



## **Dilemas (in)visíveis da formação para a docência nas licenciaturas**

*(In)visible dilemmas of teaching education  
in pre-service teaching courses*

*Dilemas (in)visibles de formación para la  
enseñanza en licencias*

OSMAR HÉLIO ALVES ARAÚJO <sup>a</sup>

IVAN FORTUNATO <sup>b</sup>

FRANCISCO MIRTIEL FRANKSON MOURA CASTRO <sup>c</sup>

### Resumo

Este artigo trata de examinar alguns dilemas (in)visíveis à formação para a docência em licenciaturas, tais como: baixa adesão de estudantes e egressos à carreira docente; a formação para a docência nos cursos de licenciatura concebida e realizada, muitas vezes, como uma atividade secundária; e, por fim, a formação inicial dos professores nos cursos de licenciatura centrada, amiúde, na ação docente “individual” em detrimento de um contexto de trabalho coletivo. Por meio de um exame dialógico, nosso objetivo é problematizar o caráter dos cursos de licenciatura como espaços para a formação docente. Ao final, conclui-se que a

<sup>a</sup> Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, PB, Brasil. Doutor em Educação, e-mail: osmarhelio@hotmail.com

<sup>b</sup> Instituto Federal de São Paulo (IFSP), Itapetininga, SP, Brasil. Doutor em Geografia e Doutor em Desenvolvimento Humano e Tecnologias, e-mail: ivanfrt@yahoo.com.br

<sup>c</sup> Universidade Estadual do Ceará (UECE), Fortaleza, CE, Brasil. Doutor em Educação, e-mail: mirtiel\_frankson@yahoo.com.br

formação para a docência exige uma fase da mobilização dos estudantes para a formação e a profissão docente.

**Palavras-chave:** Docência. Licenciaturas. Formação de Professores. Mobilização.

### *Abstract*

*This paper deals with some (in)visible dilemmas of teaching education in pre-service undergraduate courses, such as: low adhesion of students and graduates to the teaching career; educating for teaching in pre-service courses conceived and carried out often as a secondary activity; and, finally, the initial teaching education in pre-service courses often centered on "individual" teaching action instead of a collective work context. Through a dialogical examination, our objective is to problematize the character of pre-service teaching courses as spaces for teacher education. In the end, it is concluded that teaching education requires a phase of mobilization of students for both pre-service training and the teaching profession.*

**Keywords:** Teaching. Pre-service teaching courses. Teacher education. Mobilization.

### *Resumen*

*Este artículo aborda el examen de algunos dilemas (in)visibles para la formación docente en cursos de pregrado, tales como: baja adhesión de estudiantes y graduados a la carrera docente; formación para enseñar en cursos de pregrado concebidos y realizados, a menudo como una actividad secundaria; y, finalmente, la formación inicial de los docentes en cursos de pregrado, a menudo centrados en la acción docente "individual" en detrimento de un contexto de trabajo colectivo. A través de un examen dialógico, nuestro objetivo es problematizar el carácter de los cursos de pregrado como espacios para la formación del profesorado. Al final, se concluye que la capacitación para la enseñanza requiere una fase de movilización de los estudiantes para la capacitación y la profesión docente.*

**Palabras clave:** Docencia. Licencias. Formación de profesores. Movilización.

## **Reflexões iniciais**

Este artigo emerge do cotidiano vivido como professores formadores nos cursos de licenciaturas, a partir do qual identificamos os dilemas aqui apresentados. Trata-se de um debate à distância, a partir de um elemento que nos une: a responsabilidade declarada pela formação de futuros professores. Pode-se dizer que

este texto é uma produção orgânica, na qual o vivido é escarafunchado à luz da literatura, dos estudos, das leis, dos ritos acadêmicos e das exigências institucionais.

A discussão aqui posta à prova emerge da necessidade de se repensar o lugar da formação inicial e suas práticas individuais e coletivas, mas também históricas e contextuais — aspectos fundamentais para a formação e a atuação profissional docente. Assim, somos movidos pelas nossas experiências que, embora desenvolvidas em diferentes lugares e cursos de licenciatura, nos transformam e dialogicamente transformam não apenas a prática formativa diária, que nos instigam a refletir acerca de diferentes aspectos da profissão docente, mas todo o sentido atribuído ao significado inerente ao papel de professor formador.

Aqui, apoiados nos estudos de Larrosa (2011), as experiências são entendidas como movimentos de exteriorização, de saída de si mesmo que forma e transforma. Mas, “nós não aprendemos a partir da experiência; nós aprendemos pensando sobre nossa experiência [...] O processo de relembrar, recontar, reviver e refletir é o processo de aprender pela experiência” (SHULMAN, 1996, p. 208).

Inserindo-se nessa perspectiva, as experiências são as estruturas sobre as quais nos apoiamos para a produção deste estudo e para buscar entender e entender-nos, como professores formadores, no âmbito dos cursos de licenciatura. Trata-se, como nos ensinam Nóvoa e Vieira (2017), de valorizar uma experiência refletida que emerge não somente do âmbito individual, mas também do coletivo, e dar-lhe um sentido pedagógico, sobretudo porque ser professor é lidar com o conhecimento em situações de relação humana, uma vez que a docência é “a profissão das interações humanas” (TARDIF; LESSARD, 2007).

Dessa maneira, considerando a complexidade do campo da formação inicial docente, as experiências nos colocam em contato direto com o que nomeamos de dilemas (in)visíveis. Tais dilemas são situações-problema que interferem na formação de professores, tanto na forma de situações evidentes, sobre as quais já se tem buscado saídas saudáveis, quanto nas que se desconhece ou ignora, daí o porquê da denominação “in(visíveis)”. Aqui, tratamos de examinar três desses dilemas: (I). a alta evasão e/ou baixa adesão de estudantes e egressos à carreira docente; (II). a formação para a docência nos cursos de licenciatura concebida e realizada, muitas vezes, como uma atividade secundária; e (III). a formação inicial

dos professores nos cursos de licenciatura ser, muitas vezes, centrada na ação docente “individual” em frente a um contexto de trabalho coletivo, interativo e comunicativo.

Metodologicamente, por meio de um exame dialógico, buscamos problematizar cada um desses dilemas com o propósito de provocar o debate e a troca de ideias sobre a formação dos estudantes das licenciaturas para a docência. Com isso, espera-se que sejam explicitadas e fortalecidas outras discussões, em diferentes cenários e contextos de formação e de exercício do magistério. Insistimos, portanto, em pontos que supõem, em nossa opinião, o cuidado e a atenção especial à formação dos estudantes para a docência, que se expressa como a centralidade do trabalho de professores.

Para dar uma condição orgânica ao conteúdo deste texto, organizamos as reflexões sobre o tema da formação para a docência nas licenciaturas em três seções, cada uma a partir de um dilema elencado. Ainda que esses dilemas se imbriquem e se sobreponham, vale o exercício analítico individual de suas consequências na formação dos estudantes para a docência. Estamos cientes de que as questões aqui levantadas não representam o esgotamento do tema, pelo contrário, abrem-nos a outras possibilidades de análises de diferentes caminhos para o fortalecimento da formação dos estudantes para a docência nas licenciaturas, podendo subsidiar o desenvolvimento de diferentes políticas públicas de formação de professores, com destaque para a formação inicial.

### **Primeiro dilema (in)visível: evasão e/ou baixa adesão de estudantes e egressos à carreira docente**

António Nóvoa e Pâmela Vieira (2017, p. 31) destacam que: “[...] os alunos escolhem as licenciaturas como segunda opção e sentem a desvalorização destes cursos, por parte das universidades, dos seus professores e da sociedade”. Algo muito semelhante constatou Gatti (2010) em estudo sobre a formação de professores para o ensino fundamental, com ênfase nas instituições formadoras e

seus currículos. Sobre as razões pelas quais os estudantes escolheram o curso de licenciatura, os estudos da autora apontam que:

Quando indagados sobre a principal razão que os levou a optarem pela licenciatura 65,1% dos alunos de Pedagogia atribuem a escolha ao fato de querer ser professor, ao passo que esse percentual cai para aproximadamente a metade entre os demais licenciandos. A escolha da docência como uma espécie de “seguro desemprego”, ou seja, como uma alternativa no caso de não haver possibilidade de exercício de outra atividade, é relativamente alta (21%), sobretudo entre os licenciandos de outras áreas que não a Pedagogia (GATTI, 2010, p. 502)

Esses pensamentos nos permitem apresentar a seguinte indagação norteadora desta seção: diante da alta evasão e da baixa adesão de estudantes e egressos para a docência, seria possível reconciliar-se com a formação e a profissão docente?

Não obstante, vemos, no exercício diário como professores formadores, muitos estudantes reconhecendo a importância da docência como pilar de transformação social. Ao mesmo tempo, nem todos eles se veem na profissão. Alguns até aceitam que a essência das licenciaturas é formar para a docência, mas não encontram sentido neste contexto e, por isso, às vezes, não chegam a se comprometer decisivamente com a formação e a profissão docente. A questão do sentido (por quê e para quê) de estar em um curso de licenciatura é uma das perguntas mais angustiantes que se e nos fazem muitos estudantes (cf. ARAÚJO; FORTUNATO, 2020).

É importante reiterar que os cursos de licenciatura têm como objetivo principal a formação para a docência na Educação Básica. Mesmo assim, temos acompanhado com preocupação a baixa adesão de estudantes e egressos para a docência, como constatou Gatti (2010). Compreendemos ser necessário, para mudar esse quadro, associar toda aproximação dos estudantes acerca da docência, nas licenciaturas, a um ato pedagógico que se expressa como cenário formativo e que é deveras relevante para a profissionalização docente.

Um estudo conduzido por Aranha e Souza (2013) aponta para uma crise nas licenciaturas, notando seu esvaziamento não apenas no ingresso no curso, que deixa bancos vazios, mas na opção profissional de seus egressos, que não trilham pela docência por questões diversas. Segundo os autores “grande parte dos alunos desses cursos [licenciaturas] diz explicitamente que a sala de aula não é sua opção”

(ARANHA; SOUZA, 2013, p. 79-80), tendo como desmotivadores baixos salários, baixo prestígio e a percepção de que docentes mais experientes sofrem violência simbólica, e até mesmo física, dentro das salas de aula — situação essa, que diferente de outras profissões, é também percebida por meio das experiências e apreciações de ex-alunos da Educação Básica, em face à análise de seus ex-professores.

Outros estudos, tais como de Almeida, Tartuce e Nunes (2014) e o de Brandão e Pardo (2016), colaboram com dados a respeito da baixa adesão à docência nos próprios cursos de licenciatura. Nessa mesma perspectiva, D'Ávila e Ferreira (2019) expressam que temos nos confrontado, cotidianamente, com discursos e histórias que desqualificam a profissão docente. É comum, também, familiares e pais, de modo geral, desestimularem seus filhos quando estes revelam interesse pela profissão docente. As autoras sintetizam bem essa situação, ao afirmarem que “vimos diuturnamente combatendo essas falácias. Mas é como remar contra a maré. Há um intenso movimento vindo em sentido contrário” (D'ÁVILA; FERREIRA, 2019, p. 34).

Inclusive, nesta segunda década do século XXI, temos assistido ao avanço mercadológico das políticas alinhadas ao neoliberalismo e que têm investido contra os cursos de licenciatura de universidades compromissadas com uma formação docente de qualidade profissional, e proclamam que basta a formação prática, sem teoria e sem ideologia (PIMENTA, 2019). Cabem, aqui, as contribuições de Frigotto (2019), que ao fazer referência à reforma do Ensino Médio, denominada por ele como “contra-reforma” direcionada aos filhos e filhas da classe trabalhadora que frequentam a escola pública, o autor assim se posiciona:

É o fim das licenciaturas também. Quem vai querer fazer Geografia, História, Química, Biologia para depois se dividir entre várias escolas pra dar aula? As contra-reformas são cínicas porque elas têm uma lógica interna: é “ferrar” a esfera pública, o trabalhador, o filho e a filha da classe trabalhadora (FRIGOTTO, 2019, p. 198).

É nesse âmbito que queremos enfatizar que a adesão de estudantes e egressos de licenciaturas para a docência não depende somente dos sujeitos em questão e dos professores formadores. Trata-se de um processo que abarca necessariamente questões sociais, históricas, econômicas e culturais, de valorização e

prestígio da docência, mas, também, questões institucionais e políticas, a respeito de formação, permanência e êxito dos estudantes das licenciaturas. De um modo ou de outro, nos deparamos com diferentes movimentos e discursos que buscam, de reiteradas formas, enfraquecer a profissão docente e a formação dos profissionais do magistério e diminuir, ou, quem sabe até inviabilizar<sup>1</sup>, uma formação docente que proporcione uma experiência fundamentalmente crítica e comprometida decisivamente com a transformação social e política.

Assim, muitas vezes, passam despercebidas as condições desfavoráveis a que são submetidos milhares de estudantes das licenciaturas, no tocante às condições da profissionalização docente. Dessa maneira, precisamos reconhecer que a opção pela docência é muitas vezes uma escolha penosa, e que se expressa como um desafio, desde a sua definição, e permanece ao longo de todo o tempo de exercício no magistério.

Por isso, mesmo em um contexto social e político cheio de desafios e incertezas em relação ao magistério, faz-se necessário insistir nos cursos de licenciatura como centros de formação que transformam o modo de pensar e de agir, qualificando a docência como uma profissão que vai muito além do que está posto: não se trata de um trabalho de transmissão de informações. Ser professor implica (ao menos deveria) estar a serviço da (trans)formação de si, do outro e da própria sociedade. Como já dizia Paulo Freire, as transformações sociais não ocorrem deslocadas da educação.

Para que os licenciandos se concentrem na docência como seu campo de formação e futuro contexto de atuação profissional, é necessário estabelecer condições para que se desenvolva um percurso formativo envolvendo pesquisa, engajamento, descoberta, construção e reconstrução do sentido e dos desafios de ser professor. Assim, no contexto das licenciaturas, faz-se necessário assegurar as condições indispensáveis para que os estudantes possam se aproximar da docência como contexto de formação e futuro campo de atuação profissional, ou, quem sabe,

---

<sup>1</sup> Citamos, como exemplo, o Ofício Circular N° 2/2016-CGV/DEB/CAPES de 18 de fevereiro de 2016, que informou sobre o cancelamento dos bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). A esse respeito, ver: Nota de Repúdio do Fórum PIBID à exclusão de bolsistas. Disponível em: <http://twixar.me/YJvT>. Acesso em: 09 dez. 2019.

reconciliar-se com a formação e a profissão docente, reduzindo ou até mesmo evitando em maior expressividade, com isso, os índices de evasão e/ou baixa adesão à docência.

É nesse sentido que sublinhamos a importância de os estudantes conhecerem professores formadores que, apesar de seus limites e desafios da profissão, vivem a docência como um projeto de vida, e, assim, buscam mobilizar e encorajar os estudantes a encontrar no magistério um sentido existencial, político e ético de comprometer-se com a existência humana.

### **Segundo dilema (in)visível: formação para a docência nos cursos de licenciatura concebida e realizada, muitas vezes, como uma atividade secundária**

As nossas salas de aula estão, na maioria das vezes, ocupadas por mentes inquietas e que buscam ali encontrar um percurso com diferentes caminhos para uma aprendizagem ao longo da vida. É neste sentido que visualizamos os cursos de licenciatura como contextos para os nossos estudantes desenvolverem seus talentos; seu potencial de crescimento pessoal; de bem-estar e (auto)descoberta e (auto)construção profissional. Como se trata de contexto de formação com e para a docência, não podemos nos esquecer de que esses estudantes precisam adquirir um leque complexo de conhecimentos que necessitarão enquanto futuros profissionais do magistério.

É nesta perspectiva que compreendemos que o papel dos professores formadores ancora-se na responsabilidade da ação de ensinar a ensinar: formar professores capazes de contribuir para a formação de cidadãos críticos e para a construção de uma sociedade melhor. Por isso, faz-se necessário que os docentes tenham o domínio de conhecimentos curriculares, disciplinares e pedagógicos. Entretanto, a partir da discussão que temos construído, precisamos reconhecer que a formação para a docência nos cursos de licenciatura continua sendo concebida e realizada, muitas vezes, como uma atividade secundária. Como escreveu Silva



(2019), historicamente, as universidades vêm manifestando indiferença, de certo modo, à Educação Básica e à formação de professores nas licenciaturas. Embora no Brasil as universidades tenham um número significativo de cursos de licenciatura, parece que ainda faltam iniciativas mais consubstanciadas para o fortalecimento desses cursos e, por consequência, da formação de professores para a Educação Básica. Esse quadro é por muito bem apresentado por Gatti (2010, p. 496) ao enfatizar “[...] que a formação de professores para a Educação Básica tem ocupado lugar secundário nas preocupações das universidades brasileiras”.

Podemos dizer, assim, que as licenciaturas, muitas vezes, continuam a apresentar uma identidade desintegrada da própria docência, o que fragmenta a formação inicial dos professores, a profissão docente e as possibilidades de alcançarmos a adesão e o compromisso dos estudantes para com a formação e o magistério. Assim, a partir de um diagnóstico de D’Ávila (2015), queremos lembrar que:

*O currículo dos cursos de licenciatura reproduz o que historicamente significou a magra fatia destinada à formação de professores. A discussão em torno da dicotomia teoria-prática nos cursos de licenciatura continua. A relação entre o que o estudante aprende na licenciatura e o currículo que ensinará no segundo segmento do Ensino Fundamental e no Ensino Médio continua abissal (D’ÁVILA, 2015, p. 211, grifos nossos).*

Sobre o currículo da formação inicial docente, não podemos deixar de lado uma questão antiga, conhecida como “esquema 3+1”, denunciada como uma prática fragmentadora na formação de professores já no início da década de 1980, por Leda Scheibe (1983). Basicamente, esse esquema prevê um currículo no qual se forma um professor da seguinte maneira: três anos de estudos base na área para qual se forma e um ano de estudos pedagógicos. Infelizmente, quase quatro décadas depois de verificado tal imprecisão curricular, ainda, lemos que “a licenciatura saiu do 3+1, mas o 3+1 ainda não saiu da licenciatura” (MOREIRA, 2012, p. 1137).

Por isso, para além desse diagnóstico, precisamos reconhecer que se os próprios professores formadores não buscam formar para a docência — ou nem sequer se esforçam para tal —, dificilmente os estudantes encontrarão nesse contexto a autenticidade e a inspiração de que precisam para chegar a um processo

de (auto)descoberta e (auto)construção com a profissão docente. Ou seja, uma formação titubeante, entre formar os professores, ou os especialistas, baracheis de determinada área do conhecimento, não inspira e nem possibilita uma experiência significativa de formação para o magistério, daí o porquê dos restritos investimentos em aspectos físicos e pedagógicos, situação que fragiliza e fragmenta a aprendizagem da docência.

Na compreensão de Nóvoa e Vieira (2017), com exceção do curso de licenciatura em Pedagogia, as demais licenciaturas tendem a desvalorizar a formação docente. “São bacharelados disfarçados, que raramente assumem como missão central a formação profissional docente” (NÓVOA; VIEIRA, 2017 p. 31). Nessa direção, trazemos o seguinte argumento de D’Ávila (2015, p. 211): “o curso de licenciatura tem tido um peso limitado sobre a construção da identidade profissional docente”. Com efeito, nessas condições, a formação inicial dos professores nos cursos de licenciatura acaba sendo muitas vezes improvável, para não dizer impossível, se a formação para a docência continuar sendo concebida e realizada como uma atividade secundária.

Todavia, Nóvoa e Vieira (2017) ressaltam, também, que o curso de licenciatura em Pedagogia tende a tentar englobar vários perfis de formação e de saídas profissionais, não definindo, entretanto, a formação docente como foco principal. Para os autores, a profissão docente deve alargar-se a atuações de gestão, de pesquisa e de ação pública a partir de um núcleo identitário docente, e não ao contrário, diluindo a profissão numa miríade de ênfases ou perfis.

Com efeito, tal instabilidade entre as licenciaturas e a formação docente como foco principal tem efeitos diretos na qualidade da formação de professores. Os cursos de licenciatura, como lugares de ressignificação, valorização e formação para a profissão docente, não podem titubear entre formar ou não sujeitos capazes de assumirem o magistério como campo de formação e futura profissão. As perspectivas acerca do que significa ser professor formador, no contexto das licenciaturas, têm evoluído ao longo do tempo, reconhecendo-se cada vez mais as especificidades das práticas desse profissional, as quais, de um jeito ou de outro, exigem saberes com características próprias. Afinal, como já foi delineado (FORTUNATO, 2018), ser professor é uma profissão que exige formação inicial e

continuada voltada especificamente para os propósitos da docência, que é ensinar pessoas. Ademais, é preciso discutir também o que significa ser professor, no intuito de sair de um modo de transmissão para valorizar pedagogicamente o que os estudantes trazem de conhecimento e saberes para o contexto da formação docente (SANCHO GIL; HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, 2016).

São muitos os motivos pelos quais os estudantes se evadem das licenciaturas, e, em grande parte, são por questões pessoais (SANTANA, 2016). Por outro lado, um contexto de formação docente sem forte ligação com a profissão não gera adesão e compromisso dos estudantes com a formação e a profissão, uma vez que a formação de qualquer profissional pressupõe um contexto sólido de integralidade da pessoa para com a profissão escolhida.

Um caminho possível para que possamos dirimir o quadro de baixa adesão de estudantes e egressos para a docência é conceber a formação para a docência nos cursos de licenciatura como uma atividade primária. Isso exige, necessariamente, desenvolvermos sentimento de pertencimento e responsabilidade para com a formação e a profissão docente, postura que necessita ser presente no discurso e na prática reflexiva, refletida e transformadora dos professores formadores de professores, consolidando a práxis na docência universitária. Em outras palavras, independente da nossa área de formação e atuação dentro de um curso de licenciatura, quaisquer que sejam as nossas disciplinas, é uma necessidade nos assumir como professores formadores que formam para a docência.

Nessa perspectiva, o dilema a ser enfrentado exige uma luta por melhores condições para a formação e a atuação dos profissionais do magistério, por respeito aos direitos já conquistados, pela defesa das condições social-culturais, econômicas e políticas necessárias à formação dos futuros professores também são pautas obrigatórias. E, sobretudo, mantermos o empenho e a vigilância em face da alienação (im)posta, muitas vezes, pelo mercado das políticas alinhadas ao neoliberalismo à formação profissional docente.

## **Terceiro dilema (in)visível: a formação inicial dos professores desconsidera, muitas vezes, a coletividade**

Imersos em uma sociedade que estimula o individualismo, o capitalismo e a construção da educação atrelada a ideias neoliberais, discutir a formação dos professores como um espaço público-coletivo parece não fazer sentido. A percepção da formação dos estudantes como um projeto coletivo é essencial para a permanência e o êxito na formação de sujeitos com e para a docência. Essa compreensão, por um lado, faz emergir a importância do protagonismo estudantil no referido processo, e, por outro, a compreensão de que a formação dos estudantes não é um projeto pessoal docente que se constrói sozinho; antes, é um processo coletivo, e, neste caso, construída a muitas mãos.

No entanto, infelizmente, muitas Instituições de Ensino Superior (IES) não têm dado sustentação a essa compreensão de como se forma um professor e, por isso, “um dos muitos problemas que minam a eficácia dos docentes é, justamente, o individualismo com o qual afrontam seu trabalho e a solidão que este gera” (ZABALZA, 2019, p. 14-15). Temos visto uma cultura do individualismo e do subjetivismo, dentre outros elementos, que podem impedir os professores de travarem um relacionamento pessoal-profissional como um caminho sólido para a formação dos estudantes.

Nóvoa e Vieira (2017) consideram que a profissão docente, diferente de outras profissões que evoluíram num sentido coletivo, traz uma matriz individualista muito forte e, muitas vezes, os professores ainda não encontraram os caminhos da cooperação e da colaboração, situação que carece de maior atenção no âmbito das ações de formação e de integração de docentes. Vieira (2013) tem enfatizado que o isolamento docente sustenta o conservadorismo na educação, conduz o professor a uma cultura profissional individualista e impede, por vezes, a partilha de experiências e a construção de espaços e momentos de reflexão coletiva. As contribuições dos autores nos conduzem a perguntar: que modelo de formação subjaz os cursos de licenciatura? Como se espera que seja construída a formação dos estudantes nas licenciaturas? Que respostas podemos dar a essas perguntas?

Considerando as contribuições dos autores, podemos afirmar que precisamos formar profissionais capazes de se inserir na formação e na profissão docente e contribuir para a renovação de uma profissão que não cabe habitualmente em uma dimensão “individual”, mas coletiva. Isso, porém, somente será possível se superarmos “[...] o individualismo para entrar em um sistema de trabalho cooperativo, a nível local, e em rede, a nível geral” (ZABALZA, 2019, p. 13). Por isso, seria importante que as instituições de ensino assegurassem, por exemplo: “a) uma boa integração afetiva, não apenas normativa; b) tempo suficiente para aprender sobre a instituição; e c) momento de prática docente compartilhada por professoras mais experientes” (SANCHO GIL; HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, 2016, p. 91), considerando também a participação dos docentes iniciantes. Essa não será tarefa fácil, pois a cultura do individualismo, fortalecida pelo egocentrismo, é muito complexa e constante no contexto do magistério, como já enfatizado, e “parece pouco provável que os professores colaborem com colegas de outras instituições, visto que não conseguem colaborar entre os próprios pares” (ZABALZA, 2019, p. 14-15).

Não podemos negar que, embora complicado, a coletividade é fundamental para a formação humana do professorado, conforme muito bem delineado por Nóvoa (2015):

Não há universidade, nem ciência, sem debate, sem partilha, sem transmissão de uma herança. Por isso, é tão importante o trabalho colectivo e a dimensão intergeracional [...] É na conversa com os outros, mestres e colegas, que se definem e enriquecem os nossos próprios caminhos (NÓVOA, 2015, p. 16-17).

É importante lembrar que André e Almeida (2017) constatam que muitos professores formadores têm dificuldades em articular interesses e promover articulação entre as disciplinas. Ao que parece, segundo as autoras, “a falta de diálogo entre as disciplinas e a cultura institucional impulsionam os docentes a trabalhar isoladamente” (ANDRÉ; ALMEIDA, 2017, p. 217). É diante, pois, desta perspectiva que queremos enfatizar o problema da cultura da matriz curricular ainda a nortear os cursos de licenciaturas no Brasil. Afinal, o isolamento disciplinar tende a assegurar o espaço de cada disciplina e, por consequência, temos uma cultura de

isolamento, pois cada disciplina é ministrada com fim em si, dificultando um direcionamento coletivo para a formação docente.

Nessa direção, trazemos uma expressão de Vieira (2013) para sinalizar o regime de trabalho individualista dos docentes universitários. Segundo a autora, o que normalmente chamamos “autonomia pedagógica” traduz-se, muitas vezes, como uma consciência de insegurança e de incertezas que nos aprisiona em nossas visões e impede de ir mais longe. E da nossa parte acrescentamos que a “autonomia pedagógica docente” não emerge de uma dinâmica comportamental individualista, mas está relacionada a novas formas de pensar, ser e exercer a docência a partir de contextos e demandas existenciais para melhorias da coletividade. Isto é, a capacidade intelectual de pensar melhorias para a coletividade nos possibilita avançar na perspectiva da efetiva autonomia pedagógica.

Em uma mesma perspectiva, queremos reiterar que o efetivo trabalho dos professores formadores no contexto das licenciaturas não pode ser construído em uma perspectiva individualista. Ao contrário, precisa ser sustentado em uma cultura colaborativa a partir da qual esses professores façam as melhores decisões pedagógicas coletivas que beneficiem a formação e a profissão docente e contribuam, por vezes, para a suplantação de dilemas (in)visíveis à formação para a docência nas licenciaturas. Afinal, concordamos com Soares (2009), quando afirma que os docentes universitários precisam sair da sua “solidão pedagógica” e encontrar interlocutores que lhes permitam discutir aspectos cruciais da docência.

## **Reflexões finais: a formação para a docência exige a mobilização dos estudantes (e dos formadores)**

Considerando que não há uma conclusão possível quando se trata de dilemas (in)visíveis à formação para a docência nas licenciaturas, esperamos que esta reflexão nos ajude a entender que a formação para a docência exige a “mobilização” dos estudantes para a formação docente. Assim, parafraseando Soares (2009), o processo de formação dos estudantes para a docência pressupõe o seu engajamento consciente e voluntário. Nesse processo, eles precisam querer e compreender as

finalidades da sua formação e ter a possibilidade de (re)descobrir caminhos, ainda que transitórios, de aproximação e identificação com a docência.

Nesse sentido, parece interessante refletirmos sobre o que Franco (2019) chama de participação voluntária dos estudantes. Participação desejada, permitida e talvez solicitada, sob a forma de adesão a um projeto de formação, parece ser um princípio fundamental para a sua formação no campo do magistério. E, ainda com Franco (2019), acreditamos que a formação para a docência nas licenciaturas só funcionará, efetivamente, se tiver a adesão consciente e voluntária dos estudantes. Com isso, queremos enfatizar que a adesão de estudantes e egressos para a docência não é automática, mas depende de um processo e, continuamente, de uma mobilização. Como nos contam André e Almeida (2017):

A realidade da escola básica brasileira e, em especial, da escola pública assusta os estudantes e leva muitos deles a pensarem em desistir, em mudar de profissão. *Mais uma vez, o desafio se volta para o professor formador, que tem que se mobilizar para fazer, junto com o licenciando, uma análise crítica do contexto socioeconômico e cultural, em que pondere todas as variáveis que concorrem para que o quadro seja assim tão precário, e consiga separar a parte que compete ao professor e a que é de responsabilidade de outras instâncias. Com base nessa análise, para a qual o formador tem que recorrer a fundamentos socioantropológicos, psicossociais, sociopolíticos e socio-econômicos, talvez ele consiga convencer o estudante a permanecer no magistério. Isso exige saberes de diversas ordens, mudanças em práticas, novos investimentos pessoais e profissionais (ANDRÉ; ALMEIDA, 2017, p. 214, grifos nossos).*

Parece-nos, assim, se tratar de um processo com duplo movimento: mobilizar-se e mobilizar os estudantes a permanecerem no magistério. Cabe perguntar: como os estudantes podem se comprometer com a formação e a profissão docente se a instituição, muitas vezes, não parece se preocupar muito com ela no contexto das licenciaturas? Outra questão fundamental é a compreensão que a colaboração e a construção de comunidades de aprendizagem, como nos ensina Lee Shulman (1996), tão essenciais para a formação dos professores, exige a consciência de que o convencimento é elemento constitutivo inerente ao processo formativo de cada indivíduo.

Nesse contexto, podemos situar a necessidade de um movimento de transformação da sala de aula em um espaço para explorar a relação experiênci-

saber e colocar em jogo diferentes dimensões da ação de ensinar. Inclusive, López Carretero (2019) sugere incorporar, na formação, o que nos acontece e o que acontece na vida e os sentidos educacionais que emergem dessas relações existenciais. Ou, ainda, como nos ensina a mesma autora, tornar a aula uma experiência que ilumine o futuro dos estudantes como docentes. Isso implica levá-los a compreender e construir um modo próprio de habitar este lugar (como docente) e de entender o nosso ofício. Tudo isso porque:

Uma sala de aula é um laboratório da vida, no sentido de experimentar relações de outro modo de se sentir protegida em um lugar seguro de confiança, em que se possam pôr palavras ao que acontece e ao que nos acontece. E abrir novos horizontes (LÓPEZ CARRETERO, 2019, p. 920).

Dessa forma, mobilizar para a formação e a profissão docente implica preocupar-se em favorecer uma profunda experiência pessoal-coletiva dos estudantes para a docência. Em vista disso, o processo formativo, constituído nas licenciaturas, tendo em vista a formação integral dos estudantes, há que ser sustentado em motivações verdadeiras, livres e pessoais, marcadas por um clima de liberdade e de reponsabilidade pessoal-coletiva. Nesse processo de mobilização, precisamos estabelecer relacionamentos serenos de abertura, confiança e colaboração mútua.

Diante disso, entendemos que um dos caminhos possíveis é buscar a parceria com os estudantes e criar grupos de investigação da própria formação e profissão docente; sempre fomentando o protagonismo estudantil para o agir e o pesquisar. Acreditamos que, nesse processo, o mais importante é que os estudantes se façam sujeitos pesquisadores, comprometidos com a sua formação e seu futuro fazer docente e, assim, se desenvolvam como sujeitos intelectuais, críticos e reflexivos e não meros reprodutores técnicos de um pensar alheio (FRANCO, 2019).

Pensar a mobilização para a formação e a profissão docente, em tempos desalentadores, sobretudo no Brasil, em que vivemos momentos de grandes desafios à educação pública, é forjar novos sonhos e horizontes para a educação. Em tempos tão desafiadores, utopia e horizonte precisam, mais do que nunca, caminhar juntas nos enchendo de esperança e nos impulsionando a ir construindo novos caminhos na educação. Por isso, estamos convictos de que professores formadores



conscientes do seu papel profissional de conduzir, de modo crítico-reflexivo, os estudantes na formação e para a profissão docente são indispensáveis para o fortalecimento da identidade dos cursos de licenciatura, desempenhando papel fundamental nos contextos de formação inicial para a docência.

Assim como iniciamos enfatizando que a formação dos professores é sempre um tema desafiador e exigente de novos debates e avanços, entendemos que mobilizar para a formação e a profissão docente também é. Assim, para além de discursos de convencimento, mobilizar para a formação e a profissão docente é um compromisso de engajamento docente diário que deve nos conduzir ao compromisso de valorização dos estudantes e da própria profissão.

## Referências

ALMEIDA, P. A.; TARTUCE, G. L. B. P.; NUNES, M. M. R. Quais as razões para a baixa atratividade da docência por alunos do ensino médio. *Psicologia: ensino & formação*, v. 5, n. 2, p. 103-121, 2014.

ANDRÉ, M. E. D. A.; ALMEIDA, P. C. A. de. A profissionalidade do professor formador das licenciaturas. *Rev. educ.*, v. 22, n. 2, p. 203-219, 2017. Disponível em: <http://twixar.me/wW0T>. Acesso em: 01 maio. 2019.

ARANHA, A. V. S.; SOUZA, J. V. A. As licenciaturas na atualidade: nova crise? *Educar em Revista*, n. 50, p. 69-86, out./dez. 2013. Disponível em: <http://twixar.me/T5vT>. Acesso em: 01 nov. 2019.

ARAÚJO, O. H.; FORTUNATO, I. De professor formador para professor formador: quatro desafios para formar para a docência nas licenciaturas. *Educação em Perspectiva*, 2020. [no prelo]

BRANDÃO, D. F.; PARDO, M. B. L. O interesse de estudantes de pedagogia pela docência. *Educ. Pesqui.*, v. 42, n. 2, p. 313-329, 2016.

D'ÁVILA, C. M. Que papel tem a Didática Geral e as didáticas específicas na construção da identidade profissional docente? In: CAVALCANTE, M. M. D. et al. (org.). *Didática e a prática de ensino: diálogos sobre a escola, a formação de professores e a sociedade*. Fortaleza: EdUECE, 2015. p. 208-249.

D'ÁVILA, C. M.; FERREIRA, L. G. Saberes estruturantes da prática pedagógica docente: um repertório para a sala de aula. D'ÁVILA, C. et al. (org.). *Didática: saberes estruturantes e formação de professores*. Salvador: EDUFBA, 2019. p. 33-50.

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

FRANCO, M. A. S. Formação continuada de/para/com docentes: para quê? para quem?. In: IMBERNON, F.; NETO, A. S.; FORTUNATO, I. (org.). *Formação permanente de professores: experiências ibero-americanas*. São Paulo: Edições Hipótese, 2019. p. 96-109. Disponível em: <http://twixar.me/d5vT>. Acesso em: 19 out. 2019.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, G. Nossa tarefa agora é recuperar a ‘universidade necessária’, a universidade que tenha o conhecimento como direito universal. Entrevista concedida a Adélia Miglievich Ribeiro e Leonardo Nolasco-Silva. *Revista Teias*, v. 20, n. 56, p. 188-199, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/32Yrj3S>. Acesso: 08 Jan. 2019.

GATTI, B. A. Licenciaturas: crise sem mudança? In: DALBEN, Â. I. L. F. et al. *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente* (org.). Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 485-508.

LARROSA, J. Experiência e alteridade em educação. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 04-27, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2444/1898>. Acesso em: 19 out. 2019.

LÓPEZ CARRETERO, A. Ensinar o ofício do ensino: um ofício da alma. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 14, n. 3, p. 917-927, jul./set., 2019. Disponível em: <http://twixar.me/05vT>. Acesso em: 24 out. 2019.

MOREIRA, P. C. 3+1 e suas (In)Variantes (Reflexões sobre as possibilidades de uma nova estrutura curricular na Licenciatura em Matemática). *Bolema*, Rio Claro, v. 26, n. 44, p. 1137-1150, 2012. Disponível em: <http://twixar.me/JMgT>. Acesso em: 21 dez. 2019.

NÓVOA, A. Carta a um jovem investigador em Educação. *Investigar em Educação*, série II, n. 3, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/36zoUwZ>. Acesso em: 23 set. 2019.

NÓVOA, A.; VIEIRA, P. Um alfabeto da formação de professores. *Crítica Educativa*, v. 3, n. 2, p. 21-49, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://twixar.me/5W0T>. Acesso em: 23 set. 2019.

PIMENTA, S. G. As ondas críticas da didática em movimento: resistência ao tecnicismo/neotecnicismo neoliberal. In: CLÁUDIO, M. S.; NASCIMENTO, O. C.; ZEN, G. C. (org.). *Didática: abordagens teóricas contemporâneas*. Salvador: EDUFBA, 2019. p. 19-64.

SANCHO GIL, J. M.; HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, F. *Professores na incerteza: aprender a docência no mundo atual*. Trad. Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2016.

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

SCHEIBE, L. A formação pedagógica do professor licenciado – contexto histórico. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 31-45, 1983.

SILVA, M. Didática encarnada: engajamentos docentes na licenciatura. In: CLÁUDIO, M. S.; NASCIMENTO, O. C.; ZEN, G. C. (org.). *Didática: abordagens teóricas contemporâneas*. Salvador: EDUFBA, 2019. p. 257-274.

SOARES, S. R. Pedagogia Universitária: Campo de prática, formação e pesquisa na contemporaneidade. In: NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T. M. *Educação e Contemporaneidade* (orgs.). Salvador: EDUFBA, 2009. p. 91-108. Disponível em: <https://bit.ly/36Y35Yj>. Acesso em: 01 maio 2019.

SHULMAN, L. Just in case: reflections on learning from experience. In: COLBERT, J.; TRIMBLE, K.; DESBERG, P. *The case for education: contemporary approaches for using case methods*. Needham Heights, Massachusetts: Allyn & Bacon, 1996. p. 197-217.

VIEIRA, F. A experiência educativa na formação inicial de professores. *Atos de pesquisa em educação*, v. 8, n. 2, p. 592-619, 2013. Disponível em: <http://twixar.me/F5vT>. Acesso em: 01 maio 2019.

TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como uma profissão de interações humanas*. Trad. João Batista Kreuch. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

ZABALZA, M. Á. Novos desafios na formação de professores. In: IMBERNON, F.; NETO, A. S.; FORTUNATO, I. (org.). *Formação permanente de professores: experiências ibero-americanas*. São Paulo: Edições Hipótese, 2019. p. 6-24. Disponível em: <http://twixar.me/d5vT>. Acesso em: 19 out. 2019.

RECEBIDO: 08/02/2020  
APROVADO: 04/05/2020

RECEIVED: 02/08/2020  
APPROVED: 05/04/2020

RECIBIDO: 08/02/2020  
APROBRADO: 04/05/2020