

FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE: VIVÊNCIAS E NECESSIDADES PERCEBIDAS POR LICENCIANDOS

*INITIAL TEACHER TRAINING: EXPERIENCES AND NEEDS PERCEIVED
IN UNDERGRADUATES*

*FORMACIÓN INICIAL DOCENTE: EXPERIENCIAS Y NECESIDADES
PERCIBIDAS POR ESTUDIANTES DE PROFESORADO*

Adelar Aparecido Sampaio¹

Claus Dieter Stobäus²

¹Doutor em Educação PUC/RS. Docente no Curso de Educação Física da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) – Marechal Cândido Rondon - PR – Brasil.

²Doutor em Educação pela UFRGS. Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC/RS) – Porto Alegre - RS – Brasil.

Resumo: O artigo apresenta vivências de formação de licenciandos, a partir de suas experiências acadêmicas na relação entre a instituição formadora e a escola, entre a vida estudantil e pessoal, as relações interpessoais entre os sujeitos envolvidos, entre a teoria e a prática e as demandas de formação. Participaram do estudo qualitativo, em 2012, sessenta e oito licenciandos de uma instituição privada do Estado do Paraná. A coleta de dados foi realizada por meio de questionário, tratado com análise de conteúdo, do qual se apresenta a categoria emergida: vivências

e necessidades de formação percebidas na licenciatura. Como resultados, destacam-se, principalmente, as experiências positivas de autoavaliação sobre atuação nos estágios; a construção de uma identidade profissional; os desafios pessoais e acadêmicos durante a formação; as discrepâncias entre teoria e prática; a falta de apoio dos professores da escola; a necessidade de maior carga horária com a prática; os sentimentos de instabilidade e a desvalorização profissional. Sugere-se a adequação dos enfoques formativos com as demandas contextuais, desenvolvimento de temáticas relacionadas ao mal-estar e bem-estar docente nos cursos de licenciatura, institucionalização de apoios aos licenciandos e otimização dos processos de interação entre instituições e sujeitos envolvidos nesse processo formativo.

Palavras chave: Formação inicial; Licenciatura; Demandas de formação.

Abstract: The article presents the training experiences of undergraduates, based on their academic experiences of the relationship between the training institution and the school, between the academic and the personal life, the interpersonal relations between the individuals involved, between theory and practice, and the demands of the training. Sixty-eight undergraduates from a private institution Paraná State participated in the qualitative study, in 2012. Data were collected through a questionnaire, and submitted to content analysis, from which the emerging category is presented perceived experiences and training needs of the licentiate degree. As results, we highlight, in particular, the positive experiences of self-evaluation of performance in stages; building a professional identity; personal and academic challenges during training;

discrepancies between theory and practice; a lack of support from school teachers; the need to incorporate more hours of practice in the timetable; feelings of instability and professional devaluation. It is suggested that training approaches be adapted to meet the contextual demands, the development of themes related to sickness and well-being of students on licentiate degree programs, institutionalization of support for undergraduates, and optimizing processes of interaction between the institutions and individuals involved in this educational process.

Keywords: Initial training; Degree; Training demands.

Resumen: El artículo presenta las experiencias de formación de estudiantes de profesorado a partir de sus experiencias académicas en la relación entre la institución docente y la escuela, entre la vida de los estudiantes y la personal, las relaciones interpersonales entre los sujetos involucrados, entre la teoría y la práctica y las demandas de formación. Participaron del estudio cualitativo, en 2012, sesenta y ocho estudiantes de profesorado de una institución privada del Estado de Paraná. La recolección de datos se realizó a través de un cuestionario tratado con análisis de contenido, del cual presentamos la categoría emergida: experiencias y necesidades de formación percibidas en el profesorado. Como resultados, se destacan principalmente las experiencias positivas de autoevaluación sobre la actuación en las prácticas, la construcción de una identidad profesional, los desafíos personales y académicos durante el formación, las discrepancias entre teoría y práctica, la falta de apoyo de los profesores de la escuela, la necesidad de más horas con la práctica, los sentimientos de inestabilidad y la desvalorización

profesional. Se sugiere la adecuación de los enfoques de formación a las exigencias del contexto, el desarrollo de temas relacionados al malestar y bienestar docente en los cursos de profesorado, la institucionalización de apoyos a los estudiantes de profesorado y la optimización de los procesos de interacción entre las instituciones y las personas involucradas en este proceso educativo.

Palabras clave: Formación inicial; Estudiantes de profesorado; Exigencias de formación.

INTRODUÇÃO

A formação inicial docente, bem como sua relevância histórica, tem sido defendida em vários estudos como etapa na qual coloca os potenciais futuros professores à frente de várias situações que a profissão docente pode lhes apresentar. Essa importante fase de socialização da profissão depende das oportunidades de formação e dos processos de interação entre os cursos de licenciaturas, escolas que recebem os estagiários e os seus agentes envolvidos.

Como início da socialização profissional, André e Hobold (2013) destacam que a formação inicial deve possibilitar ao futuro professor uma bagagem sólida de conhecimentos para que seja capaz de assumir a tarefa educativa com rigor e seriedade, propiciando condições adequadas para a aprendizagem dos alunos. Por outro lado, tem-se presenciado uma dinâmica social que se transforma muito rapidamente, apresentando novos cenários que se traduzem em novas demandas ao contexto educativo, exigindo novas aprendizagens e competências de atuação por parte dos docentes. Ainda, é importante ressaltar o que é recorrente na literatura da área sobre as discrepâncias na formação docente, a qual, segundo Marcelo Garcia (1999), geralmente é planejada e desenvolvida fora do contexto escolar sem se atender à necessária formação dos professores.

Esse contexto de formação nas licenciaturas, de acordo com Nóvoa (2013), é um momento particularmente sensível na formação de professores, no qual se transita de aluno para professor, sendo fundamental consolidar as bases de uma

formação que tenha como referência lógicas de acompanhamento, de formação-em-situação, de análise da prática e de integração na cultura profissional docente. Essas necessidades para o autor se constituem como fundamentais para conseguir transformações coerentes na profissão docente que se traduza concretamente na vida dos professores e das escolas. De forma particular, essa etapa de formação coloca o potencial futuro professor diante de vários fatores negativos que afetam a docência, dos quais se citam principalmente, a desvalorização profissional, o número excessivo de alunos nas turmas, a indisciplina na escola, a desmotivação generalizada. Essa é uma evidência que, em nosso entender, pode ser indutora de avaliação negativa pelo licenciando, já que interage com a escola e observa os docentes e a dinâmica que envolve o contexto escolar, muitas vezes difícil, desde as primeiras experiências na licenciatura.

Uma perspectiva otimista na formação de novos docentes deveria centrar-se e procurar abranger as reais necessidades formativas do professor. Desse modo, o processo de formação utilizado durante a licenciatura, principalmente nos períodos de estágios, segundo Jesus (2002; 2007), revela-se fundamental, pois o apoio e a orientação fornecidos ao estagiário na licenciatura podem oportunizá-lo a otimizar experiências positivas a superar a influência de experiências iniciais de fracasso e adquirir os conhecimentos indispensáveis para sua atuação e desenvolvimento de seu projeto profissional.

Enfoca-se a formação inicial docente na licenciatura no presente artigo, destacando-a como uma importante fase, senão a de maior relevância, no sentido da prevenção do mal-estar docente e potencialização de experiências de bem-estar na profissão. Assim, o estudo objetivou entender melhor o contexto formativo do potencial futuro professor, a partir das manifestações de licenciando sobre as suas vivências pessoais e acadêmicas, processos de inter-relações pessoais do contexto e das necessidades de formação percebidas no decorrer do curso de licenciatura, com vistas a contribuir para fundamentar ações que visem prevenir e desenvolver competências de atuação frente às situações de mal-estar docente.

FORMAÇÃO DOCENTE NA LICENCIATURA

Ao se abordar a formação inicial de modo geral, apoia-se, primeiramente, em Esteve (2004), quando ressalta a necessidade de reconhecer a existência

de novas dificuldades para exercer a docência, pois as profundas mudanças sociais acabam afetando o trabalho cotidiano dos professores na sala de aula, surgindo a necessidade de alterações nos enfoques formativos e nos conteúdos da formação inicial ministrada aos professores.

Nessa perspectiva de formação, Esteve (1994) avalia a fase inicial como de grande importância no sentido de buscar uma maior adequação da formação docente frente às novas exigências educacionais, citando a substituição de enfoques normativos por enfoques descritivos e a adequação dos conteúdos de formação inicial e a realidade da prática do ensino.

Segundo Lüdke (2012), os debates atuais sobre a formação de professores têm apontado a necessidade de romper com o modelo tradicional de formação que privilegia em primeiro plano um modelo sólido de formação teórica e de disciplinas pedagógicas de formação e, ao final, as disciplinas de prática de ensino e estágio supervisionado. Segundo a autora, esse modelo, ainda comum em muitas universidades e centros de formação, é um dos obstáculos à melhoria de preparação de professores em nosso país. Desse modo, postula a necessidade de interligar ensino e pesquisa nos cursos de formação de professores, seja inicial ou continuada, atribuindo ao professor o caráter de pesquisador de sua prática em processo contínuo de reflexão-ação-reflexão. Para a autora citada, nas licenciaturas, a ideia do profissional reflexivo tem levado muitos cursos de formação de professores a refletirem e estruturarem seus currículos, no sentido de atribuir à disciplina de estágio supervisionado um caráter mais prático, no qual os futuros professores poderão refletir sobre o contexto real de sua futura atuação profissional.

No Brasil, há carências de apoios pedagógico na fase inicial de formação aos futuros docentes (SAMPAIO, 2014), por isso, destaca-se a necessidade de fomentar programas de intervenção nesse sentido. Para Jesus (2002), a fase de formação inicial durante o estágio acadêmico caracteriza-se como um período fundamental na carreira de qualquer professor, pois: é a fase inicial de prática profissional, sendo esta etapa as experiências mais "marcantes"; é a fase em que os professores sentem maior necessidade de aprendizagem, estando mais suscetíveis às sugestões, sendo o único período do percurso profissional em que está institucionalmente previsto acompanhamento e orientação. Por isso, uma orientação adequada nesta fase pode contribuir para uma perspectiva de maior confiança, dedicação e motivação relativamente ao resto da carreira.

Outros desafios para formação inicial docente são destacados por Lüdke (2012) em suas pesquisas que abordam a socialização profissional do licenciando, indicando uma série de fragilidades, algumas já bastante conhecidas, que no campo de formação inicial de professores devem ser discutidas e analisadas com mais profundidade: o descompasso entre a formação teórica fornecida pela universidade e a formação prática de forma contínua e permanente; o despreparo de professores supervisores de estágio; o acompanhamento “mais de perto” do trabalho de orientação ao estagiário no momento de ensaio a um comportamento profissional, podendo ser significativo e inspirador, valendo para o resto de sua carreira; a noção de mediação sobre o trabalho do supervisor na medida de sua intermediação entre teoria e prática; a desatenção no trato com professores das escolas que recebem os estagiários; a forma de relação com o estagiário que, muitas vezes, é mais tratado como objeto do que propriamente como sujeito do seu estágio.

Nesse contexto, é imprescindível repensar a formação de professores na universidade no sentido de responder às exigências e aos desafios cada vez mais complexos que se apresentam às escolas e aos professores (FLORES, 2010; MARCELO GARCIA, 1994; ESTEVE, 2004). Assim, uma das finalidades da formação, inicial segundo os autores, é a de preparar os futuros professores para trabalharem em escolas em contextos de mudança, o que implica um processo de reflexão permanente sobre o papel dos professores e sobre o seu profissionalismo.

METODOLOGIA

O estudo qualitativo em nível exploratório-descritivo foi desenvolvido no final da formação pedagógica em 2012, realizada com licenciandos do último período dos cursos de Pedagogia, Letras e Educação Física de uma instituição privada do Estado do Paraná.

Os sujeitos participantes dessa primeira etapa constituíram a amostra de 68 alunos, sendo que 53 são do sexo feminino e 15 do sexo masculino, com idades compreendidas entre 19 e 46 anos de idade, todos cursando o último ano dos seus respectivos cursos e ainda não haviam exercido docência como professor titular. Como instrumento de coleta de dados, foi utilizado questionário com questões abertas, tratado com análise de conteúdo na proposta de Bardin (2010),

sendo substituída a identificação dos sujeitos, de modo a preservar o sigilo de suas identidades, por números de "1" a "68" antecedido da letra S (de sujeito).

O estudo foi aprovado Comissão Científica em 2012, sob número 079/2012 e do Comitê de Ética da PUCRS (CEP) sob número 09470612.7.0000.5336, contando com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e respeitando os aspectos éticos de pesquisas com pessoas.

RESULTADOS

Nessa parte, apresentam-se as respostas mais significativas relacionadas às vivências de formação na licenciatura e demandas específicas, observadas a partir das interações dos licenciandos com a instituição de ensino e a escola, entre a vida estudantil e pessoal, as ligadas ao plano de relações interpessoais com os participantes do processo formativo e entre a teoria e a prática da formação inicial docente.

As vivências relatadas pelos licenciandos revelam primeiramente um **sentimento de vocação para o desempenho da função docente** após as experiências do contexto formativo (faculdade e escola), das quais algumas justificativas são descritas pelos próprios sujeitos: *"Absolutamente, pois amo dar aulas"* S23; *"Apesar das dificuldades encontradas, me sinto vocacionada para desempenhar a profissão"* S12; *"É um prazer trabalhar nesta área e a cada dia que passa gosto mais da minha profissão"* S19; *"No início pensei que não iria me identificar por ter receio de falar em público. No entanto, no decorrer da graduação percebi minha vocação e me sinto apta a desempenhar a profissão"* S25; *"Me sinto apta, na verdade descobri minha vocação [...]"* S33.

Valle (2006) destaca o termo "identidade vocacional" como uma herança das Escolas Normais, construída com base numa concepção missionária do magistério e em virtudes morais e espirituais. Contudo, adverte tanto no campo sociológico quanto educacional que os estudos sobre dom e vocação se multiplicam sistematicamente e demonstram que não se pode mais reduzi-los às ideias de disposição inata, de aptidão natural, de dádiva divina ou de graça, que remetem aos sentimentos de generosidade, de desprendimento e de sacrifício. Para o autor, é necessário considerar sobre que expectativas se constroem socialmente em certos indivíduos o sentimento de uma vocação singular. Já para Soares

(1991) a escolha profissional constitui um processo contínuo que vai desde a infância até a idade adulta, sendo que fatores políticos, econômicos, sociais, familiares e psicológicos influenciam na escolha profissional. Na análise de Castro (2003), a escolha da profissão não pode ser compreendida sem que se considere o contexto social. Para o autor as pessoas escolhem uma profissão dentre as possibilidades do momento e do espaço em que se encontram, influenciadas pelas pressões circunstanciais, o que significa dizer que as circunstâncias sociais limitam a possibilidade de escolha.

Considera-se, pautando-se nas narrativas dos licenciandos, que seus apontamentos estão de acordo para uma vocação construída no dia a dia, a partir de suas vivências de formação. Nesse sentido, arrisca-se dizer que a vocação está aqui estreitamente aliada ao gosto, à descoberta do prazer pelo exercício da docência. É importante destacar que se trata de um prazer que, de acordo com as histórias narradas, não desconhece as dificuldades da profissão, mas que ajuda a superá-las. Neste sentido, os indicativos de adesão ao sentimento de vocação à profissão podem despertar um sentido marcado pela busca de um desenvolvimento que favoreça a construção de sua identidade profissional.

Em relação aos sucessos na vida estudantil destacadas pelos sujeitos, ressaltam que as **interações pessoais foram significativas** para formação docente. Dentre algumas citações, destacam-se: *“Procuro relacionar-me bem com todos onde estudo e trabalho. Acredito que nossas relações gerarão futuros trabalhos em conjunto” S59; “Tive oportunidades de conhecer muitas pessoas que estão me ajudando a ter mais conhecimento” S7; “Estou me realizando cada dia mais com essa profissão” S10; “Consegui realizar novas amizades” S14; “Me envolvi com outras pessoas e tive sucesso nas relações” S37.*

Sobre as vivências de sentimento de discrepância entre o verificado na licenciatura e o que realmente acontece na realidade, as principais respostas evidenciam o **distanciamento entre a teoria e a prática**. Dos relatos, destaca-se: *“No papel tudo é bonito, porém no dia a dia não é como se fala” S1; “O que se planeja nem sempre é desenvolvido nas escolas por falta de interesse dos professores” S5; “Na prática é muito diferente” S12; “Não tem nem como comentar a diferença é muito grande” S19; “A licenciatura te ensina o básico, mas na realidade você aprende que há muitas diferenças” S23; “Tentei realizar regência no estágio nos anos iniciais e não consegui relacionar a teoria com a prática” S32.* Garcia

(1999) oferece pistas sobre a formação docente, que é geralmente planejada e desenvolvida fora do contexto escolar sem se atender à necessária formação dos professores. Na prática, sente-se a necessidade de alterações nos enfoques formativos dos conteúdos da formação inicial, frente ao contexto social que, por consequência, gera adversidades ao universo docente.

Sobre este distanciamento da realidade escolar e a universidade e analisando a recorrente atribuição de maior valor à prática, André e Hobolt (2013) assinalam essa realidade refletindo sobre a desvalorização dos conteúdos teóricos, encontrando como respostas em seu estudo: a falta de contextualização dos fundamentos teóricos; a pouca conexão dos conhecimentos básicos com a realidade das escolas; e a resistência por parte dos formadores para tratar dos conteúdos pedagógicos e didáticos. Desse modo, as autoras evidenciam a importância de os cursos de formação de professores criarem mecanismos para que os formadores possam dialogar entre si com os professores e as escolas da educação básica, planejar formas diferenciadas de formação dos estudantes que adentram os cursos de licenciatura. Conhecer as opiniões que os futuros professores têm sobre a sua formação e o trabalho docente traz indicadores para que a sala de aula de formação seja um espaço aberto para o diálogo e para a construção de novos saberes e conhecimentos.

No tocante às vivências das disciplinas de formação educacional/estágio pedagógico quanto à sua utilidade a preparação profissional, recebem-se afirmações relacionando a **importância do período de estágio na construção de referenciais da futura profissão**, concordando que esse período contribui de forma decisiva para seu preparo profissional, como destacam: *“Ajudou a ver a realidade que os professores enfrentam”* S12; *“Nos dão real noção da sala de aula”* S1; *“Aprendi cada vez mais com esses momentos”* S5; *“Com o estágio pude ter uma vivencia muito agradável”* S7; *“Todas as matérias foram úteis na minha formação”* S16; *“Tive oportunidade de vivenciar diversas situações e aprender com os alunos também”* S17; *“Depois do estágio aprendi a dar mais valor à profissão e comecei a buscar mais conhecimento”* S23; *“O estágio nos permitiu vivenciar a realidade das escolas”* S28. Essas evidências se relacionam às vivências de sucessos no processo de ensino e aprendizagem, quando destacam o **melhor preparo na atuação docente**, como relatam: *“Me sinto mais madura e preparada para enfrentar os problemas de sala de aula”* S62; *“Tenho estudado*

com professores muito competentes" S7; "Consegui colocar meus conhecimentos no meu trabalho" S32; "Sim, mas poderia melhorar na forma de ensino" S21. Dos apontamentos sobre insucessos no processo de ensino e aprendizagem se destacam os relatos: "Alguns momentos é difícil manter o foco em determinados assuntos" S30; "Encontrei dificuldades para atuar com portadores de deficiências" S18; "Tive dificuldades para concluir algumas disciplinas do curso" S21; "Encontrei algumas dificuldades" S28.

Sobre as demandas de formação percebidas pelos licenciandos, os apontamentos de insucessos nas relações pessoais foram significativos, dos quais se destacam **dificuldades de relação com professores supervisores de estágio nas escolas**, como relatam: "Nos estágios, a convivência com professores que já atuam a tempo na escola é conflituosa" S62; "Alguns professores não te apoiam, às vezes até dificultam nosso estágio, não estão nem aí [...]" S62; "Na escola foi difícil, pois muitos professores não valorizam o estagiário" S28; "Existem algumas pessoas nas escolas que não estão nem aí para tua formação" S22. Destacam-se ainda citações sobre a **falta de maior o apoio dos professores das escolas**, como descrevem: "Poderia ter mais apoio dos professores nas escolas" S39; "As escolas poderiam ser mais receptivas aos estagiários" S41; "Com maior apoio das escolas no sentido da realização do estágio" S68.

Esse contexto é recorrente e, primeiramente, é importante que se lembre sobre os professores, não retirando sua função de colaborador à formação do estagiário, às demandas crescentes a eles nas escolas, sendo que muitas vezes não conseguem atender às necessidades de apoio a seus próprios alunos (SAMPAIO, 2014). De qualquer modo, as ações dos professores colaboradores das escolas e própria da escola são parte integrante da formação dos futuros docentes, cabendo a interação com os estagiários, oferecendo suporte aos sujeitos envolvidos. Nessa perspectiva, Flores (2010) destaca como fundamental criar e manter parcerias eficazes entre escolas e universidades no sentido de construir comunidades de aprendizagem, reconhecendo as potencialidades de cada instituição na (re)construção do conhecimento profissional.

Na necessidade de se reconhecer o papel da escola como espaço de formação do futuro profissional, Lüdke e Rodrigues (2010) destacam algumas dificuldades e limites dessa proposta, destacando a falta de tempo adequado para a realização dos estágios (para acompanhamento dos estudantes, discussão,

planejamento e avaliação das atividades). Para as autoras, os maiores desafios se referem à necessidade de preparação do professor da escola básica para receber, acompanhar e orientar os estagiários, além da própria necessidade de revisão das condições de trabalho nas escolas, de modo que os professores pudessem ser liberados de parte de suas atividades diárias para se dedicar à formação dos futuros docentes, o que implica investimento financeiro por parte das mantenedoras, além da necessidade da própria preparação do supervisor da universidade responsável pelos estágios.

No estudo sobre a relação escola e universidade, Mira e Romanowski (2012) evidenciam a fragilidade dessa relação. Segundo as autoras, a maior parte das dificuldades refere-se a duas questões principais: a ausência da institucionalização dos estágios, dificultando o estabelecimento de parcerias mais efetivas com as escolas; e as possibilidades de acompanhamento implantadas em função das condições institucionais estabelecidas, tais como: o número de estudantes por professor para acompanhamento; o acesso/deslocamento às escolas-campo de estágio; o acolhimento e o acompanhamento dos estagiários pelas escolas e seus profissionais, principalmente nos cursos noturnos; a demanda de trabalho dos profissionais das escolas e das instituições de ensino superior. Esses entraves na formação ainda soam como desafio a ser enfrentado.

Ressalta-se a grande importância nessa etapa de formação da relação de apoios entre as instituições universidade e escola. A relação dessas duas instituições é algo de reflexões, pois delas decorrem ações formativas que devem caminhar em sentido de mão dupla. De forma recíproca, as duas instituições possuem papel importante na formação docente, em que a escola deveria trazer para o campo de discussões as demandas que se apresentam no contexto escolar, assim como a universidade contribuir para a formação permanente e continuada da docência, firmada em novos conhecimentos originados de estudos e experiências do próprio campo de formação docente.

Outra necessidade percebida foi **o maior acompanhamento dos docentes formadores no estágio pedagógico** que, segundo os sujeitos, seriam ações que poderiam obter vantagens na sua preparação profissional, como destacam: *“Acredito que seria melhor se tivesse uma preparação maior, talvez com maior acompanhamento dos nossos docentes” S31; “Se tivesse um acompanhamento mais de perto nos nossos estágios” S55.*

De acordo com Flores (2010), os formadores de professores precisam repensar o seu papel (e o modo como trabalham) à luz dos desafios da sociedade do conhecimento e da aprendizagem em que os professores têm agora de trabalhar. Complementa a autor, afirmando que, se se quer nas escolas professores que reflitam sobre as suas práticas (e sobre os propósitos e os valores que lhes estão subjacentes), então os cursos de formação (inicial, mas também contínua) têm de ser organizados em função dessa realidade, colocando de lado processos e práticas de formação dominados, em muitos casos, por modelos tradicionais, escolarizados e baseados numa racionalidade técnica. Conforme a autora, um ensino de qualidade exige professores de qualidade, que sejam conhecedores, que demonstrem destrezas para enfrentar a complexidade e a mudança inerentes à docência, mas também que estejam comprometidos no ensino e na aprendizagem ao longo da sua carreira.

Destacam-se também as respostas com indicações de necessidade de **aumento da carga horária do processo de formação**, das quais se destacam: *"Se houvesse a abrangência de mais um ano de formação"* S25; *"Acredito que aumentando o tempo de estágio"* S32; *"O estágio deveria ter maior carga horária para vivenciar mais essa disciplina"* S7; *"Com mais tempo de aprendizagem tanto na prática como na teoria"* S17; *"Com maior tempo de duração dos estágios"* S31; *"[...] algumas disciplinas têm poucas horas e são disciplinas importantes para a profissão"* S26. Outras indicações estão no plano de incremento de **maior número de atividades práticas e diminuição das teóricas**, como descrevem: *"Mais Prática e menos teoria"* S12; *"Mais carga horária para regência de sala de aula"* S38; *"Sendo mais práticos relacionando diretamente com a realidade"* S1; *"Deveria ter mais aulas que trabalhassem mais a didática"* S21.

Em relação à percepção de eficácia quanto à formação para os estágios, considera-se que a mesma é variável de aluno para aluno. Por exemplo, na percepção de S24, houve uma **boa orientação para a prática dos estágios**, conforme cita *"Os estágios são sempre bem explicados e orientados"*. Acredita-se que o nível de dificuldade e percepção de necessidade de mais apoio é muito variável e depende de fatores, como as experiências prévias dos alunos, capacidade de relação das informações recebidas dos professores formadores com o contexto em que o aluno está se inserindo, do próprio interesse e desenvolvimento estudantil, dentre outros.

Para André e Hobolt (2013), é em contato com os professores formadores que os estudantes podem desmistificar e ressignificar determinadas informações e conhecimentos adquiridos em sua trajetória de alunos. No entanto, evidencia-se o desafio de ampliar discussões sobre os dados coletados e compará-los com outros achados, de outros contextos e as possibilidades de melhorarem a qualidade do seu trabalho. Acredita-se que são questões que remetem a um olhar sobre o contexto institucional e para as políticas governamentais, para que propiciem melhores condições de trabalho aos professores formadores. Segundo as autoras (p. 195), “Estes não podem ser culpabilizados como os únicos responsáveis pela falta de qualidade dos cursos e pela fragilidade da formação dos docentes”.

Para Lüdke (2010), é importante o envolvimento dos professores que atuam na universidade e os que atuam na educação básica. Desse modo, os estágios poderiam ser mais próximos da realidade e das necessidades de formação dos estudantes, trazendo benefícios também para as escolas básicas, que receberiam seus futuros professores com uma formação “mais atenta às exigências dos alunos”, além da contribuição possível resultante do envolvimento em um trabalho de pesquisa em colaboração com a universidade.

Uma demanda que surge aos cursos de formação de novos docentes está ligada à necessidade de fomentar apoio ao potencial futuro professor no sentido de propiciar condições para que se dedique inteiramente à sua formação, pois revelam a **falta de recursos financeiros para manter os estudos**: “Às vezes falta de recursos financeiros para os estudos” S2; “tenho dificuldades para pagar os custos com a faculdade” S19. É notável a relação dos licenciandos com a dupla jornada, justamente para arcar com as despesas de formação. Os incentivos financeiros do sistema educacional para essa etapa de formação ainda são escassos. Nas instituições privadas soma-se ainda a necessidade de pagar pelo curso, haja vista o maior percentual de licenciandos que mantém dupla jornada (estudo e trabalho). Essa relação é muito presente entre licenciandos e, segundo Gatti (2010), reflete que o perfil socioeconômico de quem escolhe o Magistério mudou nos últimos anos, sendo a maioria pertencente a famílias de classe econômica menos favorecida.

Providências de cunho pedagógico e sociopolítico poderiam tazer consideráveis efeitos frente às indicações dos licenciandos no que diz respeito

ao **sentimento de instabilidade na profissão, desvalorização profissional e indisciplina dos alunos** indicados pelos sujeitos, dos quais se citam alguns de seus apontamentos: *“Sinto insegura para trabalhar na escola por que está cada vez mais difícil com os problemas de indisciplina dos alunos”* S12; *“Desanima quando sabemos dos baixos salários dos docentes”* S62; *“A indisciplina dos alunos é algo que me incomoda”* S4. Vê-se que é muito presente a angústia sobre incertezas, desafios da profissão docente e percebe-se uma grande preocupação quanto a este momento que se aproxima na vida do futuro professor, pois revela um ambiente laboral hostil, podendo incidir na sua desmotivação pela profissão. Esses desafios são recorrentes e sinalizam como alvos prioritários na melhoria do processo de formação inicial.

CONSIDERAÇÕES PRÉVIAS

O contexto de mudança social implica um processo de reflexão permanente sobre a necessidade de repensar a formação inicial de professores, a fim de que sejam promovidos ambientes que favoreçam qualitativamente condições para responder aos constantes e mutáveis desafios colocados às escolas e aos professores.

No que diz respeito às vivências e às necessidades percebidas, os destaques do estudo ficaram por conta das respostas reveladoras de sentimento de afirmação sobre a vocação para docência após experiências do contexto formativo. Nesse sentido, as atividades de estágio foram importantes, pois colocaram os potenciais futuros professores em confronto com as situações reais da profissão docente, o que lhes permitiu elaborar uma autoavaliação da vocação/competência para ser professor, por meio de vivências de sucesso nas relações com os alunos no contexto educativo, assim como na relação com o processo de ensino e aprendizagem.

Contudo, revelaram a percepção de discrepância entre o verificado na licenciatura e o que realmente acontece na realidade, o que gerou uma conscientização acerca da importância das disciplinas de formação educacional/estágio pedagógico quanto à sua utilidade para a preparação profissional. Nesse sentido, houve vários apontamentos que sugerem o aumento da carga horária de atividades práticas voltadas ao ensino e à diminuição das teóricas.

As evidências levantadas sobre potenciais fatores de mal-estar relatadas pelos licenciandos remetem à reflexão sobre as demandas do contexto de formação

de novos docentes. Nomeadamente, o sentimento de instabilidade na profissão sobrecarga de trabalhos e dificuldades em conciliar a vida acadêmica, profissional e familiar, além das dificuldades financeiras para manter-se no curso, da desvalorização social da profissão docente e das atitudes/posturas negativas do contexto escolar, como a violência na escola, a indisciplina dos alunos e as dificuldades nas relações com professores das escolas que, de certo modo, antecipam a vivência da vida profissional com fatores que afetam negativamente a motivação e o bem-estar dos licenciandos. Estas situações são potenciais concorrentes para o desenvolvimento de mal-estar, no caso de o sujeito não conseguir lidar de forma a superá-las e as mesmas perduraram por um período prolongado.

Destaca-se como elementos imprescindíveis, frente ao contexto social de mudança, a necessidade de se investir na formação inicial acadêmica, objetivando preparar melhor o futuro potencial professor para que sejam proporcionadas melhores condições para o desenvolvimento de processos de intervenções preventivas sobre possíveis fatores indutores de mal-estar docente, passando pelo desenvolvimento de potencialização de recursos cognitivos e comportamentais de licenciandos, sem deixar de ampliar as discussões sobre alterações no plano sociopolítico, como a previsão institucional e o desenvolvimento de ações efetivas de apoio pedagógico entre a instituição formadora e a escola. Nesse sentido, propõe-se a otimização dessa relação entre licenciandos e seus orientadores/supervisores de estágios e professores das escolas, no sentido de propiciar melhores condições para uma inter-relação mais saudável, pautada no espírito de cooperação entre os envolvidos nesse contexto de formação docente.

Ainda se destaca que o estudo se voltou a um determinado contexto formativo, sendo possivelmente determinante nos resultados obtidos. Nos processos de formação inicial para docência aqui estudados, os recursos disponibilizados, os profissionais, tanto na instituição formativa, quanto na acolhida na escola em que se realizaram as atividades de estágios, as relações entre esses dois ambientes, a história pregressa dos sujeitos, assim como fatores pessoais, são elementos que devem ser levados em consideração. Além disso, sugere-se também que outros estudos possam receber novos redimensionamentos e alcance ampliados, bem como em outras realidades sejam investigadas, visando à busca de outros dados e outros referenciais que possam fornecer subsídios para um melhor reconhecimento dessa importante fase de formação docente.

ANDRÉ, M.; HOBOLT, M. S. As Práticas de Licenciatura e o Trabalho Docente dos Formadores na Perspectiva de Licenciados de Letras. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 4, n. 1, p. 175- 198, jan./jun. 2013.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2010.

CASTRO, F. C. G. **Personalidade e escolha em administradores**: do racional ao trágico. 2003. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2003.

CAVACO, M. H. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A. (ed.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1991. p.155- 191.

ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente**. 3. ed. Barcelona: Paidós, 1994.

ESTEVE, J. M. A terceira revolução educacional: a educação na sociedade do conhecimento. São Paulo: Moderna, 2004.

FLORES, M. A. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FLORES, M. A. Reflexões em torno da formação inicial de professores. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 182 - 188, set./dez. 2010.

GARCIA, C. M. A identidade docente: constantes e desafios. **Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 109-131, ago./dez. 2009. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>. Acesso em: 10 fev. 2014.

GARCIA, C. M. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

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

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2000.

IMBERNÓN, F. **La formación y el desarrollo profesional del profesorado**: hacia una nueva cultura profesional. 3. ed. Barcelona: Editorial Graó, 1998.

JESUS, S. N. **Perspectivas para o bem-estar docente**. Porto: ASA Editores, 2002.

JESUS, S. N. **Professor sem stress**: realização profissional e bem-estar docente. Porto Alegre: Mediação, 2007.

LÜDKE, M; RODRIGUES, P. A. M. O estágio como porta de entrada para o trabalho docente. In: CORDEIRO, A. F. M.; HOBOLT, M. S.; AGUIAR, M. A. L de. (org.). **Trabalho docente, formação, práticas e pesquisa**. Joinville: Univille, 2010. p. 29-46.

LÜDKE, M. O estágio e seu papel na socialização profissional de professores. In: REBOLO, F.; TEIXEIRA, L. R.; PERRELLI, M. A. S. (Orgs.) **Docência em questão: discutindo trabalho e formação**. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

MIRA, M.M.; ROMANOWSKI, J. P. A relação universidade-escola no estágio supervisionado do curso de pedagogia: desafios e possibilidades. **EntreVer**, Florianópolis, v. 2, n. 3, p. 184-199, jul./dez. 2012.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A (org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias de vida. In: NÓVOA, A. (Org.) **Vidas de professores**. Porto-Pt: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, A. Entrevista com Antonio Nóvoa. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 4, n. 1, p. 224-237, jan./jun., 2013.

TEIXEIRA, R. P. Burnout na carreira acadêmica. **Educação** – PUCRS, ano 23, n. 41, p. 147- 164, 2000.

SAMPAIO, A. A. **Programa de Apoio ao Bem-estar Docente: construção profissional e cuidar de si**. 2008. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

SOARES, D. H. P. **O que é Escolha Profissional?** São Paulo: Brasiliense, 1991.

VALLE, I. R. Carreira do magistério: escolha profissional deliberada? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 87, n. 216, p.178- 187, maio/ago., 2006.

VEENMAN, S. El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial. In: VILLA, A. (Coord.). **Perspectivas y problemas de la función docente**. Madrid: Narcea, 1988. p. 39-68.

Artigo recebido em: 02/06/2016

Aprovado em: 06/10/2016

Endereço para correspondência:

Adelar Aparecido Sampaio. Av. Ipiranga, 668, Partenon, Porto Alegre, RS, CEP: 90619-900. *E-mail*: adelarsampaio@hotmail.com

Claus Dieter Stobäus. Av. Ipiranga, 668, Partenon, Porto Alegre, RS, CEP: 90619-900. *E-mail*: stobaus@pucrs.br