

Formação de Professores para o Início da Escolarização: Fragilidades

*Teachers' Education for the
Beginning of Primary School: Fragilities*

Alda Junqueira Marin

Programa de Estudos Pós-Graduados em
Educação: História, Política, Sociedade da PUC
de São Paulo
aldamarin@pucsp

Luciana Maria Giovanni

Programa de Estudos Pós-Graduados em
Educação: História, Política, Sociedade da PUC
de São Paulo
lmgiovanni@uol.com.br

As investigações sobre formação docente no âmbito do ensino superior, para o magistério nos anos iniciais da escolaridade básica, bem como as prescrições curriculares para essa formação vêm sofrendo mudanças e têm sido ampliadas, gerando polêmicas nos últimos anos (Reali e Mizukami, 1996; Pereira, 2000). Para abordar a temática focalizando, especificamente, aspectos pedagógicos do magistério para os anos iniciais da escolaridade, este texto está organizado em eixos. Inicialmente são abordados alguns dados relativos ao cenário de investigação sobre tal foco de investigação, permitindo identificar sua pertinência acadêmica com alguns dados de lacuna de conhecimento. O segundo eixo – teórico-metodológico – apresenta dados relativos aos procedimentos de pesquisa, focalizando características dos sujeitos e aspectos considerados centrais na formação pedagógica dos professores. No terceiro eixo as análises dos dados revelam as fragilidades na formação e condições contextuais do curso de formação de professores sob análise. Por último apresentam-se as considerações que completam a análise do quadro de precariedades internas

que vem afetando os cursos de formação para o magistério em aspectos centrais do exercício de suas funções junto ao alunado de futuros professores.

O cenário das investigações

Os estudos que temos realizado nos últimos anos permitem identificar que poucas investigações se dedicaram à análise do que efetivamente tem sido feito no interior desse campo de atuação formativa. Da mesma forma, são raras as investigações que têm se dedicado a identificar as condições que exibem os formandos – futuros professores – para o exercício da função docente. Apenas na última década ganham fôlego os estudos sobre dificuldades de professores iniciantes e sua inserção profissional (GIOVANNI e GUANIERI, 2010 e OLIVEIRA, 2013).

De fato, o exame da produção de teses e dissertações nos programas de pós-graduação em educação no Brasil, entre os anos de 1987 e 2006 (constante no Banco de Teses da CAPES) revela, por exemplo, sob os descritores “formação de professores” e “alfabetização”, a ocorrência de 249 títulos nessa direção (199 dissertações e 28 teses), dos quais apenas 103 relacionam-se, especificamente, a questões relativas à formação de professores alfabetizadores (75 dissertações e 28 teses), subdividindo-se em três grupos temáticos: a) concepções e práticas relativas à formação inicial de professores para os anos iniciais do ensino fundamental; b) concepções e práticas relativas à formação continuada desses professores; e c) trajetórias, memórias e identidade profissional de professores em exercício nessa etapa da escolaridade básica – como apresentado na Tabela 1.

Tabela1: Teses e Dissertações sobre formação de professores alfabetizadores

Grupos temáticos	Dissertações	Teses	Total
Formação Inicial (Concepções e práticas)	23	08	31
Formação Continuada (Concepções e práticas)	25	07	32
Professores em exercício (Trajetórias / memórias / identidade Profissional)	27	13	40
Total	75	28	103

Fonte: CAPES – Banco de Teses e Dissertações, dados organizados pelas autoras.

Constata-se que somente um terço dessa produção, ou seja, 31 das 103 teses e dissertações encontradas sob os dois descritores “formação de professores” e “alfabetização” dizem respeito a investigações sobre a formação inicial de professores para os anos iniciais da escolaridade básica – 23 das 75 dissertações e 08 das 28 teses identificadas – que contemplam, por sua vez, diferentes focos de investigação, reunidos na Tabela 2.

Tabela 2: Focos de investigação de Teses e Dissertações sobre formação de professores alfabetizadores (CAPES – 1987 a 2006)

Focos de investigação	Frequência
Relação teoria-prática / contribuição da formação para a prática	04
Currículo / proposta curricular / conteúdos ministrados	04
Concepções / saberes / dificuldades de concluintes e egressos	04
Saberes e práticas de formadores	04
Descrição do curso em diferentes tempos e espaços	04
Práticas de leitura e escrita no curso	03
Perspectiva de letramento no curso	03
Estágios	02
Uso de PC no Curso	01
Formação emocional de futuros professores	01
Variação linguística	01
Total	31

Fonte: CAPES – Banco de Teses e Dissertações, dados organizados pelas autoras

A análise dos dados da Tabela 2 e do estudo de Oliveira (2013) confirmam a carência de estudos que se voltem, especificamente, para a investigação das condições que alunos concluintes e egressos dos cursos de formação inicial detêm para o exercício do magistério nos anos iniciais da escolaridade básica, cada vez mais considerados, pela natureza de seu trabalho, professores alfabetizadores.

Além da baixa incidência dos estudos, outro dado que se extrai na análise da Tabela 2 é o relativo à dispersão das informações verificada pela relação das frequências baixas e alta variação de focos.

Do mesmo modo, ao tomar o tema deste texto que se refere ao domínio de conteúdos básicos para o exercício da docência, é possível identificar a menor incidência de trabalhos no conjunto, mesmo agregando alguns focos que

se aproximam como é o caso de relação teoria-prática, currículo, concepções, saberes, saberes e práticas ou mesmo perspectiva de letramento, somando 19 trabalhos dentre os 31 listados na Tabela 2.

Este trabalho pretende contribuir com alguns dados diante de tal lacuna, a partir do questionamento da organização e funcionamento atual dessa formação, investigando-a por dentro. Justifica-se, assim, parte da pertinência acadêmica deste estudo. O objetivo geral deste trabalho, portanto, é o de relatar parte das análises de uma pesquisa que investigou as condições apresentadas por alunos-mestres concluintes de curso de formação de professores para atuar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Nesta pesquisa, com o aporte da Sociologia e de outras áreas da Pedagogia – sobretudo o que se tornou valorizado na documentação oficial (BRASIL, 2001, 2002, 2003 e UNICAMP, 2005) – foram analisadas algumas das condições de formação dos futuros professores para os anos iniciais da escola básica, em uma instituição privada de ensino superior, do interior do Estado de São Paulo. Neste texto o foco recai especificamente sobre os conhecimentos que os futuros professores exibiam sobre as metodologias de ensino de alguns dos componentes curriculares obrigatórios para os anos iniciais da escola básica – Ensino da Leitura, Matemática, Ciências, História, Educação Física – e sobre o conhecimento de alguns aspectos da organização da escola – funcionamento dos Conselhos de Classe, papel da equipe de gestão da escola e da coordenação pedagógica na sua condução, passagem dos alunos do primeiro para o segundo ciclo do ensino fundamental e articulação/comunicação entre os profissionais de ambos os ciclos. Ou seja, para este texto são focalizados alguns aspectos centrais da formação geral e pedagógica desses professores.

Aspectos teórico-metodológicos da pesquisa realizada

Das questões iniciais norteadoras da pesquisa completa – *Como estão sendo certificados os alunos-mestres, futuros professores das séries iniciais do ensino fundamental? Quais as condições que exibem para o exercício da docência?* – dois objetivos foram explicitados: a) investigar o domínio de alguns conhecimentos gerais dos alunos, considerando-se o fato de já terem cumprido a escolaridade básica (compreensão de leitura, acesso a informações possíveis aos chamados *alfabetizados funcionais* e percepção de relações entre imagem e

texto) e b) avaliar o domínio, por esses mesmos alunos, de alguns conhecimentos básicos sobre a organização da escola, os conteúdos a serem ministrados e suas metodologias. É sobre este segundo objetivo que está centrado este texto.

A seleção desses conhecimentos e metodologias referidos – Leitura, Escrita, Matemática, Ciências, História, Educação Física – deve-se à concepção de um princípio da educação mais global dos alunos, para além da obrigatoriedade, e que tem estado no centro do debate dos cursos de formação de professores em sua relação com o exercício de sua função. Trata-se de questões sobre métodos de alfabetização e seus recursos materiais; concepções e método de ciência e matemática (num mundo dominado crescentemente pela tecnologia e a necessidade de superação dos pensamentos míticos (conforme propõe Torres, 1994); o domínio sobre o próprio corpo e a relação dele com o todo dos indivíduos; domínio de noções sobre a relação entre os fatos do momento e do passado.

Em vários autores, em especial na leitura de Bourdieu (2001), encontramos conceitos que permitem compreender como a ausência de tais noções constitui mecanismo perverso de exclusão, mais severo ainda, quando se trata de formação de professorandas destinadas a atuar com crianças oriundas de camadas da população marcadas por desigualdades sociais.

Para realização da pesquisa selecionou-se uma amostra de 28 sujeitos, regularmente matriculados na 3ª série de um curso superior presencial, com três anos de duração, em uma instituição universitária particular do interior do Estado de São Paulo. Orientadas por essa perspectiva teórica (Bourdieu, 2001) foram colhidas informações, verificando-se que tais sujeitos exibiam o seguinte perfil: 100% mulheres (à época da recolha dos dados), sendo cerca de 60% jovens, solteiras; egressas de escolas públicas de ensino fundamental e médio, frequentadas no período diurno há menos de 05 anos; com pais e mães trabalhadores assalariados sem nível superior; residentes em casas alugadas; com bens materiais básicos que incluíam: televisão a cores, videocassete, rádio, geladeira, máquina de lavar roupa e um carro e telejornal como a principal fonte de informação, sem referências a outras condições e materiais culturais. Verifica-se, por essa síntese, que eram alunas de camada social desprovida de várias condições sociais, econômicas e culturais.

A coleta das informações para atender ao objetivo destacado neste texto foi feita por meio de instrumento construído para essa finalidade,

com base em questões oriundas de outros instrumentos já construídos e testados, que avaliaram alunos em diversas esferas: Cursos de Pedagogia (Provão dos anos de 2001, 2002 e 2003 (BRASIL, 2001, 2002 e 2003) e Cursos em nível superior para formar professores já em exercício, como o PROESF (UNICAMP, 2005).

O instrumento, composto de sete questões, dividia-se em duas partes: a primeira com seis questões sobre Metodologia do Ensino (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Educação Física) entre as quais as alunas deveriam escolher quatro, e a segunda com duas questões sobre o trabalho de professores em outros espaços escolares que não o de sala de aula, quais sejam, o funcionamento do Conselho de Escola e as relações dos professores com a equipe técnica e entre professores do Ensino Fundamental I e II (entre as quais as alunas deveriam escolher uma). Assim, cinco questões específicas foram então selecionadas e incluídas no instrumento aplicado às alunas para a primeira parte e duas últimas questões do instrumento abordavam os outros espaços do trabalho do professor na escola, fora da sala de aula.

As alunas responderam individualmente às questões de ambas as partes do instrumento, em duas situações coletivas de sala de aula.

A análise dos dados coletados percorreu três etapas. Na primeira foram identificadas e numeradas as alunas respondentes (36 responderam a primeira parte do instrumento e 30 a segunda). Eliminando-se os sujeitos não coincidentes, obteve-se um total de 28 alunas respondentes aos dois instrumentos. Na segunda etapa, a correção foi feita por dois juízes (as autoras / pesquisadoras), com uso dos gabaritos oficiais dos instrumentos de origem das questões. Os resultados, registrados em planilhas, foram cotejados, havendo apenas 4% de discrepâncias, com reavaliação das correções pelas pesquisadoras. A terceira etapa consistiu no mapeamento gradativo das informações, quantificação e síntese dos dados em gráficos e tabelas.

Resultados obtidos: expondo as fragilidades

Que conhecimentos revelam as alunas – futuras professoras – sobre os diferentes componentes curriculares por cujo ensino serão responsáveis como professoras nos quatro primeiros anos do ensino fundamental? O que conhe-

cem sobre as metodologias de ensino desses componentes curriculares e como expressam esse conhecimento?

A pergunta sobre leitura em sua relação com a escola está apresentada a seguir:

Não se trata de condenar a escola ou a relação desta com a leitura. Leitura e escola (...) estão em constante interação. Logo, tal relação não é apenas inevitável, antes pode ser fecunda e estimulante. Não é a escola que mata a leitura, mas o excesso de didatismo, a burocracia do ensino acoplado a regras preestabelecidas, as normas rígidas e castradoras. Em suma, o uso inadequado de textos fragmentados, deslocados, manipulados levaria à subordinação do leitor ao jugo escolar.” (PAULINO, Graça *et al.* *Tipos de textos, modos de leitura*. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001, p.28-9).

a) Identifique as três ideias defendidas no texto acerca da relação entre escola e leitura. **(Valor: 6,0 pontos)**

b) A partir do texto, apresente e descreva duas práticas de sala de aula que podem tornar fecunda e estimulante a relação escola/leitura.

(Valor: 14,0 pontos) (BRASIL, 2003)

Analisando-se as respostas emitidas pelas alunas sobre a área de ensino de leitura – as mais cruciais no processo de alfabetização nessa faixa da escolaridade – é possível detalhar as fragilidades.

Poucas alunas (06 das 28 respondentes) foram capazes de identificar as idéias sobre as relações entre escola e leitura e também apresentar e descrever uma atividade de sala de aula para estimular e tornar fecunda essa relação. As duas partes da questão estavam relacionadas – não basta saber a relação e não saber como selecionar ou elaborar atividade para propor aos alunos e vice-versa, pelas falhas/consequências que isso acarreta no conjunto do processo.

Quanto ao ensino da Matemática, a questão descrita abaixo permite identificar aspectos valorizados dessa área curricular:

O texto abaixo foi lido pelos professores da sua escola.

Ninguém sabe para que servem as coisas que a escola ensina. (...)

Os exercícios escolares são, quase sempre, feitos em torno de problemas que não existem na vida real. (...) A escola não ajuda os alunos a resolver problemas concretos, problemas que eles realmente entendam e para os quais estejam interessados em procurar a solução.

O modo como a escola ensina não ajuda o aluno a aprender a aprender. Ela não ensina o que fazer para reconhecer a existência de um problema, como procurar

as soluções possíveis, escolher e testar a solução que parece melhor e verificar o resultado a que se chegou. E, no entanto, é procurando resolver problemas concretos, é testando e verificando os resultados obtidos que as pessoas aprendem coisas úteis e se convencem de que podem aprender sempre mais (CECCON, Claudius *et alli*. *A vida na escola e a escola da vida*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1983. p. 66-67). Partindo desse texto, explique como deve ser o ensino de Matemática para crianças na faixa de 7 a 10 anos e proponha duas atividades que possam ser realizadas (BRASIL, 2001).

Ao analisar as respostas das alunas verificou-se o desencontro das respostas: quando acertavam como deve ser o ensino desse componente curricular, não sabiam propor atividade adequada e vice-versa.

As alunas demonstraram essas mesmas dificuldades e lacunas de conhecimento nas respostas à questão sobre ensino da leitura anteriormente referida e também sobre o ensino da História, como se verifica adiante.

Uma professora das séries iniciais precisa trabalhar a noção de tempo histórico com seus alunos. Ela faz leituras sobre o tema e registra alguns pontos para preparar suas aulas: existem tempos diferentes e várias formas de contar e de marcar o tempo. Quando estudamos História, estamos falando desses tempos diversos. Para levar a efeito o trabalho, a professora montou um mural destacando alguns costumes que permanecem iguais, durante décadas, na comunidade onde seus alunos moram. O mural é o estímulo para introdução do assunto e contém somente fotografias, sem títulos e explicações. Há apenas uma pergunta escrita no centro: “O que podemos saber estudando essas fotografias?”

a) Descreva como essa professora pode construir a noção de tempo histórico com seus alunos. **(Valor: 10,0 pontos)**

b) Proponha duas atividades que possam ser realizadas com os alunos explicando a forma de realizar cada uma delas. **(Valor: 10,0)** (BRASIL, 2002).

Neste caso houve muitas respostas que simplesmente repetiam os termos da questão, retirada da situação do ensino de História com fotos.

Quanto à Educação Física, a questão relatava as relações percebidas por uma professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental entre o seu próprio trabalho e o trabalho desenvolvido, com sua classe, pela professora de Educação Física Escolar. As respostas solicitadas (duas) exigiam um posicionamento crítico diante da situação descrita e a explicitação da importância da Educação Física e sua contribuição para o papel trabalho do professor nesse segmento da escolaridade básica.

Leia este trecho da carta de uma aluna do Curso de Pedagogia da Unicamp (2003) a respeito de suas memórias da educação física escolar. Este ano temos professor especialista de educação física de 1ª. à 4ª. série também. A professora é um show na quadra com as crianças, tem o profissionalismo do especialista e a didática que os pequenos necessitam. Confesso que fico meio enciumada. Tenho saudades dos momentos de descontração que a educação física representava em minha prática. Sinto saudades de sentar no chão com as crianças, fazer ginástica, dançar, correr, enfim, de brincar com elas. Com base neste relato, responda às seguintes questões:

- a) Posicione-se criticamente diante dessa visão muito frequente na escola de que somente no espaço da educação física é possível brincar e viver “momentos de descontração” com as crianças.
- b) Considerando que a educação física é um componente curricular tão importante como os outros, mencione três papéis que a educação física deve assumir no contexto escolar.

Quase todas as alunas escolheram esta questão (25 das 28 alunas sujeitos da pesquisa). No entanto, apenas 11 alunas a responderam de forma integralmente correta. Parte das respostas revelavam visões pouco críticas e equivocadas, seja em relação ao trabalho em sala de aula da professora alfabetizadora, seja em relação ao papel da Educação Física nos anos iniciais da escola básica, seja no que tange à relação entre os trabalhos realizados por essas duas profissionais mencionadas na questão.

Sobre o ensino das Ciências as respostas das alunas também denunciaram fragilidades em sua formação, diante da seguinte questão:

Duas professoras ministram aulas nas séries iniciais do Ensino Fundamental e, ao ensinar Ciências, adotam procedimentos metodológicos bastante diferenciados, conforme descrito a seguir.

A professora A realiza as atividades experimentais sugeridas pelo livro didático e só aceita como resultados dos exercícios as respostas que o Livro do Professor apresenta, sob o argumento de que experimentos científicos só admitem uma resposta correta.

A professora B realiza os mesmos experimentos propostos pelo livro, porém enfatiza a provocação de conflitos e a contraposição de idéias; os resultados são discutidos e comparados com os de outros experimentos realizados em sala de aula e com resultados de pesquisas recentes divulgadas pelos meios acadêmicos e pela mídia. Procura, ainda, aproximar essas experiências da vivência cotidiana dos alunos.

a) Explique a concepção de Ciência e de conhecimento científico de cada uma dessas professoras. (Valor: 10,0 pontos)

b) Relacione a concepção de Ciência de cada professora com a metodologia de ensino por elas adotada. (BRASIL,2002).

Apenas 14 alunas escolheram essa questão sendo que apenas 02 acertaram, o que revela baixíssima formação científica do conjunto da turma.

As informações extraídas das respostas das alunas às diferentes questões do instrumento foram analisadas e também agrupadas originando tabelas. A síntese das informações sobre as cinco questões da primeira parte do instrumento geraram os dados expostos na Tabela 3 a seguir, permitindo análises para responder ao questionamento que abre este item.

Tabela 3: Índice de acertos das alunas-mestres nas questões sobre os conteúdos curriculares dos anos iniciais da escola básica e suas metodologias

Questões	Nº alunas que escolheram as questões	Nº de acertos integrais
Ensino da leitura (importância da leitura e proposta de uma atividade)	18	06
Ensino da Matemática (concepção e proposta de uma atividade adequada)	22	11
Ensino de História (importância da noção de tempo e proposta de atividade)	12	03
Ensino de Ciências (identificar concepção e relacionar com metodologia descrita)	14	02
Ensino da Educação Física (posicionamento crítico sobre o papel da Ed. Física dentro e fora da sala de aula)	25	11

Fonte: A própria pesquisa.

O exame dos dados da Tabela 3 permite observar que o Ensino da História e o Ensino de Ciências constituem as áreas mais frágeis na formação desse grupo de alunas concluintes de curso superior de formação para o magistério nos anos iniciais do ensino fundamental.

No entanto as demais áreas também são frágeis, senão vejamos: apenas um terço das respostas sobre o ensino da leitura, metade das respostas sobre o ensino de Matemática e menos da metade do ensino de Educação Física foram consideradas integralmente corretas.

São áreas, no entanto, vitais para o trabalho a ser realizado por essas futuras professoras no exercício de sua profissão, cujo núcleo central consiste no processo de ensino-aprendizagem da língua, bem como no processo de ensino-aprendizagem de bases fundamentais para a relação com as informações

disponíveis, calcadas na iniciação ao conhecimento científico, matemático, histórico e físico.

Vale observar, a respeito dessas áreas na organização e funcionamento do curso, alguns dados contextuais. De um lado, não havia na proposta curricular uma disciplina específica destinada ao ensino da metodologia da alfabetização e processo de aquisição da língua escrita e, de outro lado, o curso havia sofrido a perda da professora responsável pelo ensino dos Conteúdos e Metodologia de Ciências, ficando a disciplina sob responsabilidade de professor com perfil pouco adequado a essa tarefa.

Da mesma forma, cumpre assinalar que as duas áreas com maior índice de escolha por parte das professorandas – Ensino da Matemática e Ensino da Educação Física – vinham sendo objeto, à época da recolha dos dados, de projetos especiais no interior do curso e, portanto, elementos de possível interferência para maior opção, mas, nem por isso com índice tão maior de bom desempenho nas questões.

Já a segunda parte desse momento da coleta dos dados foi norteadada pela seguinte questão: *Que conhecimentos detêm as alunas concluintes do curso sobre a organização e funcionamento da escola em seus outros espaços de trabalho além da sala de aula?*

As respostas a essa questão foram obtidas por meio das duas perguntas da segunda parte do instrumento. Na primeira questão pedia-se:

Nos Conselhos de Classe realizados na Escola Z, os professores passam a maior parte do tempo queixando-se do desinteresse demonstrado pelos alunos e do seu baixo desempenho escolar, que, na opinião deles, geralmente decorre de indisciplina durante as aulas, da não-realização de tarefas, de desatenção ou de desajustes familiares. Os profissionais responsáveis pela coordenação pedagógica, por sua vez, evidenciam grande preocupação com os compromissos burocráticos, os quais acabam sendo considerados os principais indicadores de qualidade do trabalho do professor.

a) Embora ocorra com frequência, a situação descrita não corresponde ao desenvolvimento ideal de um Conselho de Classe. Explique como deve ser realizado um Conselho de Classe que contribua para melhorar não só o desempenho dos alunos, mas o processo pedagógico da escola, como um todo.

(Valor: 10,0 pontos)

b) Caracterize o papel da equipe de gestão e coordenação pedagógica na condução do Conselho de Classe para que esses propósitos sejam atendidos (BRASIL, 2002).

As respostas revelaram total desconhecimento do funcionamento do Conselho de Classe no interior das escolas – instância fundamental para avaliação dos alunos, análise, debate e revisão das práticas escolares.

A segunda pergunta, que pedia reflexão sobre a relação entre professores está exposta a seguir:

Sua escola oferece as oito séries de ensino fundamental. No entanto, os professores não se comunicam adequadamente. Os docentes da primeira à quarta série dão ênfase à formação e evitam reprovar alunos, já que foram convencidos de que deveriam favorecer dessa forma o sucesso escolar. Já os professores da quinta à oitava série reclamam da fragilidade dos seus colegas das séries anteriores por encontrarem alunos com problemas de leitura, escrita e cálculo. Para os docentes das séries finais o seu papel é ensinar conteúdos, cumprir os programas, estabelecer disciplina e aplicar provas. Logo no primeiro bimestre muitos deles incluem questões muito difíceis nas provas, para que os alunos “se sintam no seu lugar” e “vejam o quanto precisam de estudo”. As turmas são mais numerosas, há um professor para cada componente curricular e os discentes não têm com quem discutir os seus problemas.

De modo geral, passar para a quinta série se tornou o temor maior para muitos alunos. Como resultado, sabe-se que a reprovação na primeira série, que há alguns anos era a mais alta, cedeu seu lugar à quinta.

Considerando a realidade dessa escola, proponha e justifique três modificações a serem realizadas pela equipe escolar. (**Valor: 20,0 pontos**) (BRASIL, 2001).

O resultado das respostas foi totalmente negativo; as alunas não souberam apontar medidas para tais situações, não souberam argumentar sobre essas difíceis relações entre colegas e seus propósitos de trabalho.

O mapeamento desses dados permitiu organizar a Tabela 4 apresentada a seguir.

Tabela 4: Índice de acertos das alunas-mestres nas questões sobre a organização e seu funcionamento fora da sala de aula.

Questões	Nº alunas que escolheram as questões	Nº de acertos integrais
Conselho de Classe (funcionamento e papel da equipe técnica)	12	–
Relações entre professores dos ciclos I e II (problemas enfrentados e condições para sua superação)	16	–

Fonte: A própria pesquisa.

A análise dos dados reunidos na Tabela 4 permite afirmar, especialmente, que a percepção da organização escolar, para além da sala de aula, não constituiu alvo de preocupação, observação e estudo sistemático, na formação dessas 28 alunas concluintes do curso. As respostas revelam que as alunas expressam perspectiva pouco crítica sobre ambas as situações. O fato de optarem por uma das questões não as ajudou, pois em nenhum caso houve acertos nas respostas.

Assim, é possível supor que a inserção profissional dessas jovens futuras professoras em seu universo de trabalho resulte prejudicada pelas muitas fragilidades em sua formação inicial – um processo altamente marcado por mudanças, lacunas, presenças e ausências na proposta curricular e no funcionamento dos cursos – com consequências diretas no conjunto de conhecimentos a serem mobilizados, futuramente, para exercer a profissão de ensinar nos anos iniciais da escolaridade básica.

É possível apontar, com base no conceito de capital cultural (Bourdieu, 2001), a falha, no decorrer do curso, em fornecer o capital cultural escolar próprio dessa esfera de atuação que necessariamente deveria estar incorporado nessa etapa do curso, pois todas estavam completando o semestre de conclusão do curso. Não adquiriram, ou adquiriram apenas parcialmente, os conceitos básicos sobre os componentes e/ou suas metodologias de ensino. Nem mesmo foram capazes de recorrer a experiências anteriores, seja de sua vida do dia a dia e experiências de situações diversas seja de seu percurso escolar (se é que as viveram) para reproduzi-las nessa circunstância, o que revela, de outro modo, muitas vezes, a inocuidade do processo de ensino, ou a oferta empobrecida desse atendimento. Elas não apresentam as disposições, em seus *habitus*, necessárias para o desempenho das funções, pois colocadas diante de situações reais objetivadas nas questões, deveriam ser capazes de identificar a que condutas recorreriam para poder respondê-las de modo pertinente, mais do que o fizeram.

Do ponto de vista das realidades internas das escolas aponta-se aqui, ainda, o enorme desencontro entre a retórica da afirmação de que “a formação docente é a chave das reformas educativas” e a condição mesma em que se dão as formações, como bem apontou Torres (1995) desde a década de 1990, para toda a América Latina.

A pertinência deste trabalho de pesquisa advém, também, portanto, dos resultados da análise dos dados – coletados por meio de instrumento impresso respondido pelos alunos-mestres concluintes do curso – apontando facetas da fragilidade das condições que esses futuros professores manifestam para o exercício da função docente.

A esse respeito vale lembrar aqui os alertas de Gatti e Barreto (2009), no contexto de investigação em âmbito nacional sobre professores e cursos que os formam, acerca da fragmentação formativa dos professores no Brasil. Para essas autoras:

(...) a formação de professores não pode ser pensada a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, como adendo destas áreas, mas a partir da função social própria à escolarização [...] A formação de profissionais professores para a educação básica tem que partir de seu campo de prática e agregar a este os conhecimentos necessários selecionados como valiosos, em seus fundamentos e com as mediações didáticas necessárias, sobretudo por se tratar de formação para o trabalho educacional com crianças e adolescentes (p. 257).

Algumas considerações finais

Vale reiterar aqui que o propósito desta pesquisa não está em focalizar competências e conhecimentos imediatos sobre a prática pedagógica, mas em identificar aspectos das condições pelas quais a formação de professores para o ensino da leitura e demais componentes curriculares na escola pode ser levada a bom termo por meio de uma perspectiva pouco comum. Da mesma forma, não se trata de afirmar que a simples presença de um ou outro desses aspectos possa garantir o sucesso no trabalho desses futuros professores. Essa é uma realidade que não pode ser explicada pela simples ativação de determinadas características e práticas dos futuros professores ou de seus formadores, sem referência aos contextos e condições escolares e sociais geradores desse desempenho. Entretanto se trata, sim, de reafirmar que os dados aqui apresentados, ainda que restritos revelam:

– A despeito de terem passado pelo ensino superior, essas jovens professorandas se mantêm, na realidade, em situação de pobreza, não tanto a material, mas de condições adversas no entendimento e no manejo de informações, no preparo escolar e cultural para ler e escrever;

- Essas professorandas não conseguiram desenvolver certas condições que superem a fragmentação, ausência de análise e incapacidade de perceber incoerências na expressão de seu próprio pensamento;
- Evidencia-se um quadro geral de fragilidade no preparo das alunas para usufruir de conhecimentos básicos da vida do dia a dia e o ensino dos diferentes componentes curriculares do Ensino Fundamental I, com um desempenho um pouco melhor apenas na Matemática e na Educação Física.

Esse conjunto de resultados permite constatar como cursos de formação inicial aligeirados vão roubando das professoras o reconhecimento dos fatos básicos da profissão, treinando-as simplesmente para a expressão verbal dos “jargões profissionais” e gestos superficiais da profissão. Por decorrência, é possível supor que isso destrua qualquer possibilidade de autonomia profissional dessas futuras professoras e as leve a relações de submissão e a atitudes de silêncio e omissão ante todo e qualquer tema que, no dia-a-dia da profissão, possa levar a conflitos e situações de enfrentamento com os pares e superiores.

É possível ainda supor que, ao ignorarem tal realidade e perspectiva de futuro entre seus alunos-mestres (que também são produtos de situações de desigualdades em suas histórias de vida social e escolar), os cursos de formação reiterem procedimentos pedagógicos que legitimam tais desigualdades, aceitando-as como naturais e repetindo, com as futuras professoras, as mesmas condições ou os mesmos padrões pedagógicos que, nas escolas de ensino fundamental, têm gerado o fracasso escolar. Trata-se do “pedagógico”, em teoria e historicamente, considerado o cerne dos cursos de formação de professores para essa etapa de escolarização. Mas, como aponta Torres (1994), a pedagogia e a formação que proporciona continuam sendo as grandes esquecidas no campo educativo.

Ou seja, do ponto de vista da socialização profissional dessas professoras, tais cursos de formação deixam não só de cumprir seu papel técnico – ensinar a alfabetizar, por exemplo – mas também de propiciar “saberes culturais” que permitam às futuras professoras ultrapassar seu capital cultural de origem, seu percurso social e de escolarização, para ter o que oferecer aos seus futuros alunos.

Trata-se, portanto, quer no âmbito dos estudos e pesquisas sobre formação de professores, quer nas instâncias de formulação de propostas, quer na esfera de atuação no interior dos cursos, de se ter atenção e incidir sobre tais questões

dos cursos de formação nas suas relações com o tipo de alunado recebido, ou seja, já “quase” adulto (pouco focalizado) e com necessidades formativas específicas (pouco diagnosticadas) para compor o espectro formativo delas e de seus alunos.

Resumo: Este texto questiona a formação de professores para o início da escola fundamental, investigando o curso por dentro em perspectiva pouco comum. São analisadas condições de formação de alunos concluintes de uma instituição privada de ensino superior do interior do Estado de São Paulo, focalizando aspectos centrais da formação pedagógica desses alunos, ou seja, conhecimentos exibidos por eles sobre metodologias de ensino de alguns componentes curriculares obrigatórios e sobre aspectos da organização da escola. Os resultados apontam fragilidades de condições, que esses futuros professores apresentam para o exercício da função docente.

Palavras-chave: ensino superior, formação inicial de professores, alunos concluintes.

Abstract: This text discusses the teachers' education for the beginning of primary school, investigating the course from inside in perspective little usual. The conditions of formation of senior students from a private higher education institute in the countryside of the state of São Paulo are analyzed, focusing on main aspects of those students' pedagogical formation, that is, knowledge they own about teaching methodologies of some compulsory curricular components and about aspects of the school organization. The results show the fragilities of the conditions which are presented by those future teachers in order to carry out the teaching work.

Keywords: higher education, initial teachers' education, senior students.

Referências

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M.A. e CATANI, A.M. *Pierre Bourdieu – Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 71-79.

BRASIL, Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)*. Brasília: INEP, 2004.

BRASIL, Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (Provão Pedagogia)*. Brasília: INEP/DAES/Consórcio Fundação Cesgranrio e Fundação C. Chagas, 2000.

BRASIL, Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (Provão Pedagogia)*. Brasília: INEP/DAES/Consórcio Fundação Cesgranrio e Fundação C. Chagas, 2001.

BRASIL, Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (Provão Pedagogia)*. Brasília: INEP/DAES/Consórcio Fundação Cesgranrio e Fundação C. Chagas, 2002.

BRASIL, Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior* (Provão Pedagogia). Brasília: INEP/DAES/Consórcio Fundação Cesgranrio e Fundação C. Chagas, 2003.

GATTI, Bernadete Angelina e BARRETO, Elba Siqueira de Sá. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

GIOVANNI, Luciana M. e GUARNIERI, M. Regina. Resultados de pesquisas sobre professores iniciantes e as tendências atuais de reforma da formação de professores: distância, ambiguidades e tensões. In: *ANAIS. II Congresso Internacional DONRE Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia*. Buenos Aires-Ar: UBA, 2010.

OLIVEIRA, Midia O. *A formação inicial e as condições de alunas concluintes do curso de Pedagogia para o ingresso na profissão docente*. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade). São Paulo: PUC-SP, 2013.

PEREIRA, Julio E. *Formação de professores – pesquisas, representações e poder*, Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

REALI, Aline M.R. e MIZUKAMI, Maria da Graça. *Formação de professores: tendências atuais*. São Carlos: Edufscar, 1996.

TORRES, Rosa Maria. Las cigüeñas pasaron de moda. *Educación en los medios*. Quito, n. 21, 1994.

_____. Formación docente: clave de la reforma educativa. *Seminário “Nuevas formas de aprender y de enseñar – demandas a la formación inicial del docente”* Buenos Aires (Paper), 1995.

UNICAMP. *Edital nº 01 de 13/05/2005 – ProEsF*, Campinas: FE-UNICAMP, 03 de julho de 2005.

Recebido em Setembro 2013

Aprovado em Novembro 2013