

As possibilidades vislumbradas pelos alunos concluintes para sua inserção na prática profissional

Duas perguntas foram formuladas no sentido de identificar como os alunos concluintes vislumbravam suas possibilidades de inserção no mercado de trabalho, em especial na escola básica, eis que é fato constatado que a escola vem lutando às vezes de forma inglória contra os desafios da pós-modernidade, bem como também é fato que uma grande parcela de professores apresenta enormes dificuldades para lidar com esses desafios.

Uma das perguntas questionava qual era a avaliação que os alunos faziam da formação recebida para o desempenho no mercado de trabalho, enquanto que a segunda queria saber sobre estarem ou não preparados para atuar como professores.

Dezesseis alunos assinalaram que a formação recebida foi deficiente ou pouco desenvolvida, porque a matriz curricular de seus cursos deixou muito a desejar, e também porque uma boa parte do corpo docente não atendeu às expectativas dos alunos. No entanto, vinte e oito alunos assinalaram que a formação recebida foi boa, mas que faltou

aprofundamento em determinadas disciplinas, bem como nos estágios curriculares, visto que não houve possibilidade de aplicar durante esses estágios os ensinamentos aprendidos durante o curso.

Neste sentido questionamos: qual o real papel dos cursos de formação de professores? Qual o real papel dos estágios curriculares? Tais questionamentos são necessários em razão das respostas dos sujeitos de nosso estudo.

Os resultados dos últimos censos escolares têm mostrado que há uma acentuada falta de sintonia entre a função social da escola (o que a Sociedade dela espera) e a atuação da escola (a realidade que ela produz). A situação é generalizada em todo o País e, em nosso estado, não existe muita diferença no que se refere ao produto final da Escola Básica.

No que diz respeito ao Ensino Fundamental (nível obrigatório para crianças de 7 a 14 anos, de acordo com a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a situação tem se mostrada crítica e merecedora de intervenções efetivas.

Em nosso estado, os números do SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), revelam que 46% dos alunos da 4ª série do ensino fundamental, só conseguem ler textos curtos e simples. Mostram, também, esses dados que Português e Matemática consideradas disciplinas-chave da fundamentação do aluno continuam apresentando resultados insatisfatórios. Notadamente nas séries finais do Ensino Fundamental, os resultados não são muito animadores.

Quanto ao trabalho do professor de Educação Física, percebe-se que ele não tem mostrado resultados significativos que possam contribuir para o desenvolvimento integral do educando, conforme preceitua a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em vigor.

Assim, questionamos: a formação em nível superior pode contribuir para a melhoria do trabalho do professor e do processo de aprendizagem dos alunos, no ensino fundamental? A partir das primeiras análises das respostas de nossos sujeitos, a resposta a nossa pergunta parece ser não!

Ao anunciarem que seus cursos pouco contribuíram para sua formação, nossos sujeitos de pesquisa demonstram o quanto esses cursos

estão desvinculados da realidade educacional de nosso estado e que contribuem para que permaneça a situação revelada pelos dados do SAEB.

Ao serem questionados sobre estarem preparados ou não para o trabalho como professor na escola básica, vinte e sete alunos responderam que sim, mas dezoito foram enfáticos em afirmar que não estão preparados, enquanto que vinte e quatro prefiram manter o silêncio.

Os que afirmaram estarem preparados para atuar como professores, mencionaram que sua formação foi sólida, mas que precisam buscar a formação continuada, pois "o muito do que conseguiram aprender (nos estágios) foi por esforço próprio" (M-22).

Tais afirmativas revelam que é preciso que os cursos invistam mais na preparação dos futuros professores da escola básica, visto que na formação inicial, o graduando deve vivenciar aprendizagens a partir de diferentes concepções e teorias de educação. Acrescente-se a esses referenciais, suas vivências e experiências acumuladas, o que deve promover uma dada dimensão educacional para esse aluno. As práticas sociais, familiares e representações são fatores constitutivos da formação do sujeito, que se somam aos conhecimentos e saberes aprendidos e construídos na formação.

Assim, ao obterem saberes significativos mostram-se confiantes em desenvolver boa prática profissional. O contrário também é verdadeiro. A ausência de uma formação que propicie saberes necessários à prática profissional, causa tensão ao estudante que não se vê em condições de enfrentar o concorrido mercado de trabalho.

Desse modo, acreditamos como Nóvoa (1992), que uma formação para ter êxito, deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. É por isso que analisando as respostas dos dezoitos estudantes que afirmaram não estarem preparados para atuar como professor, sentimos que faltaram a esses concluintes os referenciais para a formação capazes de visar à construção coletiva de um projeto alternativo que contribua, cada vez mais, para o desenvolvimento de uma educação de qualidade para todos (VEIGA, 2002).

Ressaltamos, mais uma vez, que Nóvoa (1992) e Veiga (2002) apontam que a formação necessita ser realizada dentro de uma perspectiva inovadora, com reais objetivos na sua relação política no sentido mais amplo. É por isso que afirmamos que "a importância do papel do professor enquanto agente de mudança, favorecendo a compreensão mútua e a tolerância, nunca foi tão patente como hoje em dia (e que) este papel será ainda mais decisivo no século XXI" (DELORS et al, 2001, p. 152).

Entendemos que formar professores é um processo que deve formalizar os saberes, as habilidades e as atitudes necessárias ao exercício de uma profissão e, ao mesmo tempo, possibilitar que essa profissão seja reconhecida pela sociedade.

A formação de professores deve consolidar a luta pela profissionalização do ensino e do professor como seu principal agente. É por isso que quando se refere à profissionalização docente, Veiga (1998, p. 76) afirma que ela é "um processo que envolve o esforço da categoria para efetivar uma mudança tanto no trabalho pedagógico que desenvolve quanto na sua posição na sociedade".

Concordamos com Ramalho e Núñez (1998), de que o processo de profissionalização docente deve surgir na formação inicial, a partir de um modelo formativo que se preocupe não somente com a formação propriamente dita, mas, também, com o início da profissionalização do professor. Porém, o que temos encontrado em relação à formação docente, não tem possibilitado esse processo. Este é o caso dos dois cursos investigados.

Algumas considerações pertinentes

Investigar as perspectivas de alunos concluintes de cursos de graduação sobre a futura inserção na prática profissional constituiu-se num exercício de desvelamento das mensagens contidas nas respostas dadas nos formulários aplicados, e nos remeteu a diversas considerações que passamos a expressar.

Nossa experiência nos dá alguma condição para afirmar que os cursos de formação de professores precisam repensar seus enfoques no que se refere principalmente à articulação teoria-prática, à orientação dos estágios supervisionados, bem como necessitam proceder a uma profunda revisão da matriz curricular apresentada em seus projetos pedagógicos.

Compreendemos que as manifestações de nossos sujeitos de pesquisa são procedentes e que merecem ser objeto de análises por parte dos coordenadores dos cursos envolvidos, bem como por parte dos que têm na instituição a tarefa de estabelecer as políticas de formação de professores.

As preocupações que emanam dos sujeitos da pesquisa por mais que não possam ser generalizadas, possivelmente representam as de outros jovens estudantes dos cursos de formação de professores. Estas preocupações aumentam quando ouvimos que a escola vem lutando às vezes de forma inglória contra os desafios da pós-modernidade.

Não podemos desconhecer o fato que uma grande parcela de professores apresenta enormes dificuldades para lidar com esses desafios. No entanto, é preciso que questionemos: O que tem sido feito para possibilitar que os professores e, conseqüentemente as escolas possam tentar acompanhar as novas perspectivas e a nova realidade que estão postas no cenário mundial?

As respostas dos alunos concluintes dos dois cursos envolvidos na pesquisa nos remetem a sérias constatações: os cursos de formação de professores têm encontrado uma imensa dificuldade de formar (bem) o professor para a escola básica. As evidências encontradas nas respostas nos dão certa autoridade para assim nos posicionarmos.

Gostaríamos imensamente que a formação de professores pudesse desempenhar um papel importante na configuração de uma "nova" profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura organizacional no seio das escolas (NÓVOA, 1992). No entanto, o que pudemos avaliar a partir das respostas obtidas é que falta a essa formação, elementos que possibilitem a consecução dessa "nova" profissionalidade a que o autor se refere. Faltam estágios supervisionados que possibilitem aos

futuros professores o aprendizado da experiência construída pelos professores mais antigos; falta a articulação teoria-prática nas diferentes disciplinas da formação, em especial as de conteúdo pedagógico, tão necessárias como as específicas ao saber-fazer do professor; faltam saberes que possibilitem que os professores em suas atividades pedagógicas diárias planejem, executem o plano didático, escolham as metodologias que julgam condizentes, elaborem as tarefas para os alunos, administrem a sala de aula mantendo a ordem e a disciplina e construam os instrumentos de avaliação (CUNHA, 2003).

Nossa expectativa é que os cursos de formação de professores objetos do estudo realizado e cujos resultados parciais estão sendo trazidos neste texto, possam repensar seus projetos pedagógicos e, mais do que isto, suas práticas de formação para que possibilitem a formação de professores necessários para uma escola que pretende estar em consonância com os desafios da pós-modernidade.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

CUNHA, Emmanuel Ribeiro Cunha. **Práticas avaliativas bem sucedidas de professoras dos ciclos de formação**. Tese (doutorado). UFRN: 2003.

DELORS, Jacques et al. **EDUCAÇÃO**: um tesouro a descobrir. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedag***ogia da Autonomia** - saberes necessários à prática educativa. 11 ed. São Paulo: Paz e Terra: 1999.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da Pedagogia**. Ijuí: Unijuí, 1998.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. E.D.A. **Pesquisa em Educação***:* abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In: _____ . **Os Professores e a sua formação.** Lisboa: Nova Enciclopédia, publicações Dom Quixote, 1992. (Coleção Temas de Educação, 39).

RAMALHO, Betânia Leite; NÚÑEZ, Isauro Béltran. A formação inicial e a definição de um "modelo profissional". In: _____. (Orgs.). **Formação de professores (I)**. Natal: UFRN, 1998. (Coleção EPEN- v. 7).

TARDIF, Maurice; GAUTHIER, Clermont. O saber profissional dos professores – fundamentos e epistemologia. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA SOBRE O SABER DOCENTE, 1996, Fortaleza. ***Anais*** ... .Fortaleza: UFCE, 1996. (mimeo).

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber – esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, 1991.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários – elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação,** ANPED, São Paulo, n. 13, jan./abr. 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. 3. ed.Campinas: Papirus, 1998.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Formação de Professores***: Políticas e Debates*. São Paulo: Papirus, 2002.