

De professor formador para professor formador: quatro desafios para formar para a docência nas licenciaturas

*From teacher educator to teacher educator:
four challenges to graduate teachers in pre-service teaching courses*

*De profesor formador para profesor formador:
cuatro retos para la capacitación para la docência en la licenciatura*

Osmar Hélio Alves Araújo² 

Ivan Fortunato³ 

Resumo: Neste artigo, discute-se a formação para a docência nos cursos de licenciatura relacionando-a a quatro indagações: será que os estudantes querem, cada vez menos, a docência? Como formar para a docência estudantes que não a querem, muitas vezes, como futura profissão? Até que ponto tem sido construído um trabalho coletivo, no contexto das licenciaturas, visando formar os estudantes para a docência? Além do mais, como formar professores em contextos onde se desconhece, ou desconsidera, muitas vezes, o valor da pedagogia na profissionalização docente? Este estudo, de natureza teórica, visa, numa perspectiva de (auto)questionamentos, interrogar e reconstruir o sentido da ação de ensinar nas licenciaturas no Brasil. Esta reflexão assenta o argumento do papel preponderante dos professores formadores de instigar os estudantes a se inscreverem na formação e na profissão docente.

Palavras-chave: Professor formador. Estudantes. Docência. Licenciaturas.

Abstract: *This paper discusses teacher education in pre-service teaching courses by relating it to four questions: do students want teaching less and less? How to educate students who do not want it as a future profession? To what extent has collective work been built, in the context of undergraduate degrees, aimed at preparing students for teaching? Moreover, how to train teachers in contexts where the value of pedagogy in teacher professionalization is unknown or often disregarded? This theoretical study aims, in a (self) questioning perspective, to interrogate and reconstruct the meaning of the action of teaching in pre-service courses in Brazil. This reflection builds on the argument of the preponderant role of the teacher educators to entice the students to sign up in the formation and the teaching profession.*

Keywords: *Teacher educator. Students. Teaching. Pre-service teaching course.*

Resumen: *Este artículo aborda la formación del profesorado en los cursos de grado relacionándolo con cuatro preguntas: ¿quieren los estudiantes enseñar cada vez menos? ¿Cómo capacitar a los estudiantes que no lo quieren a menudo como una futura profesión? ¿En qué medida se ha construido el trabajo colectivo, en el contexto de los títulos universitarios, dirigido a capacitar a los estudiantes para la enseñanza? Además, ¿cómo capacitar a los docentes en contextos donde el valor de la pedagogía en la profesionalización docente es desconocido o a menudo se ignora? Este estudio teórico tiene como objetivo, desde una perspectiva de (auto) cuestionamiento, interrogar y reconstruir el significado de la acción de enseñar en cursos de grado de licenciatura en Brasil. Esta reflexión se basa en el argumento del papel preponderante de los formadores de docentes al instar a los estudiantes a inscribirse.*

Palabras clave: *Profesor formador. Estudiantes. Enseñanza. Grados de licenciatura.*

¹ **Submetido em:** 21 set. 2019 - **Aceito em:** 09 nov. 2019 - **Publicado em:** 09 jun. 2020

² Universidade Federal da Paraíba (UFPB) – E-mail: osmarhelio@hotmail.com

³ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) - E-mail: ivanfrt@yahoo.com.br

Para início de conversa

A **formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas** – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio – **e modalidades** – educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância – a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional (BRASIL, 2015, art. 3º, grifos nossos).

Considerando esta breve referência às Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada docente, no Brasil, fica em evidência que não há ensejo para dubiedades e equivocadas interpretações do caráter dos cursos de licenciatura como espaços da formação para a docência. Inclusive, o início dos cursos de licenciatura no país, em 1934 na Universidade de São Paulo, surge com a finalidade explícita de oferecer aos bacharéis, das várias áreas, os conhecimentos pedagógicos necessários às atividades de ensinar (PIMENTA; ANASTASIOU, 2003).

Da perspectiva dos cursos de licenciatura como espaços da formação para a docência emerge, de um jeito ou de outro, o compromisso dos professores formadores, nesse mesmo contexto, com a profissionalização docente. Isso significa mediar um processo, a partir das peculiaridades das diversas disciplinas curriculares, de (trans)formação de um indivíduo para uma determinada profissão. O que exige, grosso modo, conceber as licenciaturas como um espaço de mobilização de saberes para a docência (ARAÚJO, 2019a; 2019b; 2020).

Embora a ideia de **saberes** seja um conceito bastante caro à educação, sujeito a diversas e até conflitantes definições, somos adeptos da concepção tecida por Franco (2018, p. 50) de que “os saberes são construídos no sujeito e para o sujeito”. A autora nos ajuda a serenar o olhar para os saberes e compreendê-los não como um produto final, pronto e acabado, mas como um processo bastante dinâmico. Esse processo, explica Franco (2018, p. 50), “é fruto de um trabalho de subjetivação do sujeito; não é algo que se incorpore de fora para dentro; é preciso o papel de reconstrução cognitiva do sujeito”.

Dessa maneira, ao adotar o conceito das licenciaturas como um espaço, essencialmente, de mobilização de saberes para a docência pretende-se, com isso, reiterar o compromisso dos professores formadores em instigar os estudantes a se inscreverem na formação e na profissão docente. Inscrever-se, conforme recomendado por Nóvoa (2017), é assumir-se publicamente docente, como profissão escolhida sobre a qual se dedica exclusivamente.

Assim, diante dessa abordagem, situa-se o trabalho desses professores, articulado ao protagonismo estudantil, nesse mesmo processo, como uma das faces da formação inicial dos professores. Assim, é nessa primeira face que se situa o compromisso dos estudantes com a

sua profissionalização como um processo, também, de autoformação. Parafraseando Moreira (2005), defende-se que, no contexto da profissionalização docente, o papel do professor é também transferir responsabilidades aos estudantes para que esses possam apreender a profissão docente, tomando-a como um processo autoformativo, perfazendo com que cada um assuma, com autonomia, a responsabilidade de se tornar um agente de transformação.

Não obstante, há, outra face da formação inicial de professores, ainda mais importante e que abarca as condições e o apoio institucional, em especial, pedagógico, assim como modos habituais de valorização da investigação pedagógica, que podem favorecer a profissionalização docente (tais como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), a Residência Pedagógica e o Estágio Supervisionado). Assim, exercer a docência nas licenciaturas, e formar para a docência nesses mesmos espaços, constituem-se elementos indissociáveis.

A perspectiva aqui exposta é de professores formadores que têm procurado conhecer a escola básica, a formação e a profissão docente por dentro, visto que ensinar e pesquisar são atividades que precisam acontecer dessa maneira, de dentro para fora, do cotidiano para a teoria; não ao contrário como historicamente se instituiu. Para isso, apresentamos este estudo, que segue uma perspectiva teórica, visando, num raciocínio de (auto)questionamentos, interrogar e reconstruir o sentido da ação de ensinar nas licenciaturas. Isso porque acreditamos que só há formação para a docência nas licenciaturas quando os estudantes apreendem a profissão. Dessa maneira, ser professor formador, nesse cenário, é acreditar na possibilidade de assumir o compromisso de, constantemente, buscar inscrever os estudantes na formação e na profissão docente. Esta reflexão, portanto, não se pauta em um quadro de achismo acerca da formação para a docência nos cursos de licenciatura. Ao contrário, se configura como um esforço de potencializar as experiências docentes como campo de investigação pedagógica capaz de reconfigurar teorias pessoais, forjar o desenvolvimento profissional docente e renovar o ensino (VIEIRA, 2013; NÓVOA; AMANTE, 2015).

Assim, baseando-se em vários anos de experiência como professores formadores de educadores, no âmbito das licenciaturas, no Brasil, compartilhamos nossas ideias e pensamentos sobre a formação para a docência nos cursos de licenciatura, relacionando-a a quatro indagações centrais: será que os estudantes querem, cada vez menos, a docência? Como formar para a docência estudantes que não a querem, muitas vezes, como futura profissão? Até que ponto tem sido construído um trabalho coletivo, no contexto das licenciaturas, visando formar os estudantes para a docência? Além do mais, como formar professores em contextos onde se desconhece, ou desconsidera, muitas vezes, o valor da pedagogia na profissionalização docente? Ao fazer isso, discutimos essas indagações, e, como desdobramento, seus desafios.

Essas quatro indagações tornam-se desafios, aos quais buscamos ensaiar possíveis respostas no sentido de promover diferentes perspectivas para os significados de se ensinar futuros professores a amplitude e a complexidade da profissão. Para desenvolver este estudo, primeiro apresentamos o contexto do qual emergiram as inquietações a respeito da formação inicial e da vontade dos estudantes seguirem ou deixarem a trilha da docência. Na sequência, destacamos cada uma das quatro indagações, refletindo sobre elas pelo olhar da experiência

(própria). Ao final, esperamos apresentar reflexões importantes para se repensar o papel formador dos docentes da formação inicial de professores, considerando esse ideal de inscrever-se na profissão.

Da experiência como formadores em vistas à aspiração pela docência

Nos últimos anos, no contexto da formação dos professores, fomos tomados por vários elementos relacionados à formação para a docência nos cursos de licenciatura. Seja cotidianamente, pela forma como a convivência com os estudantes transforma nossos **sentimentos** quando lemos e/ou ouvimos suas impressões a respeito da educação, mas principalmente sobre o exercício da docência como profissão. Talvez isso seja algo existencial, pelo fato de que nos **afetam** os conflitos entre a formação ideal e as contingências concretas das escolas, das políticas e da própria concepção social a respeito da educação etc. Assim, é a partir desses **sentimentos e afetações** que desenvolvemos este estudo, sempre na condição de aprender ao escrever e, quem sabe, ensinar ao partilhar o visto-vivido, muitas vezes, no contexto da formação inicial dos professores.

Este estudo, ao explorar os **sentimentos e afetações** das experiências vivenciadas, constitui-se como uma estratégia de autoformação, sobre a qual apreendemos possíveis meios para melhorar as práticas de formação, fazendo emergir oportunidades para uma aprendizagem produtivo-coletiva, para a (re)construção da identidade docente e para o fortalecimento do desenvolvimento profissional docente.

Historicamente, temos acompanhado que o próprio título “professor formador” e, por consequência, seu trabalho e a sua profissionalidade são, ainda, pouco definidos e encontram-se em processo de constituição (ANDRÉ; ALMEIDA, 2017). Nesse sentido, ousamos dizer que os vários anos de experiência como professores formadores de educadores, nos cursos de licenciatura, têm nos permitido ganhos inestimáveis e, em especial, nos dado a possibilidade de estabelecer um trabalho pedagógico possível, ainda que exploratório, transitório e sempre experiencial.

Esses anos de experiência têm nos conduzido, ainda, ao entendimento que ser professor formador envolve a obrigatoriedade de participar, muitas vezes, do início da formação inicial docente de muitos estudantes. Aprender-ensinar e ensinar-aprender nos cursos de licenciatura exigem uma cultura de valorização da curiosidade e da alegria de muitos estudantes ao se inserirem na Universidade, sobretudo pública e com qualidade.

Precisamos nos interrogar se o ofício como professor formador, nos primeiros semestres das licenciaturas, não se difere, de certo modo, do papel preponderante que desempenhamos na formação dos estudantes, em meados dos últimos semestres dos cursos de licenciatura. Com isso, queremos dizer que, na nossa concepção, logo nos primeiros semestres, que marcam a inserção dos estudantes nas licenciaturas, nada substitui o nosso trabalho, de diversas ordens, de aproximação com e dos estudantes com a profissão docente. Trata-se, por isso, da construção de espaços para a curiosidade e a descoberta e, quem sabe, de convencimento aos estudantes a permanecerem no magistério.

Nesse contexto, parafraseando Nóvoa (2001), o nosso papel preponderante, como professores formadores, é apresentar a docência aos que chegam. Nosso trabalho, nesse processo de profissionalização tem por finalidade forjar um protagonismo estudantil que leve cada estudante a “constituir-se professor”. Sendo assim, as últimas palavras pertencem aos estudantes, futuros professores. Na direção do exposto, ser professor formador é perceber-se diante da responsabilidade de conduzir e instruir a todos para uma experiência com a docência. Ser professor formador é, ainda, como já argumentamos, “valorizar a cultura, uma cultura que se inscreve numa pessoa, contribuindo assim para a sua formação” (NÓVOA, 2001, p. 2).

Se não há educação sem docentes, parece improvável conseguir construí-la e mantê-la viva sem formar professores que se inscrevem na docência, assumindo-a como compromisso profissional exclusivo, pautado pelas premissas de uma educação que dá autonomia e transforma. É por isso que consideramos que, dia após dia, tem se tornado, cada vez mais difícil, apreender e formar estudantes para a profissão docente. Afinal, temos assistido, de maneiras diversas, muitos estudantes partirem das licenciaturas; outros, embora permaneçam, parecem-nos à margem da formação e da profissão docente, em suas diferentes feições. Nesse sentido, nossa experiência nos permitiu identificar quatro desafios basilares para nossa própria prática como professores formadores. Eis, então, que tentamos melhor compreendê-los.

Primeira e segunda questões: será que os estudantes querem, cada vez menos, a docência? Como formar para a docência estudantes que não a querem como futura profissão?

Nossa experiência revela que muitos estudantes que cursam, ou que já iniciaram um curso de licenciatura, por um lado, querem acessar os conhecimentos da docência, sobretudo do campo da pedagogia. Por outro, existem aqueles que querem apreender tão somente os conhecimentos da sua área específica de formação, Física, Matemática, Português, entre outras. Inclusive, nesses casos, disciplinas de cunho pedagógico tendem a ser menosprezadas pelos próprios licenciandos, que valorizam mais o conhecimento específico do curso que escolheram. Esse tipo de pensamento recai sobre uma forma arcaica, porém ainda vigente, de que um bom professor é aquele que sabe o que ensina, ignorando, portanto, que a docência tenha como objetivos a autonomia, o pensamento crítico, a vontade de aprender etc.

Mas, de forma mais generalizada, percebemos que muitos estudantes encontram-se perdidos diante da necessidade de fazer uma escolha profissional; ou, ainda, permanecer e obter êxito em um curso que os prepara para uma carreira que, por motivos diversos, não a reconhecem como sua futura profissão. Embora o interesse seja condição básica para que a formação e a construção de saberes se instale de dentro para fora, deparamo-nos, assim, com o desafio de formar para a docência estudantes que não vislumbram, de modo algum, permanecer no magistério. Alguns, inclusive, cursam a licenciatura por falta de oportunidades de ingressar na graduação efetivamente desejada, permanecendo no curso apenas pela vontade/necessidade/interesse de concluir o Ensino Superior.

Reconheçamos, então, pelo menos provisoriamente, procurando compreender um dos principais desafios da formação inicial dos professores: **formar para a docência os que não a querem como opção profissional**. Formar para a docência os estudantes que a querem como futura profissão não tem sido fácil, então, imaginemos o desafio que é formar para a docência os estudantes que não a querem como futura profissão. E, se a querem, muitas vezes, é como uma segunda opção. Cabe, aqui, a advertência de Nóvoa (2017, p. 1121) de que “[...] em muitos países, e também no Brasil, a escolha de um curso de licenciatura seja uma segunda escolha, por falta de outras alternativas, por razões de horário (oferta de cursos noturnos) ou por facilidade (cursos a distância)”. Para o autor, o fato da formação para a docência ser priorizada como segunda opção é um indicativo forte de fragilidade nas licenciaturas. Provavelmente, essa fragilidade se expressa, dentre outros, no alto índice de evasão e na própria desvalorização da profissão.

Parafraseando Charlot (2003), diríamos que muitos alunos estão matriculados em um curso de licenciatura, até o frequentam e seguem semestres adentro, mas que nunca, verdadeiramente, se inscreveram na formação-profissão docente. Temos, assim, um dos nossos principais desafios, muitas vezes, no contexto das licenciaturas: **formar futuros professores que não querem ser professores**.

Franco (2011, p. 275), ao se recordar dos ensinamentos de Philippe Meirieu, nos ensina que “não se aprende por decisão dos outros: é preciso que as pessoas queiram aprender, possam aprender e o façam com prazer”. Transpondo essas ideias para este debate, acreditamos que não se aprende a profissão docente por decisão dos outros. Ao contrário, é preciso que os estudantes queiram a docência para que possam apreendê-la, e, assim, construí-la com prazer. Isso ressoa, novamente, com as ideias de Franco (2011, p. 280) aprendidas com Meirieu: “é preciso criar nele[s] novos interesses e novos conhecimentos. Se o desejo não está lá é preciso criá-lo, produzi-lo, reacendê-lo”.

Eis, então, que é preciso colocar em perspectiva histórica esse desafio. Vejamos o que constatou Gomes (1998, p. 3-4), na sua tese defendida há mais de 20 anos:

Esta baixa produtividade dos cursos de formação de professores evidenciada pelos altos índices de evasão e repetência nos cursos de licenciatura, ou ainda, pela ausência dos concluintes destes cursos em sala de aula (conforme atesta a frequente falta de professores na rede oficial de ensino), tem desafiado a universidade, especialmente aqueles professores diretamente ligados à formação de professores. Além disso, fica evidente o desinteresse dos alunos pela profissão face à crescente desvalorização da carreira docente, seja pelos baixos salários ou pelas condições adversas de trabalho a que são submetidos tais profissionais.

Nesse caso, o desafio pela inscrição na profissão docente também perpassa pelo contexto histórico de evasão nas licenciaturas. Não obstante, se não temos controle sobre a dezena de circunstâncias que tendem a direcionar os estudantes para o abandono da formação, conforme citadas por Santana (2016), é nossa responsabilidade zelar pelo envolvimento com a docência daqueles que conosco permanecem até o final da jornada da licenciatura. Isso porque a conclusão da licenciatura não garante a inscrição na profissão, sendo motivada por engajamentos alheios à docência, como aponta Santana (2016). O autor verificou que programas de bolsas de manutenção (moradia, alimentação, transporte) e

institucionais (monitoria, extensão, pesquisa), além do engajamento no universo acadêmico (grupos de pesquisa, trabalhos laboratoriais, produção de artigos para revistas e congressos), são elementos que possibilitam aos estudantes a conclusão nas licenciaturas – embora tais atividades não estejam diretamente relacionadas ao objetivo de se tornarem professores.

Assim, colocamos duas situações em pauta, uma externa à nossa atuação como professores formadores e outra interna, relacionada diretamente ao trabalho pedagógico que desenvolvemos. A situação externa foi muito bem apresentada por Imbernón (2016) como um dos maiores desafios educacionais do nosso tempo presente: o que a sociedade espera do professorado é o que vai determinar condições e valorização da profissão que, por sua vez, se tornam elementos fundamentais para matrícula e conclusão de um curso de licenciatura. Dessa forma, quanto menos prestigiada (seja moral e/ou economicamente) for a profissão, mais difícil será conquistar a permanência de estudantes e, por consequência, de promover o encantamento pela docência daqueles que persistem até a obtenção do título de licenciado.

Já a segunda situação em pauta, diz respeito ao esforço pedagógico para inscrever, na profissão docente, os licenciandos que permanecem no curso. Nesse caso, não há porque ignorar as sábias palavras de Freinet (1975), de que a docência como dom ou vocação não é, necessariamente, uma inverdade. Inclusive, no estudo sobre evasão, Santana (2016) também trata de uma vocação, intensificada pelo sensível que se sobrepõe ao racional, como importante elemento de engajamento dos licenciandos no curso de formação inicial. Nesse sentido, se há **algo que podemos fazer** para conquistar aqueles que estão matriculados e frequentes na licenciatura a se inscreverem na docência é agir com coerência.

Dessa maneira, se nós, como formadores, não assumimos publicamente a missão de ser professores, não ensinamos com gosto, não falamos da docência com sentimento de pertença e não propomos inovações, é porque também nela não nos inscrevemos e ainda não apreendemos seus sentidos prosaicos e poéticos. Vale, então, aquilo que foi nomeado de “aprender consigo mesmo” (FORTUNATO, 2018), ou seja, fazer uso da autoavaliação como forma mais fundante de se compreender a própria atuação que irá, ou não, coadunar com o engajamento do nosso alunado.

Terceira questão: até que ponto se tem construído um trabalho coletivo, no contexto das licenciaturas, visando formar os estudantes para a docência?

Não há como formar para a docência estudantes que não a querem, muitas vezes, como opção profissional. Mas será que conseguimos formar professores sem um trabalho coletivo, no contexto das licenciaturas, visando formar os estudantes para a docência?

Nada é mais sem “sentido” para muitos estudantes do que lidar com professores formadores que os instigam, muitas vezes, a “fugir da docência”. Não são raros depoimentos de licenciandos a respeito do desencorajamento que sofrem nas escolas (e, pior, no próprio curso de graduação), a partir do próprio professorado que, ao invés de vislumbrarem a potencialidade de mudanças na realidade escolar com a presença de um estudante, debocham da profissão, desdenham da remuneração e reclamam dos alunos que têm, no ensino

fundamental ou médio. Alguns colegas professores chegam a dizer para os licenciandos frases como “desista enquanto há tempo”, ou até mesmo algo agourento como “não façam isso com sua vida”.

Pensarmos que podemos cumprir nosso papel formador, sem primeiro instaurar a docência de dentro para fora, é pura ilusão. Neste estudo, queremos chamar à atenção para as seguintes questões: “o que se espera do professor formador? Qual o seu papel na formação de futuros professores? Quais seriam os saberes e práticas mais adequados para atender às demandas da profissão no atual contexto social?” (ANDRÉ; ALMEIDA, 2017, p. 204).

Cabe reiterar a indagação já exposta, mas, aqui, reformulada: como formar professores, em uma perspectiva coletivo-colaborativa, quando os professores formadores, muitas vezes, não dialogam sobre a profissionalização docente?

Está cada vez mais evidente a ausência de um trabalho coletivo, em torno das necessidades e questões da profissionalização docente, no âmbito de muitas Instituições de Ensino Superior (IES) que abrigam cursos de licenciatura (VIEIRA, 2013; ANDRÉ; ALMEIDA, 2017). Inclusive, os próprios professores formadores reconhecem as implicações do isolamento do trabalho docente para que possam apresentar proposições mais avançadas e consistentes visando formar professores (ANDRÉ; ALMEIDA, 2017).

As licenciaturas, muitas vezes, têm sido povoadas por muitos, mas, ao mesmo tempo, poucos professores formadores, onde existem inúmeros professores, porém sendo poucos formadores docentes. Nesses locais, tudo parece ter importância, menos formar-conduzir para a docência e, assim, muitas vezes, não tem sido possível instaurar um sentido para a formação e a profissão docente no contexto de muitas IES. No interior desta fragilidade, encontramos muitos estudantes que, após cursarem uma licenciatura, não pretendem seguir no magistério. Nesta perspectiva, muitos egressos das licenciaturas se reconhecem, a depender da área específica da sua licenciatura, como: biólogos, físicos, matemáticos, profissional de letras, tradutores, historiadores, dentre outras categorias profissionais. A docência, dessa forma, continua a ser uma segunda opção, assim como foi cursar uma licenciatura.

Temos acompanhado, em muitas instituições que ofertam cursos de licenciatura, atividades científico-culturais alusivas ao dia do biólogo; do físico; do profissional de letras; do químico, por exemplo, mas, nesses mesmos contextos, muitas vezes, não temos visto o delineamento de atividades científico-culturais visando o fortalecimento, especificamente, da formação político-pedagógica dos estudantes em torno da docência; por exemplo, e quando se discute essa necessidade e possibilidade, logo se entende que deve ser atribuição dos professores das disciplinas pedagógicas.

Não estamos a defender que os egressos das licenciaturas não podem atuar em outros contextos profissionais. Queremos, tão somente, realçar que precisamos “libertar” os estudantes de certa apatia, em relação à docência; eliminar certo constrangimento que, muitas vezes, os estudantes, no Brasil, enfrentam ao se apresentarem como discentes das licenciaturas. Precisamos, assim, valorizar-renovar a formação e a profissão docente e conceder-lhes o futuro que merecem. Cabem, aqui, as indagações de Nóvoa (2011, p. 13):

[...] temos sido capazes de atrair os melhores alunos do ensino secundário para a profissão docente? E de lhes dar uma boa formação? E de os motivar? E de os valorizar do ponto de vista social? Temos sido capazes de promover os professores? E de os apoiar na sua ação profissional? E de melhorar as suas condições de trabalho? E de proteger a colegialidade e a imagem pública da profissão? Ou será que não temos feito nada disto?

Temos defendido, concordando com Rios (2015), que o nosso papel preponderante nos cursos de licenciatura é ensinar aos estudantes a ação de ensinar; é inscrever-lhes, sobretudo, na arte de exercer a docência. Daí a nossa predileção pelos estágios supervisionados curriculares e a didática, no âmbito das licenciaturas, pelas inúmeras possibilidades que nos abrem para levar os estudantes à docência. Pensamos, inclusive, que o nosso trabalho de formação só termina quando esses mesmos estudantes começam a apropriar-se da docência, isto é, a constituir jeito próprio de **ser e exercer** a profissão.

Não obstante, há que se reconhecer, conforme expressaram André *et al.* (2010, p. 124), que “ainda se sabe muito pouco sobre aquele que conduz a formação inicial de professores, isto é, o professor formador”. Quase uma década depois dessa citação, ainda parece perdurar essa imprecisão, o que pode colaborar com a ausência de um trabalho coletivo de formação docente.

Por consequência, isso deixa um grande desafio para a inscrição na carreira, pois, parece sensato afirmar que seria fundamental o reconhecimento de cada professor formador exatamente como tal: um professor formador de futuros professores. Nesse sentido, há que se empenhar um esforço individual, coletivo e institucional de legitimação da licenciatura como um espaço efetivo de formação inicial docente. O objetivo disso seria conseguir a inscrição de todos os professores que lecionam e orientam em uma licenciatura, perfazendo com que se reconheçam como partes indispensáveis na formação do futuro professor. Não deixando mais essa tarefa a cargo, somente, de um núcleo pedagógico do curso. Como bem apontaram André *et al.* (2010, p. 140): “É certo que a solidão do trabalho docente refreia as possibilidades de as instituições apresentarem proposições mais avançadas e consistentes para formar professores”. Eis, então, que não podemos deixar de lado esse elemento basilar da formação, que é a própria instituição formadora, capaz de valorizar a docência.

Quarta questão: como formar professores em contextos onde se desconhece, ou desconsidera, muitas vezes, o valor da Pedagogia na profissionalização docente?

Franco (2011, p. 275), baseada em seu diálogo direto com Philippe Meirieu, destaca a Pedagogia como um “fazer especial, arte e ciência, que permite incluir todos no desejo e nas possibilidades de aprendizagem, consideradas as condições reais de cada aluno”. Por um lado, mesmo assim, continuamos a assistir, muitas vezes, uma formação inicial de professores que não dialoga com a Pedagogia, e, às vezes, muitos professores formadores buscam transportar a formação docente tão somente para as áreas específicas da formação docente, como: física, matemática, português, química, entre outras.

Por outro lado, deparamo-nos com casos que têm tomado conta de muitos cursos de licenciatura, com uma inusitada frequência: egressos que optam pela pós-graduação *stricto*

sensu visando acessar a docência universitária e/ou a pesquisa como futuro campo profissional, deliberadamente rejeitando a possibilidade de exercer a docência na Educação Básica. Trata-se, muitas vezes, de um quadro no qual milhares de estudantes têm procurado substituir a possibilidade de exercer a docência afirmando: “sou professor por formação, mas não atuo”; ou, “sou pesquisador; sou cientista”.

De um modo ou de outro, não conseguiremos, assim, formar professores se a própria profissão docente, como opção de vida e profissional, for posta em silêncio no nosso trabalho pedagógico no âmbito das licenciaturas. Portanto, não basta exercer a docência no contexto dos cursos de licenciatura. É necessário que esse exercício profissional aproxime e inspire outros a gostar da docência e isso exige, por consequência, “saberes de diversas ordens, mudanças em práticas, novos investimentos pessoais e profissionais” (ANDRÉ; ALMEIDA, 2017, p. 214). Como podemos apreender das contribuições de Freire (1996), não há experiência que forme melhor um professor do que o exemplo concreto da prática. Temos, assim, que reconhecer que o nosso papel como professor formador, no contexto das licenciaturas, é conduzir os estudantes à docência. Esse argumento exige, necessariamente, um trabalho pedagógico docente para futuros docentes.

10

Muitos estudantes em formação, e professores já no exercício da profissão, estão a divorciarem-se da docência. Precisamos, em contrapartida, nós professores formadores, permanecermos, ou, quem sabe, reconciliarmos-nos cotidianamente com a profissão docente. Precisamos, em suma, compreender que **Ser e Exercer** plenamente a docência é instaurar um primeiro sentido e aproximação dos estudantes com a profissão. Pensar o movimento de reconciliação cotidiana com a docência é vislumbrá-la sempre como uma profissão admirável e, por excelência, lugar de ensinar e aprender com alegria, como nos ensinou Freire (1996). Compreende-se, assim, que viver a docência com alegria é sempre construí-la como um trabalho que nos permite, *a priori*, a transformarmos-nos radicalmente, porque tem estreita ligação com a vida, e, posterior, trabalhar para a formação e desenvolvimento do “outro”, pois “é na relação humana que a educação encontra o seu sentido fundamental” (NÓVOA; AMANTE, 2015, p. 31).

Entende-se, aliás, que se há algo que distingue os bons professores é a capacidade de inscrever os estudantes em uma experiência educativa insubstituível de formação e desenvolvimento pessoal e profissional, individual e coletiva. Sobretudo, em um tempo em que se tem cultuado a empregabilidade em detrimento da educação geral; a excelência ao gesto pedagógico; a empresarialização em detrimento de comunidades de aprendizes e o empreendedorismo à responsabilidade pública (NÓVOA, 2019), como temos presenciado no atual contexto social-político brasileiro¹.

A posição que podemos assumir em face desse quadro, tal como foi lembrado por Zeichner (2008), é trabalhar contra esse cenário, de modo a fazer com que o nosso trabalho na formação docente contribua para esfacelar essas tendências destrutivas e, na contramão, ligar o que fazemos nas nossas salas de aula às lutas da profissão docente; demais cidadãos e profissionais, e construir uma sociedade na qual todos tenham acesso aos meios e às condições que os ajudem a construir uma vida digna e feliz.

Considerando os cursos de licenciatura como espaços coletivos da formação para a docência, somos contra a construção de um trabalho pedagógico em uma perspectiva individual, em detrimento do coletivo; contra o divórcio das próprias disciplinas dos currículos dos cursos de formação docente e, por consequência, do isolamento dos professores formadores em suas respectivas áreas ou disciplinas de lotação.

Por isso, o nosso exercício docente, como professores formadores, precisa ser o mais verdadeiro possível, procurando, inclusive, conhecer a escola básica, a própria formação e a profissão docente por dentro. Isso implica, por um lado, entender que o exercício docente no contexto das licenciaturas e a realidade das escolas básicas são partes indissociáveis, não importa a disciplina lecionada (BRASIL, 2015). Por outro lado, trata-se da argumentação de que a própria formação e a profissão docente só farão sentido para os estudantes se eles entenderem os movimentos que as constituem. Ou seja, trata-se da necessidade de inscrever verdadeiramente, desde cedo, como já argumentado, os estudantes na formação e na profissão docente.

Dito de outro modo, é preciso que nós – professores formadores – apreendamos a cultivar uma admiração pela própria formação e profissão docente; a encontrar e alimentar o sentido de formar novos professores e, em especial, precisamos permanecer vigilantes críticos-reflexivos em relação a tudo que nos desencanta com a docência. Formar professores só faz sentido quando a própria docência faz sentido dentro de nós. Precisamos, assim, nos constituir, cada vez mais, docentes coerentes e, por consequência, construir práticas com sentido.

Reflexões finais

Que ninguém pense que as questões aqui tratadas, com foco na ação de formar para a docência nos cursos de licenciatura, foram colocadas como bode expiatório em face das incompetências políticas que, muitas vezes, não asseguram as condições e o apoio institucional necessário, assim como políticas de valorização da profissionalização para a docência. Como se sabe, seria muito fácil e cômodo assentar as deficiências da formação inicial dos professores, sobretudo, no Brasil, tão somente no “não querer”, muitas vezes, dos nossos estudantes, ou dos próprios docentes. Isso, inclusive, serviria para desviar nosso olhar das debilidades políticas e sociais, dentre outras, que, por certo, têm implicações na consolidação sistemática da formação para a docência.

E, como não poderia ser diferente, nós, professores formadores, escrevemos e, deixamos o convite para que possamos reexaminar o conjunto das questões e desafios aqui evidenciados. Trata-se da necessidade de suscitarmos novos olhares e debates, motivação, entusiasmo, saberes e comprometimento com a profissionalização docente e, assim, **há que se formar estudantes para a DOCÊNCIA nas licenciaturas...**

Procuramos, neste estudo, discutir brevemente a formação para a docência nos cursos de licenciatura, relacionando-a a quatro questões centrais: os estudantes, cada vez menos, parecem querer a profissão docente; como formar para a docência estudantes que não a

querem, muitas vezes, como futura profissão; até que ponto se tem construído um trabalho coletivo, no contexto das licenciaturas, visando formar os estudantes para a docência; e, além do mais, formar professores em contextos em que se desconhece, ou desconsidera, muitas vezes, o valor da Pedagogia na profissionalização docente.

Reconhecemos que formar para a docência nas licenciaturas se traduz, muitas vezes, como um objetivo derradeiro. Quando, na verdade, o objetivo a ser perseguido deve ser unir estudantes em torno da docência. Não estamos, nesse raciocínio, dizendo que muitos professores não veem, com ousadia e ambição, (re)descobrimo caminhos para a renovação da formação e da profissão docente. Ou que muitos professores formadores não envolvem os estudantes, de fato, em uma formação para a docência, o que muitos, assim, o fazem. O que queremos reiterar é que os estudantes estão afastando-se, sutilmente, da formação e da profissão docente, sobretudo num tempo em que voltou a ser de bom tom desprestigiar a formação e a profissão docente. Sendo assim, não conseguiremos formar para a docência aqueles que não encontram sentido no magistério.

Por isso, é preciso criar o desejo em quem não quer a docência; é preciso recriar e construir o desejo nos estudantes pela formação e a profissão docente... Este é um dos nossos desafios pedagógicos atuais no contexto das licenciaturas: reconstruir, para evidenciar, o sentido de **querer ser e exercer a docência**.

Referências

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. A profissionalidade do professor formador das licenciaturas. **Revista de Educação**. Campinas, v. 22, n. 2, p. 203-219, maio/ago. 2017.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de *et al.* O trabalho docente do professor formador no contexto atual das reformas e das mudanças no mundo contemporâneo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 91, n. 227, p. 122-143, jan./abr. 2010.

ARAÚJO, Osmar Hélio Alves. Ensino de Didática e o papel dos professores formadores no contexto das práticas pedagógicas: do que estamos falando? **Comunicações**. Piracicaba, v. 26, n. 3, p. 79-91, set./dez. 2019a.

ARAÚJO, Osmar Hélio Alves. Estágio supervisionado, profissionalização e profissionalidade docente: do que estamos falando. **Revista Teias**. Rio de Janeiro, v. 20, n. 58, p. 250-264, jul./set. 2019b.

ARAÚJO, Osmar Hélio Alves. O estágio como práxis, a pedagogia e a didática: que relação é essa? **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, v. 14, e3096048, jan./dez. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Brasília: **Diário Oficial República Federativa do Brasil**, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015. Disponível em: <http://twixar.me/7mV1>. Acesso em: 26 jul. 2019.

CHARLOT, Bernard. Vade retro, Satanas: pourquoi le débat avec les antipédagogues est impossible. *In: L'école entre autorité et zizanie*. Lyon: Chronique Sociale, 2003.

FORTUNATO, Ivan. Três saberes pedagógicos na e para a formação de professores. *In: SHIGUNOV NETO, Alexandre; FORTUNATO, Ivan (org.). Saberes Pedagógicos: perspectivas & tendências*. São Paulo: Edições Hipótese, 2018. p. 82-96.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Philippe Meirieu: fragmentos de uma conversa. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**. Santos, v. 3, n. 6, p. 236-281, jul./dez. 2011.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Saber pedagógico ou relação com o saber pedagógico: reflexões conceituais. *In: SHIGUNOV NETO, Alexandre; FORTUNATO, Ivan (org.). Saberes Pedagógicos: perspectivas & tendências*. São Paulo: Edições Hipótese, 2018. p. 49-65.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREINET, Célestin. **As técnicas de Freinet da Escola Moderna**. 4 ed. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.

GOMES, Alberto Albuquerque. **Evasão e evadidos**: o discurso dos ex-alunos sobre evasão escolar nos cursos de licenciatura. 1998. 203 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 1998.

IMBERNÓN, Francisco. Los retos educativos del presente y del futuro: la sociedad cambia, ¿y el profesorado? **Revista Internacional de Formação de Professores**. Itapetininga, v. 1, n. 1, p. 121-129, jan./mar. 2016.

MOREIRA, Maria Alfredo. “Na Sombra das Maiorias Silenciosas”: por uma educação autêntica e transformadora. **Currículo sem Fronteiras**, v. 5, n. 1, p. 70-95, jan./jun. 2005.

NÓVOA, António. **A pedagogia como a terceira margem**: currículo para o século XXI?. Lisboa: Assembleia da República - Divisão de Edições, 2011.

NÓVOA, António. Eu pedagogo me confesso: Diálogos com Rui Grácio. **Revista do Instituto de Inovação Educacional**. Lisboa, v. 14, n 1-2, p. 1-23, 2001.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

NÓVOA, António. O futuro da universidade: O maior risco é não arriscar. **Revista Contemporânea de Educação**. Rio de Janeiro, v. 14, n. 29, p. 54-70, jan./abr. 2019.

NÓVOA, António; AMANTE, Lúcia. Em busca da Liberdade. A pedagogia universitária do nosso tempo. **REDU – Revista de docencia Universitaria**. Valência, v. 13, n. 1, p. 21-34, Enero/Abril 2015.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2003.

RIOS, Terezinha Azerêdo. Ampliar o diálogo de saberes para a docência. *In*: FRANCO, Maria Amélia Santoro; PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Didática: Embates Contemporâneos**. 3 ed. São Paulo: Loyola, 2014. p. 101-130.

SANTANA, Otacilio Antunes. Evasão nas Licenciaturas das Universidades Federais: entre a apetência e a competência. **Educação**. Santa Maria, v. 41, n. 2, p. 311-327, 2016.

VIEIRA, Flávia. A experiência educativa na formação inicial de professores. **Atos de Pesquisa em Educação**. Blumenau, v. 8, n. 2, p. 592-619, maio/ago. 2013.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008.

Notas

ⁱ Ver, a esse respeito, o Programa Future-se, programa de autonomia financeira do ensino superior, governo federal brasileiro, disponível em: <http://twixar.me/gJmm>. Acesso em: 27 jul. 2019.

Checagem Antiplágio



Distribuído sobre

